

**UNIVERSITÉ PARIS - SUD XI
UFR DES SCIENCES D'ORSAY
DIVISION STAPS**

Thèse pour l'obtention du Doctorat de Didactique
des Activités Physiques et Sportives
présentée par Jean-François ROBIN

**Spécificité, structure et sens de savoirs pour enseigner
en gymnastique scolaire :
étude de quatre leaders de théories didactiques.**

~ Tome I ~

Sous la direction conjointe de Madame **Chantal AMADE-ESCOT** et de
Monsieur **Alain DUREY**.

Membres du Jury :

- ◆ Madame Chantal **AMADE-ESCOT** - Maître de Conférence I. U. F. M. Toulouse - France.
- ◆ Monsieur Daniel **BOUTHIER** - Professeur des Universités I. U. F. M. Bordeaux - France
- ◆ Monsieur Alain **DUREY** - Professeur des Universités E. N. S. Cachan - France
- ◆ Monsieur Gérard **FOUREZ** - Professeur des Universités Namur – Belgique
- ◆ Monsieur Yvon **LÉZIARD** - Professeur des Universités UFR STAPS Rennes II – France
- ◆ Monsieur André **TERRISSE** - Professeur des Universités I. U. F. M. Toulouse - France

Rapporteurs :

- ◆ Monsieur Gérard **FOUREZ** - Professeur des Universités Namur – Belgique.
- ◆ Monsieur Yvon **LÉZIARD** - Professeur des Universités UFR STAPS Rennes II - France

ORSAY, Décembre 1998.

*A Emmanuelle,
laquelle, lors de la pratique d'une
activité de vol,
fêta le 14 juillet 1994 à sa façon,
pour donner encore plus de sens
à notre vie...
Cadeau tombé du ciel...*

GYMNOVA

*Avec tous mes remerciements à la
société **GYMNOVA**, mécène de ce
travail, qui croit en la portée de la ré-
flexion gymnique.*

**« En Afrique, quand un vieillard meurt,
c'est une bibliothèque qui brûle ».**

Amadou Hampâté Bâ (1991). Amkoullel, l'enfant Peul. Éditions Actes Sud

Sommaire

TOME I

INTRODUCTION

PREMIÈRE PARTIE : CADRE DE LA RECHERCHE ET PROBLÉMATIQUE DE TRAVAIL.

1. Contextualisation : la gymnastique sportive.	14
1.1. La gymnastique sportive : phénomène culturel et social.	14
1.2. La gymnastique à l'École.	25
1.3. Caractéristiques des publications en gymnastique.	31
1.4. Didactique et didactique de la gymnastique.	34
2. Le cadre de référence.	38
2.1. Le concept de « savoir ».	39
2.2. Le concept de « savoir » et la transposition didactique.	44
2.3. Le concept de « savoir » et la technologie.	62
2.4. Conclusion.	68
3. Questions pour la recherche.	70
3.1. Le champ de recherche.	70
3.2. L'orientation de la recherche.	71
3.3. L'objet d'étude.	71
3.4. Les questions de la recherche.	72

DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.

1. Choix des auteurs dans la population des spécialistes de gymnastique scolaire.	75
1.1. La recherche de critères pour définir l'expertise en gymnastique scolaire.	76
1.2. La méthode de désignation des leaders de théories didactiques.	84
1.3. Le choix des leaders de théories didactiques en gymnastique scolaire.	96
2. Constitution des données : aspects méthodologiques.	101
2.1. Choix du corpus.	102

2.2.	Les trois étapes de la méthodologie.	103
2.3.	Les outils d'interprétation.	126
2.4.	Conclusion sur la recherche et sa méthodologie.	130

TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS, INTERPRÉTATION DES DONNÉES QUALITATIVES ET DISCUSSION.

1.	Résultats et interprétations.	137
1.1.	Caractéristiques de la théorie didactique de chaque leader.	138
1.2.	Mise en relation des quatre études de cas.	197
1.3.	Mise en relation des éléments significatifs dans les propositions des leaders.	216
1.4.	Conclusion.	227
2.	Discussion : l'intelligibilité des propositions.	228
2.1.	Des îlots de rationalité.	228
2.2.	Un îlot de rationalité relatif aux suggestions didactiques de chaque leader.	230
2.3.	Discussion à propos des îlots de rationalité.	256

CONCLUSIONS GÉNÉRALES.

Leaders de théories didactiques et transposition didactique.

Perspectives

Bibliographie.	279
Table des matières.	291
Tableaux.	300

3. Relevé et traitement des données qualitatives issues des travaux de Roland Carrasco.	307
3.1. Roland Carrasco : analyse du texte de référence. _____	307
3.2. Roland Carrasco : la comparaison avec les autres sources documentaires. _____	323
3.3. Roland Carrasco : analyse de l'entretien . _____	332
3.4. Roland Carrasco : synthèse des données qualitatives. _____	341
4. Relevé et traitement des données qualitatives issues des travaux de Paul Goirand. _	344
4.1. Paul Goirand : analyse du texte de référence. _____	344
4.2. Comparaison avec les autres sources documentaires. _____	364
4.3. Paul Goirand : analyse de l'entretien . _____	378
4.4. Paul Goirand : synthèse des données qualitatives. _____	393
5. Relevé et traitement des données qualitatives issues des travaux de Jacques Leguet. 396	
5.1. Jacques Leguet : analyse du texte de référence . _____	396
5.2. Comparaison avec les autres sources documentaires. _____	421
5.3. Jacques Leguet : analyse de l'entretien . _____	428
5.4. Jacques Leguet : synthèse des données qualitatives. _____	434
6. Relevé et traitement des données qualitatives issues des travaux de Claude Piard. __	437
6.1. Claude Piard : analyse du texte de référence. _____	437
6.2. La comparaison avec d'autres sources documentaires. _____	464
6.3. Claude Piard : analyse de l'entretien . _____	473
6.4. Claude Piard : synthèse des données qualitatives. _____	482
Sommaire des annexes _____	486

Liste des abréviations.

A. C. B. B. :	Athlétique Club de Boulogne Billancourt.
A. E. E. P. S. :	Association des Enseignants d'E. P. S., anciennement Amicale de l'ENSEP.
A. P. S. :	Activité(s) Physique(s) et Sportive(s).
A. S. :	Association Sportive
A. S. T. :	Acculturation Scientifico-Technique / Alphabétisation Scientifico-Technique.
A. T. R. :	Appui Tendu Renversé (forme technique, appelée « l'équilibre »)
B. E. E. S. S. :	Brevet d'État d'Éducateur Sportif Spécialisé.
C. P. S. :	Conseil Pédagogique et Scientifique, organe de la F. S. G. T.
C. R. E. P. S. :	Centre Régional d'Éducation Physique et Sportive.
C. T. R. :	Conseiller Technique Régional (M. J. S.).
E. N. :	Éducation Nationale
E. N. S. E. P./S. :	École Normale Supérieure d'Éducation Physique/et Sportive.
E. P. S. :	Éducation Physique et Sportive.
F. F. G. :	Fédération Française de Gymnastique.
F. I. G. :	Fédération Internationale de Gymnastique.
F. S. G. T. :	Fédération Sportive et Gymnique du Travail.
F. F. T. S. A. :	Fédération Française de Trampoline et de Sports Acrobatiques.
G. R. S. :	Gymnastique Rythmique et Sportive.
I. N. R. P. :	Institut Nationale de Recherche Pédagogique
I. N. S. (E. P.) :	Institut National des Sports (et de l'Éducation Physique)
I. O. :	Instructions Officielles de l'Éducation Nationale.
I. R. E. P. / S. :	Institut Régionale d'Éducation Physique/et Sportive, devenue U. E. R. E. P. S. en 1975, puis UFR STAPS en 1986.
T. A. G. :	Trame d'Actions Gymniques (référence à Paul Goirand)
U. E. G. :	Union Européenne de Gymnastique.
U. F. R. S. T. A. P. S. :	Unité de Formation et de Recherche en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives.

Introduction

Lorsqu'un professeur d'éducation physique et sportive (E. P. S.), débutant ou expérimenté, doit mettre en œuvre une leçon de « gymnastique », de quelles informations dispose-t-il ? Comment doit-il l'enseigner ? De quelles sources dispose-t-il pour préparer ses cours ? Devant ces questions on peut s'interroger sur les contenus des publications professionnelles mises à leur disposition.

La gymnastique pose des problèmes d'enseignement. Cette activité, très pratiquée dans les milieux associatifs, est encore considérée comme un « sport de base » lorsqu'elle est enseignée à l'École. Cependant, force est de constater que cette pratique est essentiellement « juvénile » et féminine. Pourquoi surtout les petites filles sont attirées par cette activité physique et sportive (A. P. S.) ? Pourquoi les garçons n'adhèrent-ils plus à cette activité ? Si probablement les raisons sont multiples, nous ne pouvons pas exclure **une hypothèse pédagogique**. Ceci nous amène à nous interroger sur les formes de pratique scolaire, dans la mesure où tous les enfants pratiquent la gymnastique à l'École. L'E. P. S. est obligatoire dans les lycées et collèges français. La gymnastique fait partie des A. P. S. couramment enseignées. De nombreux articles rendent compte de son enseignement et proposent des solutions aux enseignants. C'est à ces productions relatives à la gymnastique scolaire que nous nous intéresserons.

En préalable à ce travail, il me semble incontournable de prendre le risque d'exprimer en quoi la gymnastique a permis « d'exister » à l'homme que je suis. Un travail de thèse s'étire au-delà de la rédaction de faits et d'idées. L'engagement dans la pratique physique, puis l'enseignement de la gymnastique touchent au cœur de la personnalité. Une parenthèse « intime » s'impose. Le « je » est en « jeu ».

Une thèse est le fruit d'une histoire. Pour faciliter la compréhension de mon engagement dans ce travail, trois modes d'entrée peuvent éclairer le lecteur :

- ◇ Celui de la pratique gymnique où, dès l'enfance, un petit garçon pour s'extraire d'une famille trop étouffante a trouvé le chemin de la « gym ». Le club est devenu le centre des émotions. Une personnalité s'est structurée, entre les haines et les passions, bien loin « d'une mère morte » fantasmée, d'un père trop souvent absent, d'un frère et d'une sœur plus jeunes qui « s'imposent pour exister ».

Marqué par le charisme d'un « vieux » moniteur municipal (André Ramillon) de l'École primaire du Val d'Or, à Saint-Cloud (92), le pas fut vite franchi d'aller au club de « gym » de la ville. Depuis l'âge de neuf ans, il lui fallut « batailler » pour participer avec l'équipe minime puis cadette aux phases finales des Championnats de France. La promesse d'un sokol blanc et neuf (pantalon « uniforme » des gymnastes) donnait foi et motivation. Le

petit garçon voulait être champion ; mais travailleur laborieux, il ne pût, ni ne su, tirer son épingle du jeu. La gym fut sa passion, liaison intime avec le monde de l'équilibre, où « la montée aux cieux et la descente aux enfers » ne le plongeait pas toujours dans « un état de grâce »... ¹. Mais le plaisir était là, dans la confrontation à autrui, dans l'élégance acrobatique, dans l'analyse de l'action, dans la rencontre d'amitiés, « jusqu'à se perdre pour se retrouver » ², se construire, s'édifier, se métamorphoser... La pratique de la gymnastique était « la » source où puiser les richesses nécessaires à l'équilibre de l'enfant, de l'adolescent, et de l'homme jeune. S'instaura ensuite une gymnastique d'entretien physique, *quasi* indolore, et complètement axée sur le jeu et le plaisir immédiat. Cette forme de travail gymnique trouva son terme lors des épreuves de l'Agrégation d'E. P. S.. Elle offrait le plaisir de « tout voir », d'avoir des sensations encore fines et de garder encore l'espoir de ne pas vieillir trop vite...

De neuf ans à quarante ans, une poussière du Temps, mais de grands moments à jouer de la pesanteur...

- ◇ Celui de la formation, où dès la pré-adolescence, un élève dyslexique cherchait à sortir de l'échec scolaire. Ses profondes racines familiales font remonter la sève de pédagogues comme Paul Robin (1837-1912), précurseur de l'École mixte et de l'Éducation Physique scolaire ; Armand Vivot (1875-1970), instituteur républicain en campagne briarde, maire de son village pendant près de trente ans.

Entre les années soixante et soixante-dix, il était encore permis à des jeunes gymnastes un peu acrobates, mais surtout très « propres » d'accéder aux finales nationales. La Fédération Française de Gymnastique (F. F. G.) et l'Association du Sport Scolaire et universitaire (A. S. S. U.) offraient un long calendrier de compétitions dont les valeurs morales sont devenues symboliques. J'étais ce gymnaste taciturne et travailleur, dont les résultats, bien que de niveau national, restent médiocres. « L'entraînement d'autrui » s'imposait pour organiser, juger, entraîner, voire pour diriger, à terme, un club gymnique. Pour sortir un temps des traces paternelles, l'adolescent pris le chemin de l'E. P. S.. Une course aux brevets et diplômes pris forme dans deux domaines au moins :

- une formation fédérale (au sein de la F. F. G.) passant par les trois degrés de fédération, quatre niveaux de juge, et les deux premiers degrés de Brevet d'État d'Éducateur Sportif Spécialisé.
- une formation universitaire en éducation physique, laquelle passe par les diplômes uni-

¹ JEU B. (1977) Le sport, l'émotion, l'espace. Paris, Vigot

² « Se perdre pour se retrouver » est une phrase que l'on retrouve dans toute l'œuvre de Paul Goirand, et qui semble particulièrement chargée de sens.

versitaires de premier et second cycle STAPS, les concours de recrutement de la fonction publique (CAPEPS, Agrégation) et une formation doctorale en Didactique des Disciplines.

Ainsi, le monde de la gymnastique et de l'E. P. S. a aussi servi de « passeur » de l'enfance à l'âge adulte. Des hommes ont marqué une vie sportive intense. Les spécialistes y reconnaîtront des noms connus du monde de la gymnastique ou de l'E. P. S. : Michel Alexandre, Michel Balesdent, Michel Boularand, Michel Buttifant, Michel Leloup, Michel Rastouil, mais aussi André Ramillon et Raymond Dot. D'autres ont laissé davantage un goût d'injustice, voire d'amertume. Il y a bien entendu des absents dont les souvenirs, avec le temps, font parfois surface. Et comment ne pas évoquer les femmes et les hommes rencontrés au hasard de la vie ³, qui sont autant de personnages renommés de la gymnastique qui ont joué un rôle dans l'édification de ma personnalité et de mes savoirs à propos de ce sport. Vivre cette activité, c'est s'exposer à la double tutelle du travail et du jeu sans que les frontières en soient vraiment délimitées. De neuf ans à quarante ans, plus d'un quart de siècle de pratique, m'ont permis de côtoyer tous les niveaux et différentes formes de la gymnastique.

- ◇ Celui de la profession. Un dernier motif permettra au lecteur de bien comprendre l'engouement pour ce travail. Il est né de la mise en œuvre pédagogique de la gymnastique scolaire. Différentes tâches du métier d'enseignant d'E. P. S., en collège et en lycée, me conduisirent à travailler la question des savoirs gymniques. En particulier, l'élaboration de contenus à enseigner, la réflexion à propos des procédures de guidage les plus adéquates, les choix effectués dans l'urgence pédagogique ; enfin, le discernement des finalités et des objectifs de l'E. P. S., discipline d'enseignement.

L'animation de nombreux stages de formation continue et les réunions d'équipes pédagogiques furent les révélateurs des pratiques d'enseignement de la gymnastique scolaire. Ils furent l'occasion de me tourner vers les travaux de spécialistes. Ces derniers expriment leurs points de vue dans des revues ou des livres à caractère professionnel pour répondre à cette demande des enseignants, confrontés à une pratique professionnelle complexe. S'interroger sur les thèmes qu'ils développent devenait impératif dans l'optique de mon activité, à l'UFR STAPS René Descartes, de l'Université Paris V.. Les savoirs des futurs enseignants d'E. P. S. ne pouvaient pas être étrangers aux savoirs des spécialistes

³ CYRULNIK B. (1993) Les nourritures affectives. Paris, O. JACOB : 17. « *Je propose qu'une rencontre hasardeuse ne devienne une véritable rencontre que si l'on décide de se revoir, sinon ce mouvement ne sera qu'un simple croisement ... Il faudra un affrontement suivi d'un côtoiement.* »

de la discipline. Ce qui supposait de les maîtriser.

En 1988, un premier recul sur mon activité professionnelle témoigne d'une recherche empirique sur les contenus de la gymnastique de la sixième à la terminale ⁴. J'en présentais l'analyse, assortie de quelques suggestions pédagogiques. Cette première distanciation avec ma pratique de formateur m'engage à poursuivre le travail dans une voie plus scientifique, tout en gardant l'exigence de produire des connaissances utiles à la pratique professionnelle. Ce travail s'enracine donc dans des interrogations de praticiens. Il est mené par un praticien soucieux d'articuler, autant que possible, la nécessaire rigueur de la démarche scientifique et la pertinence des questions qu'il tente de prendre en charge.

La « gym » est devenue un mode de vie où se sont inscrits les projets de vie. L'histoire d'un homme et de sa vie professionnelle place cette thèse au centre d'une réflexion gymnique de toujours. Ces remarques préliminaires me semblent nécessaires pour comprendre l'intuition qui justifie, aujourd'hui, le choix du sujet et de sa problématique et leur inscription dans une modalité de recherche. Cette particularité amènera à comprendre et donner du sens aux propositions didactiques de spécialistes largement reconnus par la profession.

« A contrario », mes connaissances intimes de la gymnastique pourraient nuire au recul nécessaire pour comprendre les rouages d'une activité. La formation universitaire permet de trier les connaissances intimes et privées des données rationnelles et vérifiées. Depuis le début de ma formation, des événements divers m'ont permis d'exposer des points de vue, de confronter des positions, de mesurer des échecs, de relever des contradictions et enfin de constituer un bagage, un acquis, un ensemble de savoirs, certains empiriques d'autres plus rationnels. La réflexion didactique s'est imposée, car elle permet l'ancrage à la fois dans une pratique sportive et dans une pratique professionnelle. Son objet général est pris, ici, dans le sens de « l'étude des processus de transmission par l'enseignant et d'appropriation par les élèves des connaissances d'une discipline » ⁵. S'emparer de la démarche d'analyse didactique provoqua une réflexion critique sur les contenus d'enseignement à laquelle veut contribuer cette thèse.

Engager ce travail, c'est aussi tenter de relever des enjeux :

- pour comprendre quelles connaissances paraissent essentielles aux auteurs de publications gymniques ;

⁴ ROBIN J. F. (1989) Des contenus gymniques de la 6^{ème} à la Terminale. *in* : SNEP, l'Éducation physique et sportive : aujourd'hui, ce qui s'enseigne. Paris, SNEP : 87-100.

⁵ Schéma directeur de l'I. N. R. P. (1987).

- pour comprendre les outils qu'ils se donnent pour formaliser et communiquer leurs connaissances à leurs lecteurs, et leur proposer des outils d'aide à la décision d'enseignement de cette A. P. S..

Avant de rentrer dans le vif du sujet, précisons les orientations développées dans ce travail.

Il s'agit d'étudier les contributions des auteurs, qui aujourd'hui, proposent des analyses, des réflexions et des solutions aux problèmes de l'enseignement de la gymnastique en milieu scolaire.

Cette recherche se présente comme une étude de la littérature didactique, dont l'objectif est de faire des propositions pour la formation des maîtres et pour l'enseignement.

Trois parties structureront ce travail :

- ♦ La première partie fixera le cadre de référence et la problématique de la recherche. On y trouvera les précautions terminologiques et sémantiques, la délimitation du problème, et les questions prises en charge par la recherche.
- ♦ La deuxième partie mettra en évidence la méthodologie adoptée.
- ♦ Enfin, la dernière partie discutera de la spécificité, de la structure et du sens des savoirs à enseigner en gymnastique scolaire, suggérés par les spécialistes, et nous permettra de dresser quelques perspectives de recherches ultérieures.

Première partie

Cadre conceptuel & Problématique de recherche

Pour bien situer notre objet de travail, cette première partie présente des éléments d'analyse, qui définiront quelques traits essentiels de la gymnastique. Également, elle débrouille les notions relatives au concept de « savoir », en particulier, dans le cadre des phénomènes transpositifs. Enfin, cette partie pose la problématique qui guidera la thèse.

1. Contextualisation : la gymnastique sportive.

Pour étudier les savoirs des spécialistes à propos de la gymnastique scolaire, il est en premier lieu nécessaire d'identifier leur conjoncture. En effet, ces savoirs ne sauraient être coupés du milieu qui permet leur genèse.

- Dans un premier temps, nous nous proposons de mesurer les éléments qui nous permettraient de penser la gymnastique comme un véritable *phénomène culturel et social*.
- Dans un second temps, nous étudierons la gymnastique comme *phénomène scolaire*.
- Puis, nous examinerons *la nature des savoirs* qui contribuent à mieux éclairer cette activité gymnique.

1.1. La gymnastique sportive : phénomène culturel et social.

La signification du mot « gymnastique » est encore aujourd'hui plurielle. Elle renvoie à trois grandes imageries :

- celle d'une pratique d'entretien (hygiéniste, culturiste, etc ...) ;
- celle d'une pratique compétitive ;
- celle d'un ensemble d'activités sportives pratiquées à l'École.

Pour éviter une utilisation polysémique du mot, nous pouvons mesurer l'impact, dans la société française, de la pratique physique qui nous intéresse : celle de « la gymnastique artistique sportive ».

Nous relèverons cette particularité étymologique qui définit à la fois un art, c'est à dire un ensemble de créations et d'expressions d'un idéal esthétique à travers la production d'œuvres (à l'exemple de la danse), et à la fois un sport, formé de règles universellement reconnues, organisatrices de rencontres compétitives toujours plus acrobatiques.

Cette activité sportive fédère un réel engouement chez les jeunes français qui, par conséquent, attire les regards et les intérêts, et mérite qu'on s'interroge sur *la place et la fonction de la gymnastique sportive* dans notre société.

La gymnastique renvoie une image fortement communicative. L'évocation d'une esthétique d'un corps aérien, d'une aisance spatiale et d'une grâce acrobatique, est centrale. Cette

image n'a pas échappé au mécène de la F. F. G. ; la société « France Télécom » valorise ses produits en exploitant un message de fluidité céleste et d'horizons illimités, associé aux photographies des gymnastes.

Nous nous placerons délibérément dans l'étude de la gymnastique à finalité scolaire. Dès lors, la gymnastique artistique sportive serait-elle un sport auquel un enseignant d'E. P. S. pourrait avoir recours ? Quelles sont les conditions d'existence d'une « gymnastique signifiante » ? Peut-on dire que la gymnastique est un phénomène social suffisamment important pour servir les finalités de l'E. P. S. ? A quelles conditions la gymnastique sportive va-t-elle constituer un modèle dont les enseignants d'E. P. S. pourraient tirer parti ? A quelles conditions peut-on prendre en compte, en E. P. S., une pratique familière aux élèves et aux adultes ? Une première approche de ce sport devrait nous permettre de mieux cerner les motifs culturels et sociaux pour lesquels cette activité physique a sa place dans les cours d'E. P. S., dans les établissements scolaires.

La gymnastique est polysémique. Les élèves, les enseignants et les parents sont confrontés à des modèles différents (gymnastique d'entretien ou de remise en forme, gymnastique volontaire, gymnastique rythmique, gymnastique sportive, etc...). Le problème de la pluralité des références possibles se pose concrètement quand on évoque : « faire de la gym ». « Une » gymnastique est enseignée à l'École. Elle comprend notamment des activités gymniques nouvelles comme l'acroport, la gymnastique rythmique et sportive (G. R. S.), le trampoline ou encore les activités de cirque.

Ces constats nous invitent à mieux cerner l'A. P. S., support de notre réflexion didactique.

1.1.1. Éléments sur l'évolution historique de la gymnastique.

Un rapide regard nous rappelle que la gymnastique a, depuis son origine, traversé trois grandes périodes, qui se caractérisent par les dominantes suivantes (Barrul, 1984 ; Pozzo & Studeny, 1987 ; Goirand, 1996) :

- ◆ la force, jusqu'aux années 1970 ;
- ◆ l'élan, jusqu'aux années 1980 ;
- ◆ le vol, depuis lors, auquel s'associe une dimension spectaculaire de plus en plus présente.

Pour trois raisons, on observe que la gymnastique française, de 1954 jusqu'aux années 60, prend un tournant :

- Comme d'autres activités sportives, la gymnastique s'universalise. De nouveaux agrès différencient la gymnastique féminine de celle des hommes. Un nouveau code de poin-

tage international (règlement du jeu officiel) jette les bases d'une réglementation moins subjective (dimension sportive).

- Des progressions d'apprentissage de l'enseignement de la gymnastique sportive apparaissent à l'école (premières progressions d'apprentissage : Lagisquet et Thomas, 1960). Françoise Blais (†)⁶ dans son mémoire de D. E. A. rappelle que dans les années soixante, la gymnastique scolaire se « sportivisait » en s'appuyant sur les modèles de la gymnastique civile.
- Des publications font leur apparition pour le marché des professeurs d'E. P. S., qui semblent très demandeurs.

De son côté l'E. P. S. à l'école a connu, de 1945 à nos jours, quatre moutures différentes des Instructions Officielles (1945, 1967, 1985, 1996⁷). Ces dernières sont révélatrices des conceptions de la pratique sociale de référence (la gymnastique sportive), mais également des théories d'apprentissage sous-jacentes.

Il apparaît donc qu'entre 1955 et aujourd'hui (soit environ 40 ans), se situe la période faste en création-production de connaissances gymniques pour l'enseignement de cette discipline.

1.1.2. La gymnastique comme pratique organisée.

La gymnastique est aujourd'hui une pratique sportive très organisée, « a contrario » d'activités libres comme le jogging. Il est presque inconcevable de laisser libre cours à une pratique « sauvage » dans les gymnases spécialisés, où le matériel acrobatique serait à la libre disposition des citoyens. Ce libre accès, même s'il existe dans d'autres structures comme les « stations voile » ou les « gymnases clubs », n'est pas encore d'actualité en gymnastique sportive. Les associations sportives contrôlent les conditions de la pratique et leur diversité témoigne d'une grande variété des formes de pratique. Nous pouvons constater :

- des lieux de pratique divers (armées, entreprises, villes, quartiers, écoles, universités, centres d'entraînement, centres de loisirs, etc...),
- des âges de pratique étalés, des durées de pratique d'une heure hebdomadaire à plus de six heures par jour,

⁶ BLAIS F. (1989-90). D. E. A. de Didactique des Disciplines. UFR APS Paris XI Orsay. Décédée le 30 juillet 1993.

⁷ ARNAUD P. & HERR M. (1989). Le rôle de l'Etat en matière d'intégration de l'exercice corporel dans le système éducatif français vu à travers les textes officiels. Éditions de l'A. F. R. A. P. S. (Revue STAPS) : 271-293.

MARIN J. C. (1987). Thèmes d'étude et contenus: des instructions officielles aux programmes. Revue SPIRALES n° 1 Complément : 115-118.

- des matériels différemment utilisés (d'un tatami à une salle spécialisée), etc...

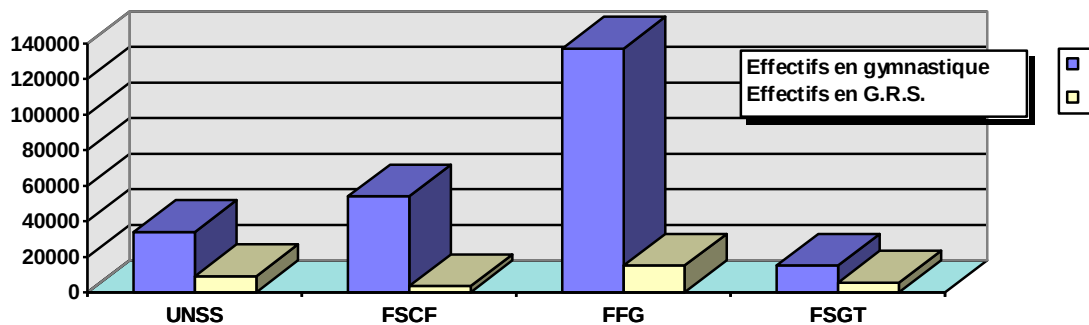
Les formes sociales de la pratique sont donc diversifiées et parfois en rupture les unes par rapport aux autres. Parfois difficilement déchiffrables, des liens existent entre la section « loisir », celle des « bébés-gym », et celle de « compétition » dans les associations sportives. Mais si l'on constate le mélange des genres, on remarquera également la continuité des pratiques et l'unité des sportifs, qui s'organisent en association.

1.1.3. L'étude de l'organisation sportive.

L'organisation sportive de la gymnastique est fédérée par plusieurs associations reconnues d'intérêt public, auxquelles nous nous intéresserons pour les plus importantes d'entre elles. Il s'agit de :

- **l'Union Nationale du Sport Scolaire** : (cf. annexe n° I)
 - première organisation scolaire et féminine de France : 820.000 licenciés, dont 34.000 en gymnastique et 9.000 en GRS. Plus de 85 % des gymnastes sont des filles.
 - près de 2.000 enseignants concernés.
 - originalité : en 1992, 26.91 % des jeunes arbitres ont été formés en gymnastique.
 - les effectifs de la GRS se sont multipliés par 10, depuis dix ans.
- **la Fédération Sportive et Culturelle de France** : (cf. annexe n° I)
 - première organisation d'obédience chrétienne : 191.000 licenciés dont 54.000 en gymnastique et 3.500 en GRS. Plus de 76 % des gymnastes sont des filles.
- **la Fédération Sportive et Gymnique du Travail** : (cf. annexe n° I)
 - première organisation omnisports de France : 230.000 licenciés, dont 15.000 en gymnastique et 5.500 en GRS.
 - originalité : les « productions gymniques associées » et le trampoline représentent plus de 2.000 licenciés.
- **la Fédération Française de Gymnastique** : (cf. annexe n° II)
 - première organisation des gymnastiques en France : 152.000 licenciés, dont 137.000 en gymnastique et 15.000 en GRS. Plus de 66 % des gymnastes sont des filles.
 - fédère également des associations de « gym'tonic », « stretching », « aérobic », « gymnastique générale » et pratiques associées.

Tableau 1 : Représentation des effectifs fédéraux : comparaison entre la gymnastique et la G. R. S.



La F. F. G. est une des plus vieilles fédérations sportives françaises (créée en 1873).

La F. F. G. est la fédération la plus puissante du pays par le nombre de licenciés qu'elle regroupe, par le budget qu'elle gère, par les médias qu'elle mobilise, par les cadres d'état qu'elle répartit sur l'ensemble du territoire, par les sponsors qu'elle a su attirer, etc... Les décisions administratives sont plus souvent descendantes qu'ascendantes, à l'exemple de l'élaboration du règlement du jeu. Nous ne développerons pas ici l'ensemble des missions qui lui sont conférées ⁸ ; nous rappellerons quelques-unes des plus importantes, à des fins d'analyse :

- elle forme les cadres fédéraux et les cadres d'État.
- elle organise les rencontres compétitives à tous les niveaux de la nation, celles internationales et celles d'amitié entre les peuples.
- elle met en place la détection, la sélection et l'entraînement des sportifs de haut niveau. Elle produit la performance sportive du plus haut niveau français.
- elle est en interaction permanente avec les autres institutions.

La FFG s'inscrit dans un mouvement gymnique européen (l'Union Européenne de Gymnastique : l'U. E. G.) et mondial (la Fédération Internationale de Gymnastique), qui organise la diffusion des décisions et des idées au travers de revues scientifiques, techniques, pédagogiques et d'une presse donnant des actualités et des informations diverses ⁹. La F. I. G. est la plus vieille fédération internationale (créée en 1881, sous l'influence des français). Elle a organisé ses premiers championnats du Monde en 1903. La langue officielle y demeure le

⁸ BOUQUIN C. et coll. (1981) Le service public des A. P. S.. Éditions de la Revue EP. S..

⁹ En France, nous trouvons entre autres publications : « Gym Technic » (FFG), « International Gymnast » (USA), « Le Gymnaste » (FFG), « World of Gymnastics » (FIG).

français. La FFG participe, comme les autres fédérations, à la promotion du sport au sein du Comité National Olympique et Sportif Français.

La gymnastique est donc socialement implantée par un système ramifié, du pratiquant d'association au gymnaste de haute performance, d'une pratique occasionnelle à la pratique d'entraînement triquotidienne, de la ville aux cinq continents. Elle fait vivre indirectement des centaines de salariés et de fonctionnaires. Elle produit également des emplois secondaires dans la conception, la fabrication et la maintenance des matériels ¹⁰. Des gymnases spécialement équipés offrent des possibilités d'entraînement variées et adaptées. Aujourd'hui, il semble nécessaire d'avoir un matériel approprié à la production d'une gymnastique de plus en plus acrobatique.

Se posent alors deux questions : « Quelles conditions de pratique sont nécessaires pour quelle gymnastique ? La gymnastique des patronages a-t-elle encore un rapport avec la gymnastique des salles spécialisées ? »

Par ailleurs, une approche socio-économique renforce l'idée selon laquelle la gymnastique occupe une place sociale importante.

Une enquête livre avec précision des statistiques sur le financement des 27 disciplines sportives les plus importantes ¹¹. Elle montre un traitement inégal des A. P. S. par les collectivités locales. La gymnastique se classe en onzième position, ce qui révèle d'une part une activité peu attractive pour les collectivités soucieuses de leur image, et d'autre part, la difficulté pour les organisations sportives à négocier des partenariats. La gymnastique est plus aidée par les collectivités locales que par l'État, comme l'indiquent les chiffres du tableau ci-dessous.

Tableau 2 : Subventions accordées à la gymnastique fédérale.

Subventions des Collectivités Locales	%	Sport	%	nombre de licenciés
29 756 378	2,27%	Gymnastique / autres sports	1,41%	158 050 (chiffres F. F. G., 1994)

¹⁰ A titre d'exemple, la société « GYMNOVA » est la première entreprise française de matériel sportif. Elle est dirigée et gérée essentiellement par d'anciens gymnastes.

¹¹ CHARRIER D. (Avril 1995). Financement du sport par les collectivités locales. Banque de données de la direction des sports. Ministère de la Jeunesse et des Sports.

Ainsi, la gymnastique se situe au 21^{ème} rang des 27 disciplines sportives étudiées ; loin derrière le football (1 900 000 licenciés), ce qui nuit à son financement.

L'enquête INSEP (1987) situe la télépopularité de la gymnastique au quatrième rang des sports regardés, ce qui révèle la place occupée par cette A. P. S. dans les loisirs des français ¹². Cette activité très télévisuelle n'est pourtant pas une grande pourvoyeuse de médailles ¹³. Le suspens de la victoire n'est peut être pas l'attrait primordial pour les spectateurs.

Cette analyse met clairement en évidence la prise en compte de la gymnastique dans le paysage économique français, et qu'à ce titre, elle occupe une place sociale.

1.1.4. L'étude du flux des licenciés.

Mais pour bien mesurer l'implantation de la gymnastique en France, nous nous devons de regarder les répartitions des licenciés. Une enquête menée auprès des fédérations sportives, organisatrices de la pratique de la gymnastique et de la GRS, montre ces dernières années une évolution significative des effectifs.

Dans un souci d'éclectisme et de pluralisme, et parce que la F. F. G. n'est pas la seule à organiser la pratique de la gymnastique en France, nous avons recherché des données pertinentes. Nous avons choisi de retenir les chiffres provenant de la FSGT, de la FSCF, de la FFG, de l'UNSS et de l'UFOLEP (fédérations omnisports, organisatrices du sport scolaire).

Les fédérations sportives sont rarement dotées d'un outil informatique qui permet de repérer les flux des effectifs. Les résultats des années 1991 et 1992 (compilés dans le tableau suivant) n'ont donc qu'une valeur globale, mais dont les grands nombres donnent des tendances significatives. Par ailleurs, L. Herr et C. Fleuridas (1991) donnent des indications chiffrées qui renforcent cette analyse en recouvrant une plus grande partie de l'histoire récente ¹⁴.

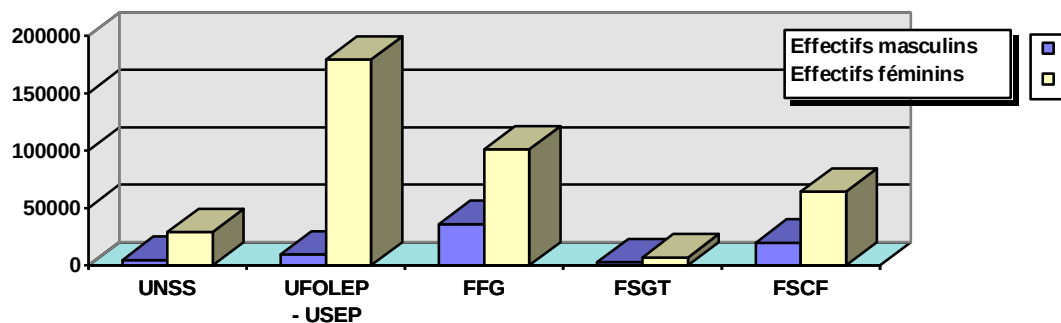
¹² LAFONTAN J. (Mars 1990) Téléspectateurs et sport : à propos de l'enquête de l'INSEE sur les goûts et pratiques des téléspectateurs. *Bulletin du SNEP* n° 351 : 11.

¹³ FLEURIDAS C. (1991) Panorama sur quelques aspects du sport international. In POCIELLO C., Sport et société. Vigot : 115-130.

¹⁴ HERR L. (199) Quelques indications chiffrées sur les fédérations sportives françaises. In POCIELLO C., Sport et société. Vigot : 95-114.

Tableau 3 : Évolution des effectifs des fédérations sportives, organisatrices de la pratique de la gymnastique et de la GRS.

	Nombre de licenciés 1991	Nombre de licenciés 1992	% de Masculins 1992	% de Féminins 1992	% de GRS 1992
Fédération Française de Gymnastique	158.258	152.389 Gym = 89,97%	35.960 23,6%	101.152 66,37%	15.277 10,03%
Fédération Sportive Gymnique du Travail	Gym : environ 15.000	230.000 Gym = 15.000	environ 3.000	environ 7000	5.348 GRS = 35, 5%
Fédération Sportive et Culturelle de France	189.880	191.174 Gym = 84.232	19.959 10,44 %	64.273 33,62 %	5.468 2,86 %
Union Nationale du Sport Scolaire	798.984 Gym = 4,51% = 36.034	819.689 Gym = 4,13% = 33.875	4.813 0,587% 14,21% de garç.	29.062 3,54 % 85,79% de filles	<i>En 1991, 8.509 = 1,065%</i> <i>En 1992, 8.175 0,997 %</i>
UFOLEP USEP	184.226	179.227 Gym = 33.481	9.689 5,40% 28,93 % de garç.	23.792 13,27% 71,06 % de filles	7.411 4,13%
TOTAUX globaux	324.300	318.977	73.421	225.279	41.679

Tableau 4 : Comparaison des effectifs fédéraux féminins et masculins, pour l'année 1992.

Malgré des sources fédérales insatisfaisantes et la pondération du nombre de licenciés due aux doubles affiliations possibles, cette étude nous permet d'affirmer :

- la féminisation de l'activité « gymnastique sportive » ;
- la régression massive des licenciés masculins ;
- la baisse générale du nombre de pratiquants (près de 320 000 pratiquants).

Il est par ailleurs intéressant de faire corroborer ces affirmations aux remarques similaires de Léonid Y. ARKAÏEV ¹⁵.

L'analyse de l'évolution des licenciés masculins et féminins montre une croissance forte des effectifs féminins depuis 1970 ¹⁶. Cette étude peut être croisée avec les travaux de l'INSEE, à propos de l'évolution de la pratique sportive des français ¹⁷, où se dégage le portrait d'une gymnaste-type. Cette représentation met en évidence un attrait pour des pratiques moins compétitives et plus citadines, qui correspond davantage aux classes moyennes.

Ce processus de féminisation de la pratique gymnique s'accompagne d'un train de mesure prise par les entreprises pour séduire le marché du sport ¹⁸, et pour répondre à la demande de consommation nouvelle. L'image de la femme sportive et gymnaste a progressivement envahi les encarts publicitaires ¹⁹ et ²⁰.

A ces chiffres, nous pouvons rajouter une observation à propos des associations gymniques. Chaque « club de gym » est confronté à trois phénomènes dès le mois de Septembre de chaque année :

- devoir trouver des volontaires pour encadrer les pratiques féminines dont les effectifs sont écrasants en début d'année, alors que les jeunes gens sont jusqu'à dix fois moins nombreux.
- devoir trouver des volontaires masculins pour juger les compétitions, animer la vie associative (le bureau), ou encore participer aux réunions techniques du comité.
- devoir organiser les groupes d'entraînement sachant qu'avant même la période de compétition, un taux important des effectifs aura abandonné.

¹⁵ ARKAÏEV L. Y. est l'entraîneur des équipes masculines et féminines de Russie. Il est Président de la Fédération Russe de Gymnastique et Président pressenti de l'U. E. G. - Ces propos furent recueillis au cours de la réunion de réflexion sur le contenu des galas Sport France-C. E. I. de gymnastique, trampoline et AcroSport, du 11 Mai 1995.

¹⁶ Deux sources nous permettent d'affirmer ces chiffres :

- l'analyse des comptes-rendus des congrès de la FFG, publiés dans les revues « *Le Gymnaste* », depuis 1948.

- l'œuvre colossale de BARRUL R. (1984) D'un sport masculin à un sport féminin ; d'un sport d'adultes à un sport de jeunes. Les étapes de la gymnastique au sol et aux agrès en France et dans le Monde. Paris. Éditions FFG : 256-262.

¹⁷ GARRIGUES P. (1987) D'une gymnastique militaire et scolaire à une gymnastique multiforme et féminine. *Économie et statistique* n° 204 : 35-41.

¹⁸ SISEL (Mai 1991). Le marché Français du Sport : consommation par produits en 1988. Chiffres publiés par *l'Équipe Magazine* et la revue « *Le Gymnaste* » n° 134 : 29.

¹⁹ HERPIN N. (Février 1987). L'habillement et le corps. *Économie et Statistique* n° 196 : 218.

²⁰ MÉTOUDI M. (1991). Le sport, espace de l'immobilité bienséante. Présence du sport dans la publicité. In POCIELLO C., Sport et société. Vigot : 327-335.

Les difficultés rencontrées par la promotion de la gymnastique masculine aujourd'hui, sont peut être le pendant de la mutation profonde en faveur des femmes, qui touche cette pratique sportive.

1.1.5. La féminisation de la gymnastique.

Dans les associations sportives, on constate la désaffection des gymnastes masculins, en comparant le nombre de licenciés des deux sexes, mais aussi en comptabilisant les absences qui s'égrènent tout au long de l'année. Tous les partenaires qui ont intérêt au développement de cette activité, sont obligés d'admettre l'échec des propositions faites aux jeunes gens.

Si l'on observe attentivement la gymnastique de masse, on perçoit rapidement qu'à l'égale des autres activités sportives, la perte des adhérents est colossale (plus de 50 % des effectifs ²¹) dès la première année de pratique. Mais cette restriction des forces potentielles des clubs est très inégale. Quelle que soit l'A. P. S., on note des participations différentes selon l'âge et le sexe des sportifs ²². Nous avons observé, en particulier, ceux de la FFG (cf. annexe n° II). Une étude détaillée des pourcentages révèle que :

- l'effectif des garçons par rapport aux filles est d'1/3 chez les poussins,
- l'effectif des garçons par rapport aux filles est d'1/4 chez les benjamins et minimes,
- l'effectif des garçons par rapport aux filles est d'1/3 chez les cadets,
- l'effectif des garçons par rapport aux filles est d'1/2 chez les juniors.
- les effectifs de poussines croissent d'1/3 chez les benjamines, puis décroissent d'1/2 chez les minimes, puis d'1/3 chez les cadettes, puis de 2/3 chez les juniors (soit en bout de chaîne : 2200 gyms).
- les effectifs de poussins correspondent globalement à ceux des benjamins, puis décroissent de 50 % chez les minimes, puis chez les cadets, puis chez les juniors (soit en fin de compte : 1100 gyms).
- il existe deux fois plus de bébés-gym « filles » que de « garçons ». La représentation sexuée qui s'attache à cette activité est donc influencée par les parents très tôt.

Nous constatons donc que la gymnastique sportive concerne principalement les enfants pré-pubères, et essentiellement les jeunes filles. C'est ce que représentent les deux schémas suivants :

²¹ IRLINGER P., LOUVEAU C., MÉTOUDI M. (1987) Les pratiques sportives des Français. Enquêtes. Éditions de l'INSEP. Publications. Paris.

²² BARRUL R. (1984) D'un sport masculin à un sport féminin ; d'un sport d'adultes à un sport de jeunes. Les étapes de la gymnastique au sol et aux agrès en France et dans le Monde. Paris. Éditions FFG : 263-269.

Tableau 5 : Statistiques des licenciés F. F. G., 1991-92 : comparaison des effectifs par catégories, pour la gymnastique artistique féminine (G. A. F.) et la gymnastique artistique masculine (G. A. M.).

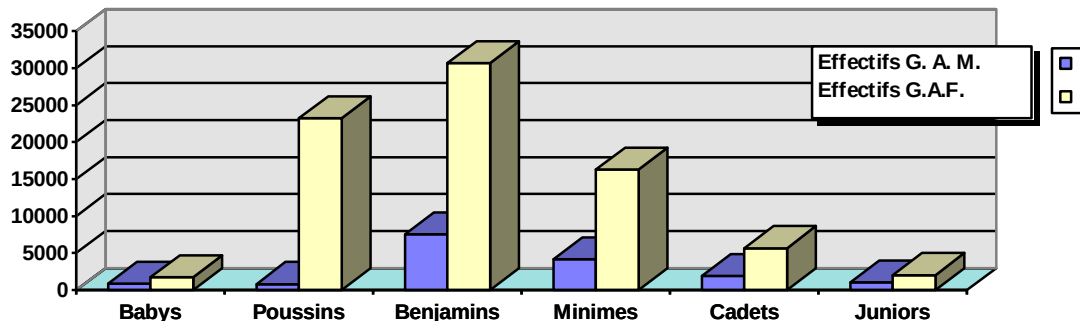
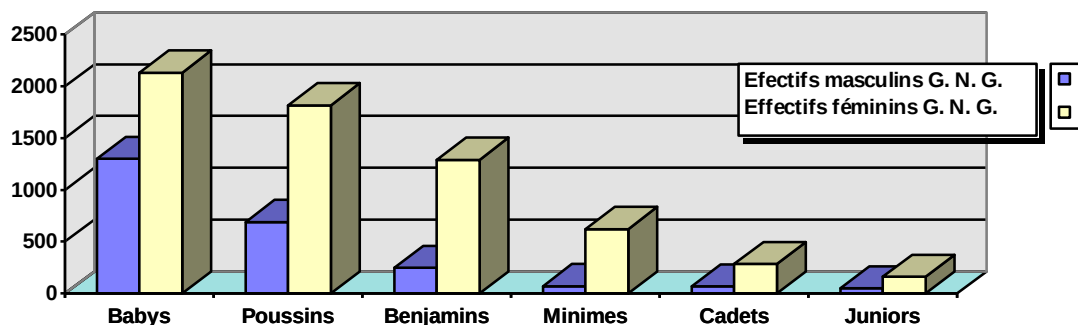


Tableau 6 : Statistiques des licenciés F. F. G., 1991-92 : comparaison des effectifs par catégories, pour la gymnastique nationale générale (G. N. G.)



A l'inverse de la majorité des autres activités sportives, la gymnastique sportive recrute des enfants dès la marche jusqu'à l'adolescence (seule activité similaire : la natation). Les autres sports ont le gros de leurs effectifs mobilisés à partir de 10 ou 12 ans, c'est à dire quand la gymnastique n'attire plus les pratiquants. Nous constatons que le flux le plus important des pratiquants concerne les gymnastes-débutants, et qu'il s'amenuise à l'approche de la puberté. Dans le contexte de notre étude, cette situation nous interroge à propos de la pertinence des contenus d'enseignement présentés aux débutants et de l'impact du modèle du haut niveau.

Ainsi, on peut penser que la gymnastique participe au processus de socialisation. Elle recouvre le passage du statut de la jeune enfance, à celui de l'enfance, puis à celui de l'adolescence avec en toile de fond l'adultéité. Jeunes et adultes se rencontrent fonctionnellement pour pratiquer (brassage des classes). Ils adhèrent librement à la pratique ; ils y intègrent des normes ; ils s'y investissent collectivement. Les sociologues soulignent différents travaux qui montrent l'association du concept de socialisation avec celui d'intégration, au

sens de l'assimilation des minorités mais aussi, plus simplement, au sens de la participation. La jeunesse y conquiert une citoyenneté, constamment réactualisée et réajustée ²³.

En conclusion, dans ce chapitre nous développons longuement des aspects économiques, statistiques et sociaux, qui ont pour objectif de mettre en valeur la place qu'occupe ce sport dans la société française. Les particularismes, qui structurent la gymnastique en France, caractérisent une activité originale et en pleine évolution. C'est dans le contexte de cette pratique sociale que notre étude se situe. La question des « contenus d'enseignement » se pose lorsque les effectifs de pratiquants subissent des fluctuations de cette nature. C'est un des motifs pour lequel nous nous intéresserons aux suggestions émises par des spécialistes de l'enseignement de cette activité. Vraisemblablement, leurs savoirs doivent s'inscrire dans la genèse de la gymnastique. Cette question est peut-être plus prégnante dans le cadre de l'enseignement de la gymnastique scolaire. C'est ce que nous nous proposons de regarder maintenant.

1.2. La gymnastique à l'École.

La gymnastique est une discipline scolaire semble-t-il répandue. Elle est « a priori » largement enseignée, et nous nous attacherons à montrer en quoi elle constitue un cas particulier, mais aussi un fait en pleine évolution.

1.2.1. L'approche historique.

Les élèves disent : « Je vais en gym avec mon prof. de gym ». Par ce propos, ils veulent dire pratiquer le basket-ball (par exemple) avec leur professeur d'E. P. S.. La confusion est tenace, mais non dénuée de sens. Seule une approche historique permet de mieux comprendre cet amalgame entre le sport spécifique (qu'est la gymnastique) et l'E. P. S.. Nous citerons quelques travaux pour rappeler que la gymnastique scolaire est le produit, à la fois, d'une évolution historique des gymnastiques et d'une transformation de l'École française. Sans prétendre aucunement à l'exhaustivité, nous donnerons quelques repères, lesquels balisent l'analyse historique de la gymnastique en France.

Depuis longtemps la gymnastique prône des vertus éducatives. Les valeurs qu'elle promeut ont été largement décrites. Jaques Ulmann a éclairé les assertions polysémiques de la gymnastique au cours des siècles et les dimensions formatrices qu'elles arborent ²⁴. Il est

²³ LACOMBE P. & LABBE P. (1994). Le sport scolaire : facteur de socialisation et d'intégration. Édition de l'UNSS : 127-143.

²⁴ ULMANN J. (1977). De la gymnastique aux sports modernes. P. Vrin. 3^{ème} édition.

aujourd'hui établi que l'obligation scolaire de la gymnastique est antérieure aux lois républicaines sur l'École gratuite, obligatoire et laïque.

La singulière approche philosophique de Bernard Jeu a montré trois raisons justifiant la valeur éducative du sport ²⁵ et ²⁶. La première est poétique (puissance de l'imaginaire, où la gymnastique est à la fois symbole de la montée aux cieux et de la descente aux enfers). La seconde est historique (la gymnastique arbore une riche généalogie). La troisième est morale et politique (autonomie du mouvement sportif et de la gymnastique sportive en particulier). La gymnastique avait donc des motifs pour trouver toute sa place à l'École, dans la mesure où cette pratique s'ancrait dans les strates du temps et sur les valeurs philosophiques des français.

Enfin, Pierre Arnaud a souligné les significations des discours et des pratiques qui justifient ou cautionnent la présence de l'E. P. S. à l'École ²⁷. La gymnastique, longtemps considérée comme « sport de base » est devenue une discipline scolaire. A ce titre, elle n'a pas toujours été identique dans ses finalités et ses usages ; et elle a dû se conformer aux règles et aux traditions scolaires.

Curieusement, l'histoire ferait de la gymnastique, aujourd'hui, un objet moins noble dès lors qu'elle s'inscrit dans la matrice scolaire ²⁸.

Pour sortir définitivement de l'écueil où les gymnastiques se confondraient avec les sports et/ou l'E. P. S., nous voulons rappeler l'original cheminement de l'acrobatie. Initialement réservée à des usages rituels, symboliques et sacrés, l'acrobatie a pâti de la période historique du mépris du corps. Le corps inversé ne pouvait être que l'œuvre du diable. L'acrobatie renaîtra véritablement après la révolution française, par le cirque, dans les couches les plus populaires, et sous des formes spectaculaires. Si les aristocrates en firent un sport, dès la fin du siècle dernier, l'acrobatie trouvera des formes sociales d'existence différenciées, seulement après la seconde guerre mondiale (trampoline, acrosport, tumbling, etc...). On constatera, cependant, un nombre confidentiel de licenciés (moins de dix mille adhérents à la Fédération Française des Sports de Trampoline et des Sports Acrobatiques). Par une triple approche historique, sociologique et anthropologique, Pozzo et Studeny supposent trois axes de rupture de l'acrobatie vis à vis de cette gymnastique polysémique ²⁹ :

²⁵ JEU B. (1987). Analyse du sport. P.U.F.

²⁶ JEU B. avec DURRY J. et HUBSCHER R. (1992). L'histoire en mouvements : le sport dans la société française (XIX^{ème} -XX^{ème} siècle). A. Colin

²⁷ ARNAUD P. (1981). Le corps en mouvement. Privât.

²⁸ LACOMBE P. & LABBE P. (1994). Le sport scolaire : facteur de socialisation et d'intégration. Édition de l'UNSS : 128.

²⁹ POZZO T. et STUDENY C. (1987). Théorie et pratique des sports acrobatiques : contribution à une étude socioculturelle de l'acrobatie. Vigot : 22-40.

- les sports acrobatiques présentent des ruptures dans leur évolution, mais aussi une trajectoire spécifique et récente.
- les sports acrobatiques actuels se structurent par un « champ » caractéristique du rapport « esthétique-prouesse ».
- il existe une logique symbolique de l'acrobatie (logique insensée, monde à l'envers).

La gymnastique d'aujourd'hui n'est plus « le sport de base » mais se réfère davantage à l'acrobatie. Les représentations sociales ont évolué. La gymnastique scolaire, dans sa recherche constante de cohérence et de conformité, croise des racines historiques profondes. La gymnastique acrobatique y cherche sa place.

L'analyse des conceptions didactiques de la gymnastique scolaire devrait nous permettre de mesurer le débat contradictoire que l'histoire impose entre une gymnastique formelle et une gymnastique acrobatique de haut niveau technique.

1.2.2. Les représentations de la gymnastique scolaire.

Pour cerner plus avant la place de la gymnastique scolaire en France, nous nous sommes intéressés aux représentations qui organisent cette pratique.

Bernard David montre en quoi la plupart des rapports sociaux de production, d'enseignement, de consommation d'objets sociaux sont imprégnés par des représentations initiales. S'appuyant sur les travaux de Moscovici (1976), il éclaire le concept de représentation, compris comme valeur prédictive de ce que le sujet envisage de faire ³⁰. Cette façon d'aborder les pratiquants nous permet de mieux mesurer les valeurs accordées à la gymnastique et leurs fonctions. Une étude révèle une image nuancée de la gymnastique, chez des populations scolaires, dont nous rappelons les six points ³¹ :

- la gymnastique comme but renvoie chez les élèves aux notions de maîtrise (concentration, courage), de souplesse et de spectacle.
- la gymnastique est perçue comme un moyen pour se sentir bien.
- jouer à « se faire peur », à « être en l'air » sont repérées comme des conditions importantes, mais la pratique de l'enchaînement reste prépondérante chez certains.
- les notions de discipline et de progrès caractérisent les enjeux de formation en gymnastique.

³⁰ DAVID B. (Octobre 1993).Thèse de Doctorat. Place et rôle des représentations dans la mise en œuvre didactique d'une A. P. S. : l'exemple du rugby. Université Paris XI : 185.

³¹ AMAROUCHÉ P. & ROBIN J. F. (1992). Les représentations des élèves en gymnastique. Conférence européenne sur l'E. P. S. . Édition du SNEP : 129-133. Cet article fut rédigé à l'issue du stage en laboratoire réalisé pour l'obtention du D. E. A., en 1991.

- la connotation négative domine. La gymnastique n'est pas une « rigolade » ; il faut s'y « entraîner, s'exercer, réfléchir ».
- la connotation sexuée de l'activité est largement féminine.

La gymnastique est donc identifiée par les élèves comme une activité plutôt pour les filles, difficile, acrobatique, enchaînée et spectaculaire. Cette étude corrobore les travaux menés par le groupe SPIRALES (1994) ³².

1.2.3. La gymnastique, au sein du curriculum d'enseignement de l'E.P.S..

La gymnastique a fonction sportive dans la société civile. Elle est aussi considérée par l'institution scolaire comme une matière d'enseignement à part entière. Nous rappellerons simplement les textes officiels les plus récents qui légitiment l'enseignement de cette A. P. S..

- ◇ L'arrêté du 14/3/86 (B. O. N°15 du 17/04/86 : *Programmes d'E. P. S. en lycées et L. P.*) oriente les contenus à enseigner en gymnastique.
- ◇ La circulaire 88169 (du 22/06/88, B. O. du 22/07/88), l'arrêté du 17/03/94 (B. O. du 21/04/94), la circulaire 94-137 (du 30/03/94, B. O. N°15 du 14/04/94) et la N. S. 94-209 (du 19/07/94, B. O. Spécial n° 10, du 28/07/94) définissent respectivement les barèmes aux épreuves du baccalauréat, notamment en gymnastique, ainsi que l'organisation et l'évaluation des épreuves au bac, B.T., BEP et CAP.
- ◇ Tout récemment, le B. O. n° 29 du 18/06/96, relatif aux classes de sixième, propose de développer des compétences propres aux activités gymniques, et d'adapter sa motricité aux différents appareils, dans des situations inhabituelles.
- ◇ Le B. O. relatif aux classes de cinquième et de quatrième induit cette même orientation. Il s'agit pour l'enseignant de donner à l'élève la possibilité de s'engager en sécurité physique et affective dans des situations, où existe une crainte face à l'échec ou aux jugements des autres élèves.

La gymnastique est donc présente dans la formation des élèves français, dans le cadre de l'E. P. S. obligatoire. Cependant, au niveau de l'épreuve certificative du bac, elle reste peut choisie par les élèves. En 1984-85, 20% d'élèves présentaient la gymnastique, mais en 1990, seulement 14%, dont 8 filles pour 2 garçons ³³. Ces chiffres sont semblables à ceux

³² Groupe SPIRALES. UFR APS de Lyon (1994). *Revue SPIRALES* n° 7 : 145-149.

³³ Groupe SPIRALES. UFR APS de Lyon (1994). *Revue SPIRALES* n° 7 : 142.

communiqués par le Groupe d'Innovation Pédagogique de l'Académie de Créteil, et rapportées dans différents articles par A. Davisse ³⁴.

Gilles Combaz rapporte plusieurs études qui permettent de constater l'éventail limité des A. P. S. proposées au bac, dont la gymnastique scolaire fait partie ³⁵. Plus la population scolaire est vieillissante, plus la gymnastique scolaire **se féminise** et **se marginalise** dans le choix des élèves.

S. Johsua attire notre attention sur « l'idée du vieillissement de l'objet d'enseignement » ³⁶. Nous nous demanderons si la gymnastique ne serait pas une activité trop longtemps ou trop souvent enseignée ? Le matériel obsolète (« l'attirail »), le vocabulaire d'une autre génération et les contenus poussiéreux contribueraient à remplacer l'objet vieilli. Mais est-il possible, et est-il nécessaire, de changer l'objet ou son contenu ? Y aurait-il un décalage entre les spécialistes qui formulent des savoirs à propos de la gymnastique et la gymnastique scolaire, objet d'enseignement ?

Au plan des textes officiels, la gymnastique concourt à la réalisation des finalités de l'éducation, comme les autres A. P. S.. Elle contribue aux objectifs généraux de l'E. P. S. à l'École, pour tous les enfants :

- développer des capacités organiques et motrices
- accéder à un domaine de la culture
- accéder à des connaissances et des savoirs, à propos de l'entretien et de l'organisation de la vie physique.

Cependant, aujourd'hui, les enjeux de formation de la gymnastique scolaire semblent mal perçus par les professeurs d'E. P. S.. La place de la gymnastique scolaire dans les classifications officielles des A. P. S. est encore incertaine, comme le montre les textes officiels parus depuis une dizaine d'années. Cet embarras est propice à l'affrontement des conceptions, au parti pris pour des propositions pédagogiques très diverses.

Notre ambition est de contribuer à identifier les savoirs qui fondent cette gymnastique scolaire, dans le but d'apporter des clarifications à ces débats.

³⁴ DAVISSE A. & LOUVEAU C. (1991). Sport, école, société : la part des femmes. Éditions Actio.

DAVISSE A. & VOLONDAT M. (1986). Mixité : pédagogie des différences et didactique. In *Revue EP. S.* n° 206 : 56-57.

³⁵ COMBAZ G. (1992). Sociologie de l'E. P. S. P.U.F : 66-67.

³⁶ JOHSUA S. (1994). La transposition didactique à l'épreuve. La pensée sauvage. Grenoble : 29-30.

1.2.4. Place de la gymnastique scolaire dans la formation des enseignants.

Pour mesurer la place de la gymnastique scolaire, nous nous sommes penchés sur la participation des enseignants aux stages de formation professionnelle de l'Académie de Paris. Une recherche a été menée sur les personnels d'éducation physique de la Mission Académique de Formation de Paris, sur plusieurs années ³⁷ et ³⁸. Elle indique une hausse sensible, mais en dents de scie, des journées de formation suivies par les enseignants dans le secteur des activités gymniques. La mise en place de nouvelles épreuves certificatives peut expliquer cette participation. Ces stages représentent moins de 10% des stages de formation offerts sur l'Académie, ce qui est acceptable au regard des autres formations proposées. La dominante didactique des thématiques des stages connaît un accroissement spectaculaire, mais décroît régulièrement depuis 1992. En 1995, près de deux cents journées de formation étaient demandées. Cette étude indique une stabilité relative de la demande de formation sur cinq ans.

Les transformations ne sont donc pas brutales. La gymnastique scolaire continue d'être enseignée à Paris, malgré des installations sportives souvent peu accueillantes. Les professeurs d'E. P. S. sont donc toujours soucieux de s'informer des avancées didactiques dans cette activité d'enseignement.

1.2.5. Conclusion.

Du fait du caractère obligatoire de l'E. P. S. et d'épreuves certificatives encore traditionnelles, nous pensons que tous les élèves normalement scolarisés pratiquent la gymnastique scolaire, qu'ils soient filles ou garçons.

L'évolution historique montre que si la gymnastique à l'école a perdu le statut de « cause nationale » préservé jusqu'en 1940, elle a du moins gagné cohérence et conformité. Elle clarifie sa place au sein de la discipline d'enseignement E. P. S.. Les élèves se représentent la gymnastique comme une activité acrobatique, qui exige le développement de qualités physiques et morales précises, différentes pour les filles ou pour les garçons. La gymnastique continue d'intéresser les enseignants qui se forment pour être plus efficace sur le terrain pédagogique. Aujourd'hui, sa reconnaissance institutionnelle n'est plus contestable.

La gymnastique occupe une place particulière. Son histoire singulière la situe bien comme une discipline d'enseignement. Cependant, si nous croisons la gymnastique sportive (comprise comme fait de société) et la gymnastique scolaire, nous pouvons nous interroger sur la

³⁷ DEBEAUQUESNE M. (1993). Enquête sur la formation continue. MAFPEN Paris. *Bulletin FPC E. P. S.* n° 11 .

³⁸ DEBEAUQUESNE M. (1995). Enquête sur la formation continue. Résultats et analyse des inscriptions aux plans 90 à 95. MAFPEN Paris. *Bulletin FPC E. P. S.* n° spécial.

pertinence de son enseignement dans les établissements scolaires du second degré. L'âge des élèves y est compris entre dix et vingt ans. Il se situe précisément à la période de désengagement repérée dans le sport civil.

La gymnastique a donc une place dans les structures institutionnelles de l'Éducation Nationale. Des contenus d'enseignement spécifiques sont mis en œuvre en E. P. S.. Le plus souvent, ils s'appuient sur des publications et des éléments de formalisation hétérogènes.

1.3. Caractéristiques des publications en gymnastique.

1.3.1. Les publications empiriques.

Les savoirs sont capitalisés sous forme de description ou de savoir-faire techniques. Ces derniers sont maîtrisés par les sportifs, qui les utilisent au profit de la performance. La gymnastique sportive a ceci d'original, qu'elle compile les savoir-faire qui la constituent. Tout ce qui a été, et tout ce qui est réalisé par les gymnastes, est classé, hiérarchisé, catégorisé et regroupé dans des registres renouvelés d'Olympiades en Olympiades : les codes de pointage. Dans la mouture du code technique masculin de la F. I. G. de 1993, environ quatre cents formes techniques sont répertoriées. On estime à dix huit cent le nombre de savoir-faire ayant existé et qui ont été retirés, du fait de l'évolution de l'activité. Aujourd'hui, l'essentiel des savoir-faire scolaires ne sont plus des difficultés classées dans le code de la F. I. G., ce qui permet de mesurer le décalage existant entre la pratique scolaire du débutant et la pratique sportive de haute performance. Isaline Chauveinc ³⁹ démontre que le code de pointage est un révélateur fiable des innovations techniques en gymnastique sportive. Le sens des savoir-faire nouveaux qu'il reste à inventer, s'oriente vers la complexification d'éléments existants et la transposition d'éléments réalisés sur d'autres agrès.

Ainsi, nous sommes en mesure de caractériser les transformations profondes des savoir-faire techniques depuis plus d'un quart de siècle. Des perspectives se dressent qui permettent des prédictions sur l'évolution des savoir-faire gymniques dans les quelques années à venir.

1.3.2. Les publications pédagogiques.

Les aspects pédagogiques, quant à eux, semblent se diluer dans une multitude de publications. Afin de les identifier, nous rappellerons que les savoirs des entraîneurs du plus haut

³⁹ CHAUVEINC I. (1994). Les innovations techniques en gymnastique sportive féminine : analyse quantitative et qualitative. Mémoire de D. E. A. de didactique des disciplines. UFR APS Paris XI.

niveau sont très exceptionnellement formalisés. L'intuition éclairée qui les personnalise, n'est pas sans rappeler l'histoire de la machine à vapeur, qui roulait bien avant que la science n'en comprenne les mécanismes. La technique est parfois en avance sur sa rationalisation. Les entraîneurs des champions produisent des résultats exceptionnels, mais leurs savoir-faire sont confidentiels. Les études menées, notamment, sur l'analyse des compétitions internationales affirment la pauvreté des informations exprimées ⁴⁰.

Les savoirs pédagogiques des cadres techniques fédéraux n'ont pas été étudiés. Par contre, on trouvera un grand nombre de fiches-guide ou d'articles descriptifs, qui conseillent les formateurs sur les « bonnes » méthodes à adopter. Il s'agit davantage d'une aide méthodologique pragmatique, que d'une réflexion sur une réelle pédagogie.

Quant aux enseignants d'E. P. S., ils cherchent davantage à formaliser les savoirs qu'ils utilisent. On y trouvera également une grande variété de documents, qui sont du domaine de répertoire de procédés d'enseignement ⁴¹. Il revient à l'INRP le mérite d'avoir approfondi ces questions ⁴². Des études ont identifié à la fois les contenus enseignés au cours de leçons d'E. P. S., mais aussi les comportements des enseignants lorsqu'ils enseignent cette activité. Des recherches-action ont mis en évidence l'efficacité de certaines procédures et contenus pédagogiques ⁴³. Toutefois, les conceptions pédagogiques sont généralement peu formalisées dans le domaine de la gymnastique sportive.

1.3.3. Les analyses théoriques.

Une approche historique des publications françaises en matière de gymnastique sportive nous permet d'identifier trois grandes périodes de production :

- de l'après-guerre jusqu'à la fin des années soixante, où les ouvrages sont essentiellement de nature descriptive. Leur but est de recenser et d'expliquer les gammes techniques existantes. Volumineux et souvent fastidieux à lire, ils furent les précurseurs des analyses modernes ⁴⁴.

⁴⁰ MATHIEU S. & VAN DALEN V. (1994). Les analyses de compétition en gymnastique : regard sur les trente dernières années. Travail d'études de Licence. UFR STAPS Paris V.

⁴¹ cités à titre d'exemples :

- SPOHEL U. (1988). 1000 exercices et jeux de gymnastique aux agrès. Vigot .
- ORIGAS M. (1995). *Revue EP. S.* n° 253 : 48-49. Nouvelle rubrique « Technique et pédagogie » de la revue EP. S. .

⁴² GOIRAND P. (1991). Séances d'E. P. S. et pratique scolaire de la gymnastique. In MARSENACH J. & coll. E. P. S. : Quel enseignement ? INRP : 93-120.

⁴³ CHARRON Y. & col. (1988). La gymnastique sportive au collège. Éducation Physique et Sportive. Dossier n° 2. C. R. D. P. de Nancy éditeur : 81-111.

⁴⁴ PIARD C. (1992). Science et technique de l'éducation gymnique. P. U. F. : 41-63.

Ce travail de compilation des textes anciens a été réalisé par Claude PIARD dans le cadre de sa thèse de Doctorat.

- des années soixante dix à la fin des années quatre vingt, où les livres et articles sont centrés sur deux préoccupations nouvelles : organiser la matière gymnique en catégorisant les savoir-faire techniques et donner aux formateurs des outils méthodologiques qui tiennent compte des particularités des apprenants.
- avec les années quatre vingt dix, nous constatons une volonté d'investigation scientifique du champ constitué par la gymnastique, que ce soit les sciences de l'éducation, les sciences humaines ou les sciences de la vie.

L'éventail des publications est très étendu, mais l'intention de justifier plus rationnellement la nature, le rôle et le fonctionnement des savoirs et savoir-faire gymniques semble s'affirmer avec plus d'opiniâtreté.

Un certain nombre de sciences ont utilisé la gymnastique comme milieu d'étude privilégié. Nous citerons celles qui ont produit le plus d'articles de référence : la biomécanique (Smith T., 1991 ; etc...), la physiologie de l'effort (Colombo, 1996 ; etc...), la psychologie cognitive (imagerie mentale, autosuggestion, enseignement programmé, etc...) (Chatillon, 1988 ; Calmels, 1996 ; Hauw, 1996 ; etc...), la psychologie expérimentale (Payen, 1996 ; etc...), l'anatomie morphofonctionnelle, la psychophysiologie et les neurosciences (Dumas et col., 1996 ; Bardy, 1996 ; etc...). Ces sciences sont sollicitées le plus souvent pour traiter des déterminants de la performance sportive. Les problématiques sont relatives à l'entraînement des athlètes de haut niveau (Menxin, 1977 ; Streskova, 1980 ; etc...), à la détection et à l'évaluation des gymnastes de haute performance (Kobjakov, 1980 ; etc...), à la réalisation technique de savoir-faire particuliers (par exemple : le double salto arrière, le Yourchenko, etc...) ⁴⁵. Des communications scientifiques sont régulièrement publiées.

La dynamique des recherches en S. T. A. P. S. sur les Activités Gymniques et Acrobatiques dans notre pays laisse augurer des problématiques d'étude plus larges, couvertes par des champs scientifiques plus étendus.

En conclusion, dans le domaine de la gymnastique, nous sommes confrontés à un ensemble de documents de nature technique, pédagogique ou scientifique, dont l'articulation n'est pas toujours réalisée au sein de la littérature. D'une certaine manière, cet emboîtement entre « savoirs d'action » et « savoirs théoriques », selon l'expression de J. M. Barbier ⁴⁶, reste un chantier auquel nous tenterons une modeste contribution.

⁴⁵ GANZIN M. & coll. (1994). Gymnastique artistique et G. R. S. : communications scientifiques et techniques d'experts étrangers. Éditions de l'INSEP.

⁴⁶ BARBIER J. M. (1996). Introduction. Savoirs théoriques et savoirs d'action. P. U. F. : 1-41.

1.3.4. Conclusion et perspective.

A cette étape de notre analyse, nous avons mis en évidence une conception de la gymnastique, considérée comme un phénomène culturel et social, qui trouve sa place à l'école. Cette activité physique est éclairée par les fruits de sciences contributoires, mais aussi par un ensemble de points de vue empiriques. Des savoirs sont produits par des spécialistes à des fins d'enseignement. Bien identifier le contexte de production de ces « savoirs » nous semblait une première phase incontournable.

Si les publications gymniques restent encore très orientées sur des conseils méthodologiques vérifiés par l'expérience pédagogique, nous constatons l'émergence de travaux beaucoup plus rationnels, qui valorisent l'expérimentation scientifique. Ces recherches, souvent l'apanage de laboratoires, profitent aux sciences contributoires, au sport de très haut niveau et très peu au sport de masse.

Cependant, nous constatons une volonté de regroupement, d'association et de synthèse des travaux passés et en cours ⁴⁷. L'économie générale repose sur l'éclairage donné aux fonctionnements de l'activité et de ses pratiquants par différentes approches scientifiques. Il n'en reste pas moins que les problématiques scolaires restent, quant à elles, très peu développées sinon par des publications d'ordre didactique.

1.4. Didactique et didactique de la gymnastique.

Une activité sportive peut-elle constituer un champ de recherche didactique ? La gymnastique peut-elle former un objet d'étude didactique ? A quelles conditions peut-on parler d'une didactique de la gymnastique ? Pour avancer des hypothèses, une analyse du concept de « didactique » est nécessaire.

La didactique est un terme souvent polysémique. Elle est au centre de débats qui visent à mieux identifier son rapport à la pédagogie, ses limites, les modèles théoriques qu'elle produit, ses caractéristiques et ses problématiques. Pour ne laisser aucune ambiguïté sur l'acception de ce terme une clarification s'impose ⁴⁸. L'approche de l'évolution historique de la didactique générale, de la didactique disciplinaire et en particulier de la didactique de l'E. P. S., nous permettra de mieux cerner notre domaine d'étude. Elle a pour but de situer les travaux sur la gymnastique relativement à la didactique contemporaine.

⁴⁷ Plusieurs colloques et publications vont dans ce sens, comme par exemple les symposium internationaux de la F. I. G., ou le colloque sur les « espaces aériens », organisé par l'UFR STAPS de Lille, en 1990, ou celui organisé par l'A. F. R. A. G. A. , à Rodez, en 1997.

⁴⁸ Toute l'ambiguïté repose, par exemple, sur le fait que dans les formations au CAPEPS ou au concours de l'agrégation, il soit rapporté comme définition de la didactique : « démarche déductive et philosophique illustrée par Herbart ». De Corte (1990). Cette proposition

1.4.1. Approche de la genèse d'une didactique de la gymnastique.

Initialement du grec « didaktitos » ⁴⁹, adjectif qualifiant l'art poétique, la « didactique générale » fut longtemps une méthode d'enseignement conçue comme un ensemble de démarches raisonnées pour atteindre un but. Elle fut aussi un ensemble de procédés qui, sans fondement scientifique, devint démarches empiriques ou recettes. Cette approche historique est analogue aux descriptions « des gymnastiques » détaillées par J. Ulmann (1977) ou J. Durry (1992). Elles correspondaient à des méthodes d'enseignement plus ou moins dogmatiques.

Avec le XX^{ème} siècle, l'évolution du concept de « didactique » passe par deux axes féconds :

- ◇ une première ligne fondatrice, qui repose sur le passage de techniques de transmission des savoirs à une recherche sur les concepts technologiques de l'éducation.
- ◇ un deuxième axe créateur, qui repose sur le passage d'une réflexion sur la méthode à une approche systémique de l'élève qui apprend. Il s'agit de mesurer l'écart existant entre ce qu'on enseigne et ce que les élèves s'approprient vraiment.

La littérature gymnique rapporte cette même genèse didactique, mais dans une histoire plus récente, c'est à dire depuis la fin des années soixante. Généralement, les rapports entre « pédagogie » et « didactique » y sont mal délimités ⁵⁰.

Par ailleurs, depuis le début des années 80, une communauté de chercheurs en A. P. S. développe des travaux qui se rattachent à la didactique des disciplines. Leurs recherches s'efforcent au plan scientifique ou technologique de produire des connaissances éprouvées dans le milieu scolaire. Un glissement s'est opéré pour passer de l'enseignement à la recherche. Aujourd'hui, il serait illusoire de parler d'un secteur de recherche dynamique en didactique de la gymnastique. Cependant, il existe des connaissances spécifiques, caractéristiques de la discipline enseignée. Il se développe des travaux particuliers dans ce domaine. Les problématiques des recherches portent principalement sur les phénomènes de validité, de reproductibilité et de généralisation. On peut donc identifier une réflexion didactique en gymnastique, qui a suivi, avec quelques retards, le même itinéraire de la prescription de méthodes d'enseignement à la recherche sur l'activité d'enseignement.

reste extrêmement évasive en même temps que très référencée. Elle nuit à la compréhension des problématiques issues du dispositif d'enseignement-apprentissage.

⁴⁹ ASTOLFI J. P. (1989). La didactique des sciences. P.U.F. Collection « Que sais-je » : 3.

⁵⁰ AMADE-ESCOT C. (Déc. 1991). Thèse de Doctorat. Caractérisation de la formation initiale des enseignants d'E. P. et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles. Toulouse. Université Paul Sabatier : 53-59.

Elle évoque trois types de rapport entre pédagogie et didactique, qui éclairent notre propos : des rapports d'emboîtements, des rapports topologiques et des rapports d'indépendance réciproque.

Dans la mesure où une A. P. S., telle que la gymnastique, est en prise avec des réalités sociales et qu'elle est enseignée à l'école, elle constitue un domaine de réflexion singulier. Pour mieux appréhender l'idée d'une didactique de la gymnastique, il est utile de caractériser la place de la gymnastique dans le champ de la didactique des A. P. S. et dans celui de la didactique de l'E. P. S..

Avec l'apparition progressive du sport comme objet d'enseignement (1959-1967), les leçons d'E. P. S. se sont transformées. Cela n'est pas sans contradiction (1967-1980) ; l'E. P. S. est souvent une réplique du sport fédéral, où sont plaqués des concepts extra E. P. S.. Des modèles scientifiques servent de caution ; notamment, ce sont ceux de Piaget, Wallon, Paillard, etc... Avec les années quatre-vingt, l'E. P. S. devient une discipline d'enseignement à part entière. Intégrée à l'Éducation Nationale, l'E. P. S. se fait plus conforme au modèle scolaire. Deux formes d'analyse didactique s'opposent chez les tenants de la didactique normative, selon l'expression de J. L. Martinand ⁵¹ :

- celle qui traite de la matière à enseigner (les A. P. S.)
- celle qui traite de la discipline d'enseignement (l'E. P. S.).

Aujourd'hui, après cette transition d'une E. P. formelle à une E. P. sportive, puis à une E. P. S. de plus en plus centrée sur l'activité de l'enfant, s'installe une E. P. S. qui s'interroge sur la matière enseignée, l'activité de l'enfant et celle du maître. Des travaux marquent différentes aspirations dans ce domaine :

- C. Pineau, doyen de l'Inspection Générale d'E. P. S. jusqu'en 1995, souhaite associer la réflexion didactique et la réflexion pédagogique.
- Certains Groupes d'Action et d'Innovation Académiques considèrent que l'E. P. S. se constitue des matériaux issus de différentes A. P. S.. Un modèle d'étude didactique des différentes A. P. S. est présenté par l'association de spécialistes : l'AEEPS ⁵² et ⁵³. D'autres auteurs, davantage centrés sur l'élève qui apprend, relèguent les A. P. S. au rang de moyen en classant les contenus de plusieurs A. P. S. en thématiques généralisables ⁵⁴.

⁵¹ MARTINAND J. L. (1993). Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres. INRP.

⁵² AEEPS (1990). E. P. et didactique des A. P. S. . Le Plessis Robinson.

⁵³ AEEPS (1995). Le guide de l'enseignant (1^{er} degré). Deux tomes. Éditions AEEPS & Revue E. P. S..

⁵⁴ DELIGNIÈRES D. & DURET P. (1991). Lexique thématique. Échanges et Controverses : 110.

Malgré l'intensité des débats entre les praticiens et les représentants de l'Institution, il nous semble peu pertinent d'utiliser ces différenciations. Nous nous rangeons au point de vue de Daniel Bouthier et d'Alain Durey, lorsqu'ils interprètent les liens organiques existant entre les didactiques des A. P. S. et de l'E. P. S. dans le cadre de la compréhension des problèmes de l'intervention : « les A. P. S. comme pratiques techniques se caractérisent par l'existence d'un continuum de projets d'interventions, qui vont du projet très ponctuel à des projets plus larges, aussi bien sur les populations touchées que sur le temps d'intervention. Ces projets se constituent en disciplines, comme par exemple l'E. P. S.. Ce continuum n'est pas cloisonné de façon stricte et rigide, et les exemples sont nombreux d'interventions en A. P. S. reconstruites dans l'E. P. S., ou d'activités de l'E. P. S. institutionnalisées dans les A. P. S. »⁵⁵. Selon ces auteurs, les conditions pour valider des travaux didactiques dans ces domaines reposent sur :

- des paradigmes adaptés au projet d'intervention ;
- des principes d'action soumis au questionnement et à la rigueur scientifique.

Nous reprendrons à notre compte le point de vue de Bernard David, qui opte pour « la mise en œuvre didactique d'une A. P. S. » en E. P. S.⁵⁶. Avec ces auteurs, on relèvera la complémentarité des différentes recherches centrées sur des problématiques de l'intervention et leur spécificité irréductible.

1.4.2. Conclusion.

Pour structurer cette approche d'une didactique de la gymnastique, nous avons évoqué le passage d'une discipline d'enseignement aux rapports entre didactique et pédagogie, puis aux didactiques des A. P. S. et de l'E. P. S..

Dans le cadre de notre recherche en gymnastique, nous nous référerons à la définition de G. Brousseau (1986)⁵⁷ : « l'étude des phénomènes, liés à l'activité d'enseignement dans ce qu'ils ont de spécifique de la connaissance enseignée ».

Les études sur les contenus d'enseignement ou sur les phénomènes de transmission et d'appropriation d'un savoir constitué accèdent la place d'une réflexion originale en didactique de la gymnastique. Les analyses des chapitres précédents montrent qu'il existe des connaissances spécifiques et caractéristiques. Les publications didactiques en gymnastique produisent des connaissances sur ce domaine que nous nous proposons d'éclairer.

⁵⁵ BOUTHIER D. & DUREY A. (1994). Technologie des A. P. S. In *Revue Impulsions* 1. Édition de l'INRP : 96-97.

⁵⁶ DAVID B. (Octobre 1993).Thèse de Doctorat. Place et rôle des représentations dans la mise en œuvre didactique d'une A. P. S. : l'exemple du rugby. Université Paris XI : 26.

⁵⁷ BROUSSEAU G. (1986). Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques. Thèse de doctorat d'état. Université de Bordeaux 1 : 3.

2. Le cadre de référence.

Dans le « contexte » précédemment décrit, nous faisons le constat d'un grand nombre d'éléments. Les gymnastes, les entraîneurs, les enseignants, les juges, les spectateurs, les cadres administratifs, etc... maîtrisent un volant de connaissances, de représentations, d'opinions, de points de vue ou de « savoirs ». Une partie de ces « éléments » sont formalisés et rédigés, le plus souvent sous la forme d'articles journalistiques, mais aussi dans des ouvrages ou des communications à caractère scientifique. Il va de soi que ces connaissances sont de nature différente. Elles vont de la description d'une difficulté technique au compte-rendu de compétition en passant par les incontournables descriptions proustiennes des mœurs des « gymnastes-idôles ». Elles ont cependant le mérite d'alimenter une presse qui s'étend de l'association sportive communale au niveau international, voire sur le réseau internet.

Nous nous intéresserons principalement aux publications destinées à l'enseignement. Nous croyons que s'y trouve un ensemble d'éléments suffisamment important pour que des auteurs jugent utile de les communiquer. Ainsi, nous porterons notre attention sur toutes les données qui caractérisent l'enseignement de la gymnastique, en particulier, dans le cadre scolaire.

Ces discours à propos de l'enseignement de la gymnastique peuvent-ils être qualifiés de « savoirs » ? Représentent-ils ce que leurs auteurs savent de la gymnastique ? La nature même des contenus présentés par des spécialistes nous incite à évaluer leurs qualités et leurs cohérences. Les énoncés proposés aux lecteurs sont-ils vrais ? Sont-ils vérifiés (et dans quel contexte) ? Sont-ils utiles à quelqu'un ou à quelque chose ? Sont-ils les éléments d'une culture gymnique ? Ces questions nous poussent à caractériser ce qui relève du « savoir ». Ainsi, il nous apparaît nécessaire de regarder les acceptions de ce concept pour retenir celles susceptibles d'éclairer la suite de notre travail.

2.1. Le concept de « savoir ».

2.1.1. Généralités.

D'une façon générale, le savoir sert à présenter un fait que l'on tient pour connu. Il permet d'affirmer l'existence de quelque chose ⁵⁸. Une première idée ressort : le « savoir » est reconnu socialement selon un registre de vérité.

Cependant, des confusions demeurent car il est difficile d'identifier qui produit le « savoir » et comment. Le « savoir » est-il une certitude intellectuelle, ce qui renforcerait l'idée d'une dimension intime du « savoir » ? Conserve-t-il, dans cette acception, une dimension privée, personnelle et intime dans sa relation à l'objet ? Ou bien est-il un ensemble de données systématisées et acquises par une activité intellectuelle suivie ?

Pour mieux comprendre le concept de « savoir », il semble donc nécessaire de distinguer ce qui relève de l'intime de ce qui relève de l'énoncé.

2.1.2. Distinguer « connaissance » de « savoir ».

En regardant ce qui est qualifié par le terme de « connaissance » ⁵⁹, nous constatons une dichotomie dans l'essence attribuée à ce mot.

- Dans un premier sens, la « connaissance » c'est *avoir conscience*. C'est *comprendre et se représenter* un objet. Nous remarquons une dimension personnelle, intime, propre au sujet.
- Pris dans un second sens, la « connaissance » règle ce qui est connu, ce que l'on sait pour l'avoir appris. C'est la marque, la preuve, l'empreinte de l'objet. La « connaissance » est, ainsi, une expression du « savoir ». C'est un travail de formulation, de vulgarisation et de modélisation du « savoir », pour le rendre compréhensible et accessible.

Pour mieux distinguer le « savoir » de la « connaissance », nous interrogerons la sociologie de la connaissance ⁶⁰. Celle-ci met en exergue la dimension sociale et publique du savoir. Cette science, qui apparaît au début du vingtième siècle sous l'impulsion de Wilhelm Jérusalem, cherche à mesurer les influences et les circonstances sociales sur l'évolution des connaissances. La « connaissance », c'est le « savoir » impliqué dans la vie sociale tout au moins dans les relations humaines. La connaissance est à la fois l'invention et le progrès ou bien la diffusion, l'utilisation et la vulgarisation. Les termes ainsi restitués montre bien l'étendue des significations. Ils touchent l'ensemble des sciences de l'Homme.

⁵⁸ DICTIONNAIRE « PETIT ROBERT » (Avril 1988) : 1771-1772.

⁵⁹ DICTIONNAIRE « PETIT ROBERT » (Avril 1988) : 367-368.

⁶⁰ ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS (1971). Volume 4 : 913-917.

Ainsi, pour la sociologie, le « savoir » relève d'une démarche personnelle du sujet et la « connaissance » concerne ce qui est rendu accessible au public le plus large.

2.1.3. Les concepts de « savoir » et de « connaissance » en didactique des disciplines : le modèle des mathématiques.

Les didacticiens des mathématiques, à l'inverse, conçoivent le « savoir » comme ce qui ressort de ce qui est socialement reconnu et la « connaissance » comme ce qui exprime la pensée propre du sujet.

Pour Conne (1992), lorsqu'une connaissance est identifiée par un sujet qui sait l'utiliser, elle devient un « savoir ». Ainsi, le « savoir » apparaît pour cet auteur dans le registre de l'utilité et de l'efficacité. La « connaissance » est, alors, comprise comme l'ensemble des phénomènes qui permet à des informations d'évoluer, de se modifier et de se développer au cours des apprentissages. Le résultat de cette opération constitue « des connaissances » qui, si elles sont utilisées sciemment et formalisées, sont considérées comme des « savoirs » ⁶¹.

Y. Chevallard s'attache davantage à différencier ce qui est formalisé de ce qui est juste pensé. Le « savoir » pour Chevallard, c'est ce qui est public, communiqué. C'est ce qui est repéré, réorganisé, décrit, sans dénaturer ni trahir ⁶². Il s'intéresse, en particulier, au passage des « savoirs » de première main aux « savoirs scolaires ». Pour cet auteur, les « savoirs » initiaux seront transformés, modifiés et remodelés par les professeurs soumis aux contraintes et aux ressources de la pédagogie. Cette conception nous semble nécessiter une analyse qui confronterait les données particulières de notre domaine d'étude.

A. Rouchier fait le point sur le sens des concepts de « connaissance » et de « savoir » en didactique des mathématiques ⁶³. La « connaissance » personnalise le rapport aux objets. Elle caractérise des « processus associés à des personnes ». « A contrario », le (ou les) savoir(s) renvoie à un « processus dépersonnalisé (...) dans lequel interviennent des éléments de mises en relation (conceptuelles) et des produits (texte du savoir) ». Cette conception nous intéresse, car elle induit de se placer à distance de l'objet, même si des précautions propres à la didactique des A. P. S. s'imposent.

⁶¹ BARRUÉ J. P. *ibid.* : 100.

⁶² CHEVALLARD Y. (1991). *La transposition didactique*. 2^{ème} édition.. La pensée sauvage. Grenoble : 49-64.

⁶³ ROUCHIER A. (1996). Connaissance et savoir dans le système didactique. *Recherche en Didactique des Mathématiques*. Vol. 16. N° 2 : 177-196.

Dans le travail qui va suivre, nous retiendrons cette distinction présentée par la didactique des mathématiques et sur laquelle de nombreux didacticiens des disciplines s'accordent :

- La « connaissance est une pensée intime, personnalisée et juste formalisée.
- Le « savoir » est un énoncé formalisé, communiqué, public et publié.

Nous nous intéresserons donc aux « savoirs » produits par des spécialistes de l'enseignement de la gymnastique.

2.1.4. Différencier les « savoirs théoriques » et les « savoirs pratiques ».

D'où proviennent les savoirs des spécialistes ? Leurs savoirs sont-ils produits en respectant des normes scientifiques ? Ou sont-ils le fruit d'une analyse des réalités pédagogiques ? Sont-ils issus de leur pratique sportive ou de leur pratique professionnelle ? Il nous semble intéressant de différencier les savoirs théoriques des savoirs pratiques pour relever ce qui provient, notamment, des domaines scientifiques ou de l'expérience pratique.

Pour Malglaive et Weber, « les savoirs théoriques ont pour origine la science déjà acquise, ou les leçons de l'expérience pratique »⁶⁴. Ils portent sur la connaissance du réel. Les « savoirs » pratiques sont relatifs à l'action sur le réel, « action permettant d'obtenir, si possible à coup sûr, un résultat désiré ». La pratique obéit à la logique du succès (ce qui « a marché »). « Savoirs pratiques » et « savoirs théoriques » seraient donc complémentaires. Dans ce cadre, les « savoirs » regroupent et formalisent des connaissances. Dans cette étude, nous retiendrons, notamment, cette dernière idée.

En didactique, pour dépasser le paradigme de la bipolarisation théorie / pratique, J. M. Barbier distingue « **savoirs théoriques** » et « **savoirs d'action** »⁶⁵. De façon caricaturale, la « théorie » est de l'ordre de l'universel, de l'abstrait, du déductif, du transposable à la pratique. A l'inverse, la « pratique » est de l'ordre du contingent, du complexe, de l'incertain, de l'inductif, de ce qui se nourrit du théorique. Pour lever cette dichotomie, J. M. Barbier suggère de mieux examiner leur évolution récente. Ainsi, il caractérise les « **savoirs d'action** » comme les composantes identitaires, qui expliqueraient la pratique. Ils seraient constitués :

- de « **savoirs détenus** », qui s'inscrivent dans la zone sémantique des capacités, des connaissances, des compétences, des aptitudes, des attitudes, des professionnalités. Le référent est constitué par des composantes identitaires, « c'est à dire des réalités dont la présence n'est jamais qu'inférée, supposée à partir du constat d'un comportement, d'une pratique, d'une action ou d'un ensemble d'actions.

⁶⁴ MALGLAIVE G. & WEBER A. (1982). Théorie et pratique de l'alternance. Revue Française de Pédagogie : 17-27.

⁶⁵ BARBIER J. M. (1996). Introduction. Savoirs théoriques et savoirs d'action. P. U. F. : 1-41.

- de « **savoirs objectivés** », qui appartiennent à la zone sémantique de la culture, aux règles ou à des valeurs. Ils renvoient à des réalités ayant le statut de représentations. Ils sont sanctionnés par une activité de transmission-communication. Ils se définissent comme des énoncés propositionnels faisant l'objet d'un jugement social se situant dans le registre de la vérité ou de l'efficacité.

Les remarques de J. M. Barbier présentent une nouvelle approche du concept de « savoir ». Nous nous accorderons sur cette distinction.

Nous soulignons, ici, la dimension sociale du « savoir ». Il est reconnu comme vrai, utile ou efficace par un groupe social donné ; ce qui relativise son caractère universel. Le savoir est donc identitaire.

Avec J. M. Barbier ⁶⁶, nous préciserons trois espaces sociaux qui sont concernés par les « savoirs » :

- Les espaces quotidiens où sont utilisés les « savoirs ».
- Les espaces de production de savoirs où l'on montre comment le « savoir » est conçu.
- Les espaces de communication où le « savoir » est diffusé.

Les caractéristiques des productions à propos de la gymnastique appuieraient, semble-t-il, cette analyse de J. M. Barbier. En effet, il s'agit pour les auteurs d'expliquer une pratique à des fins d'enseignement. Mais quel genre de « savoirs » est typique des suggestions publiées par des spécialistes de gymnastique ? S'agit-il de « savoirs théoriques » ou de « savoirs d'action objectivés » ?

Par la suite, en accord avec la définition qu'en donne J. M. Barbier, nous conserverons l'idée selon laquelle « le « savoir » (public) est un énoncé propositionnel, qui fait l'objet d'un jugement social ».

2.1.5. « Connaissance » et « savoir » dans les textes qui régissent l'E. P. S.

Nous nous intéresserons aux propositions des auteurs qui envisagent l'enseignement de la gymnastique en milieu scolaire. Ainsi, il nous paraît pertinent de regarder ce que signifie les concepts de « savoir » et de « connaissance » dans ce domaine.

Dans une analyse terminologique des concepts de « savoir » et de « connaissance » au travers de quelques textes de l'Éducation et de l'E. P. S., J. P. Barrué dégage des significations. Jusqu'en 1996, la « connaissance » est comprise comme « l'objet socialement identifié comme objet à enseigner » ⁶⁷. Les connaissances constituent les enjeux de formation du

⁶⁶ BARBIER J. M. (1996). Introduction. Savoirs théoriques et savoirs d'action. P. U. F. : 1-41.

⁶⁷ BARRUÉ J. P. (1994). Fonctionnement des savoirs sur l'objet d'enseignement à l'intérieur du système didactique. Thèse de Doctorat. Toulouse III : 78.

système éducatif, puisque « l'école doit donner des méthodes de travail et permettre d'assimiler des connaissances » (objectif de l'Éducation, loi du 10.07.89).

En ce qui concerne les textes qui régissent l'E. P. S., les « savoirs » apparaissent à la fois dans leurs natures distinctes (savoirs, savoir-faire, savoir-être, etc...) et dans leurs liaisons potentielles à l'intérieur du processus d'apprentissage (les programmes). La connaissance en E. P. S. est intimement liée au principe d'efficience.

J. P. Barrau relève une polysémie des textes de référence et une pluralité terminologique. Il estime que le concept de « savoir » n'y est pas fondé suffisamment pour se démarquer de celui de « connaissance ».

Depuis 1996, cette approche de « ce qu'il y a à enseigner » a été renouvelée. Les remarques de J. P. Barrau, très pertinentes pour la période qui s'étend de 1987 à 1994, doivent être complétées. L'introduction du concept de « compétence » dans les Instructions Officielles de 1996, défini comme « un savoir identifié permettant la réalisation d'actions motrices en vue d'un but »⁶⁸, porte l'attention sur « les connaissances qui permettent de comprendre et de justifier les choix relatifs à l'action ». Dans le champ de l'E. P. S., trois types de compétences sont caractérisés⁶⁹. Il s'agit :

- des compétences spécifiques (savoir-faire en situation, propres aux habiletés techniques et non-transférables) ;
- des compétences générales (savoirs transférables dans un même groupe d'activités) ;
- des compétences de groupe ou transversales (savoirs transférables à d'autres groupes d'activités).

Ainsi, nous constatons une terminologie nouvelle, qui apporte plus de précisions sur les contenus d'enseignement. Rapporté à la gymnastique scolaire, le débat qui s'ouvre sur le concept de « compétence » nous intéresse pour mesurer si les publications didactiques dans le domaine apportent des informations à ce sujet.

Ces remarques confirment notre choix, qui est de se tenir aux précédents éléments de définition du concept de « savoir ».

2.1.6. Conclusion.

Nous retiendrons du concept de « savoir », la capacité d'affirmer un fait connu. Il donne lieu à une compréhension, à une explication et à une représentation explicite de l'objet. Le « savoir » est en interrelation avec la vie sociale, au travers de l'invention et/ou de la vulgarisation et/ou de l'utilisation d'un objet. La société donne une dimension collective au « savoir »

⁶⁸ RAYNAL F. & REUNIER A. (1997). Dictionnaire des concepts clés. Éditions E. S. F..

⁶⁹ LOPEZ R. (1998). Groupes d'activités et compétences en E. P. S.. *In* Revue EP. S. n° 272 : 71-74.

et induit la notion de partage. Le « savoir » est donc communiqué, publié, décrit. C'est un énoncé propositionnel qui fait l'objet d'un jugement social.

L'enjeu de notre travail est bien d'identifier ce qui relève d'un « savoir » pour l'enseignement de la gymnastique dans les différentes propositions des spécialistes au sens de ses modes de constitution et au sens de ce qui est public, publié et légitimé. C'est la raison pour laquelle nous nous attacherons aux traces écrites laissées par des auteurs. Nous serons sensibles aux « compétences » qu'ils veulent voir développer à l'école.

2.2. Le concept de « savoir » et la transposition didactique.

Les publications des spécialistes de l'enseignement de la gymnastique fourmillent de suggestions. Y a-t-il dans les articles et ouvrages des éléments qui relèveraient du « savoir », tel que nous venons de le définir ? D'où proviennent ces savoirs ? Sont-ils des emprunts à d'autres savoirs ? Ou bien constituent-ils des données originales ? Comme nous nous intéresserons aux savoirs qui pourraient être enseignés en gymnastique scolaire, nous voulons repérer s'ils stigmatisent une quelconque transformation de savoirs initiaux en des savoirs propres à être enseignés. C'est la raison pour laquelle il nous paraît opportun de nous intéresser à la transposition didactique.

Parmi les concepts en usage en didactique, la notion de « transposition didactique » pose le problème du fonctionnement des « savoirs » entre l'école et la culture sociale ⁷⁰. Pour la définir d'une façon très générale, nous reprendrons le parti de M. Verret : « la transposition didactique, c'est l'ensemble des transformations que fait subir à un champ culturel la volonté de l'enseigner dans le cadre scolaire » ⁷¹. Les champs culturels sont, ici, constitués de « savoirs » par rapport auxquels les enseignants et les élèves vont se situer.

Si la transposition didactique se définit par « le passage de « savoirs savants » à des « savoirs scolaires » (Y. Chevallard, 1985) », nous chercherons à identifier la place des savoirs des spécialistes de l'enseignement de la gymnastique. Ce chapitre a donc pour but de situer le concept de « savoir » dans la transposition didactique en relation avec les particularités de notre objet de recherche.

⁷⁰ CHEVALLARD Y. (1991). La transposition didactique. 2^{ème} édition. La pensée sauvage. Grenoble : 20-26.

« Au sens restreint, la transposition didactique désigne donc le passage du savoir savant au savoir enseigné ... le savoir savant, dans le cas des mathématiques étant constitué par les mathématiques des mathématiciens, ... et le savoir enseigné par le savoir traité à l'intérieur du système d'enseignement. »

⁷¹ VERRET M. (1975). Le temps des études. Paris. Librairie H. Champion. Deux volumes.

2.2.1. La notion de « savoir savant ».

Pour Y. Chevallard (1985) « la transposition didactique est la création permanente qui fait passer d'un objet de savoir à un objet à enseigner et enfin à un objet enseigné. Il y a spécificité de cette construction didactique, hétérogénéité aux pratiques savantes et irréductibilité aux genèses historiques ». Son approche de l'objet de savoir guide sa réflexion. Dans le domaine de la didactique des mathématiques, Y. Chevallard étudie l'objet de savoir propre à la transposition didactique, en deux étapes :

- du « savoir savant » au « savoir à enseigner »,
- du « savoir à enseigner » au « savoir enseigné ».

Y. Chevallard tente de différencier les objets de savoir, c'est à dire, les thèmes et la matière du « savoir ». Il définit une épistémologie scolaire, qui mesure la distance et les écarts entre le « savoir savant » et le « savoir enseigné »⁷². Enfin, il cherche à distinguer les objets de savoir, « candidats à être des objets d'enseignement » ; mais il laisse cette responsabilité aux membres de la « noosphère ». Ainsi, Y. Chevallard développe l'idée d'un savoir savant à l'origine des savoirs à enseigner.

Ce modèle nous interroge, car il exige de situer les spécialistes et les savoirs qu'ils proposent dans cette conception linéaire de la transposition didactique. « A priori », les auteurs, que nous allons étudier, sont soit à l'origine du « **savoir savant** », ou bien à la source du « **savoir à enseigner** ». Il est donc nécessaire de mieux identifier ces deux notions.

D. Lacombe situe la logique de transposition didactique à partir des « savoirs savants ». Il observe la transposition comme une dégénérescence du « savoir ». Il différencie les « savoirs » créés par les savants des « savoirs » utilisés par les professeurs et des « savoirs » appris par les élèves⁷³. Cette conception est singulièrement focalisée sur les « savoirs savants ». Bien qu'elle clarifie la place des « savoirs », elle ne permet pas de comprendre les conditions de constitution des programmes, dans la mesure où rien ne caractérise comment s'élaborent les savoirs des enseignants, ni ceux des élèves.

A la suite de M. Verret, Y. Chevallard identifie trois modalités de travail qui « d'un objet de « savoir » à enseigner en fait un objet d'enseignement » :

- ♦ une désyncrétisation du « savoir ». Un chercheur « met en texte » son « savoir ». Il opère une différenciation entre les limites du champ qu'il étudie et le texte lui-même. Il délimite un « essentiel ». Il fait aussi appel à des notions antérieurement acquises.

⁷² CHEVALLARD Y. (1991). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble. La pensée sauvage. 2^{ème} édition augmentée : 125-198.

⁷³ LACOMBE (D.). Conférence du CNAM du 5/12/1990 - Notes personnelles.

- ◆ une dépersonnalisation du « savoir ». La mise en texte réalise la dissociation entre la pensée de l'auteur et des productions rationnelles. Elle est parfois subjective. Le « savoir » est produit par un individu qui appartient à une communauté de chercheurs, qu'il cite. L'objectivation du « savoir » dans les documents scientifiques est un gage de pertinence des contenus présentés, auxquels de la publicité sera faite. M. Verret précise qu'un « savoir » pour qu'il soit scolarisable, ne doit pas être personnalisé ⁷⁴. L'idée d'une déstructuration du « savoir » pour aller vers une restructuration se dessine.
- ◆ une programmabilité dans l'acquisition du « savoir ». Le texte mis en forme présentera une suite logique d'arguments, qui par enchaînement feront valoir progressivement le bien fondé des contenus. Il y a un « modèle ordonnateur du texte ».

Cette échelle de transformation du « savoir savant » exprime déjà une caractéristique de la définition de la transposition didactique. Notons que le « savoir savant » doit être textualisé, délimité, rationalisé, objectivé et ordonné logiquement. Il est, ici, considéré comme le point de départ de la transposition didactique.

Pour G. Arsac et A. Tiberghien, le « savoir savant » n'est pas un « savoir » monolithique, reconnu par toute la communauté scientifique ⁷⁵. Il est souvent éclaté et sert à légitimer le « savoir » enseigné. Le « savoir savant » n'est pas un ensemble de données immédiates, immédiatement disponibles. Le choix d'un « savoir savant » à des fins d'enseignement, doit s'établir explicitement en fonction des finalités instituées par la société. On relèvera, ici, une dimension identitaire du « savoir savant » choisi pour devenir un « savoir à enseigner ».

Mais si le « savoir savant » peut être « pleinement » un objet d'enseignement, contradictoirement, il existe aussi des « savoirs » « non scolarisables ». Ce sont les « savoirs » décrits par M. Verret ⁷⁶ comme :

- les « savoirs » réservés (ésotériques, initiatiques) ;
- les « savoirs » aristocratiques ;
- les « savoirs » totaux, impossibles à programmer ;
- les « savoirs » personnels, insubstituables (à rapprocher du concept de connaissance ») ;
- les « savoirs » empiriques, dont l'apprentissage serait intuitif. Ils ne seraient pas synthétisés.

⁷⁴ VERRET M. (1975). *Le temps des Études*. Paris, Librairie H. Champion . 2 vol. : 146-147.

⁷⁵ ARSAC G. & TIBERGHEIN A. (1989). *La transposition didactique en mathématiques, en physique, en biologie*. IREM de Lyon. LIRDIS : 89-90.

⁷⁶ VERRET M. (1975). *Le temps des Études*. Paris, Librairie H. Champion. 2 vol. : 160 à 176.

Dans notre domaine d'étude, la question de l'identité sociale des « savoirs savants » se pose. En effet, on notera que l'enseignement de la gymnastique scolaire reste souvent très personnalisé. Les enseignants d'E. P. S. connaissent les auteurs (voire se réclament d'eux) qui sont la source de leurs mises en œuvre pédagogiques. Cette remarque corrobore le point de vue de G. Arsac & A. Tiberghien ⁷⁷ à propos des didactiques disciplinaires. « L'idée que la dépersonnalisation et la décontextualisation seraient des caractéristiques premières du savoir savant, est sans doute typique du point de vue du mathématicien » (en référence aux propositions de Y. Chevallard, 1985) mais peut-être insuffisante dans d'autres disciplines scolaires. Nous devons donc être attentifs à cette analyse qui laisserait penser que les savoirs publiés par des spécialistes auraient un statut de « savoir savant ».

Par ailleurs, Y. Chevallard juge le « savoir savant » comme un objet qui va se dégrader. « La construction ou la présentation didactique des « savoirs » serait une version plus ou moins dégradée de sa genèse historique et de son statut actuel » ⁷⁸. Cette vision du « savoir » laisse à penser qu'il existerait un savoir « noble » et un savoir « de deuxième catégorie ». Par analogie, nous constatons que cette réflexion n'est pas étrangère aux milieux sportifs. Les savoirs relatifs à la gymnastique scolaire, par exemple, sont souvent dépréciés eu égard à ceux de la gymnastique de haut niveau comme s'ils n'étaient pas caractéristiques d'une « vraie » gymnastique. M. Develay ⁷⁹ dénonce ceux qui font appel à la sacralisation du savoir (pureté), lequel ne pourrait se confondre avec l'impureté de son usage dans les pratiques sociales.

Or en E. P. S., nous sommes placés devant une caractéristique qui réside dans l'absence « quasi » totale d'énoncé textuel des « savoirs savants ». Quels sont les « savoirs savants » dans le domaine des A. P. S. et de l'E. P. S. ? A quoi peut-on faire référence ? Dans ce travail, nous consulterons des auteurs largement publiés dans la corporation des professeurs d'E. P. S.. Leurs contenus, qui relèvent « a priori » du « savoir », nous confronte à un double problème :

- comprendre comment l'on peut passer de savoirs de spécialistes à des savoirs scolaires ;
- comprendre comment les spécialistes ont élaboré leurs savoirs.

⁷⁷ ARSAC (G.) & TIBERGHEIN (A.) (1989). La transposition didactique en mathématiques, en physique, en biologie. IREM de Lyon. LIRDIS : 91.

⁷⁸ CHEVALLARD Y. (1991). La transposition didactique. 2^{ème} édition.. La pensée sauvage. Grenoble : 47.

⁷⁹ M. DEVELAY. « Pour une pédagogie du sens ». Actes du colloque 1992. Revue SPIRALES n° 4 : 45 à 50.

Il y a bien, là, des phénomènes transpositifs qu'il nous semble utile d'approfondir et qui nécessitent de rappeler les termes de la transposition didactique, rapportées à notre domaine d'étude.

Cependant, la didactique des mathématiques constitue un modèle discutable. Il est utile de se pencher vers d'autres problématiques développées en didactique des disciplines. Cette rupture avec le modèle d'Y. Chevallard nous pousse à mieux caractériser le point de départ de la construction de savoirs à enseigner, s'il n'est pas de l'ordre du « savoir savant ». Ainsi, nous nous intéresserons au statut de la « pratique sociale de référence ».

2.2.2. La notion de « pratique sociale de référence ».

La place centrale des savoirs savants dans la transposition didactique, énoncée par Y. Chevallard, ne favorise pas une approche dynamique de l'élaboration des contenus d'enseignement en gymnastique. Les analyses de J. L. Martinand contribuent à éclaircir ce débat.

J. L. Martinand entend par transposition didactique, « la double perspective du contrôle par l'école des objets culturels qui lui sont extérieurs et des conditions d'appropriation des objets de savoir par l'apprenant »⁸⁰. Quel « savoir » est scolarisable⁸¹ ? Quelle est sa nature, son fonctionnement, sa fonction sociale ? Ce discernement devrait nous permettre d'analyser la circulation des « savoirs ».

J. L. Martinand développe, ainsi, deux concepts qu'il déclare indissociables : celui de « **pratique de référence** » et celui de « **transposition pratique** ».

a) La pratique de référence, c'est une activité réelle produite par un secteur social (qui ne peut se réduire à un savoir ou un savoir-faire). « Les activités scolaires veulent être des images d'activités sociales réelles ». L'activité sociale est la référence nécessaire pour exister à l'École. Une activité scolaire peut avoir plusieurs références possibles, mais pour certaines raisons de cohérence elle est liée au choix d'une référence dominante, sinon exclusive.

Si nous nous attachons à cette définition, alors la gymnastique sportive pourrait constituer une référence possible de la gymnastique scolaire.

Poser les problèmes de la pratique de référence, c'est :

- * analyser et mesurer les écarts entre pratiques de référence possibles et activités scolaires (tâche de la didactique),
- * effectuer des choix (politiques) entre diverses pratiques de référence (la didactique doit en éclairer la signification),
- * assurer la cohérence entre les buts et les moyens, une fois les choix faits (fonction critique et constructive de la didactique).

Le besoin de références apparaît de deux manières :

- quand on a besoin de comparer (sous le double aspect épistémologique et méthodologique).
- quand on a besoin de faire des choix explicites et négociés. Les références sont alors une aide pour signifier, aux élèves et aux enseignants, les buts et le contexte de leurs activités.

Cette idée de « pratique de référence » est reprise par M. Develay⁸². Pour lui, le concept de « pratiques sociales de référence » renvoie à une dimension culturelle. « Un des objectifs de

⁸⁰ MARTINAND J. L. (1990-1991). Pratiques de référence et savoirs professionnels. Didactique des disciplines technologiques : 57-64.

⁸¹ MARTINAND J. L. (Juillet 1983). La référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires. Recherche en didactique de la physique.

⁸² DEVELAY M. (1992). « Pour une pédagogie du sens ». Actes du colloque 1992. Revue SPIRALES n° 4 : 45-50.

l'enseignement c'est aussi de faire accéder les élèves à une certaine conception de la culture ». Il insiste sur cette relation qui ne peut dissocier les « pratiques sociales de référence » ni de la culture, ni l'école de la culture. A contrario, il rappelle que, de fait, beaucoup de pratiques sociales de référence ne rentrent jamais à l'école ; ce qui n'aide pas les élèves à identifier les relations qui unissent les « savoirs enseignés » à la culture.

b) La transposition pratique, c'est « la correspondance didactique » ; c'est à dire, le rapport entre une « pratique de référence » et l'activité scolaire correspondante. Elle se définit par la construction de notions et d'outils qui permettent une aide à la décision, en particulier au niveau curriculaire. Cette notion didactique fondamentale engage la responsabilité d'une réflexion sur les contenus.

Toutefois, dans de nombreux articles, J. L. Martinand désigne ce rapport par le terme de « transposition élargie ». « Le rapport entre pratique de référence et activité scolaire correspondante est justement ce que l'on peut appeler transposition didactique, en un sens élargi par rapport à la position d'Y. Chevallard »⁸³. Il souligne deux distinctions : entre « pratiques » et « disciplines » ; et entre « école » et « référence ». Pour cet auteur, la « transposition élargie » semble « un modèle plus propre à la formulation des problèmes de conception curriculaire et de formation des enseignants »⁸⁴.

Sans limiter la « transposition didactique » à la question des « savoirs », les deux concepts de « pratique de référence » et de « transposition élargie » pourraient nous permettre de mieux cerner le concept de « savoir » dans notre champ d'étude.

« Il n'y a pas de raison de se limiter à la recherche scientifique, d'autres activités sociales peuvent être utilisées »⁸⁵. J. L. Martinand met en évidence l'existence du « savoir » dans toutes « pratiques sociales de référence ». « Ce sont des images de la pratique d'activités sociales réelles, produites par un secteur social. Elle se trouve dans les composantes de la pratique : les objets de travail, les instruments matériels et intellectuels, les problèmes, les savoirs, les attitudes, les rôles sociaux ». « Dans la pratique de référence, il y a un lien cons-

⁸³ MARTINAND J. L.. (1987). Pratique de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. Congrès de l'A. I. P. E. L. P. : 4.

⁸⁴ MARTINAND J. L. (Avril 1994). Didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. In Les professeurs de science et de technologie : quelle formation pour quel enseignement ? Conseil de l'Europe. Cité des Sciences et de l'Industrie : 67.

⁸⁵ MARTINAND J. L. (1983). La référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires. Atelier international d'été. La Londe les Maures : 6.

titutif entre les modèles et le référent empirique »⁸⁶. Nous pouvons donc entendre une définition de la transposition didactique, présentée par l'auteur sous le concept de « transposition élargie », qui est sans doute plus adaptée à notre objet d'étude.

L'idée de référence nous impose donc de mesurer la distance séparant les pratiques sociales de référence des activités scolaires (« problèmes, instruments, savoirs, rôles ne peuvent être identiques »⁸⁷). Cette réflexion de J. L. Martinand peut nous aider à évaluer les productions d'auteurs, spécialistes de gymnastique scolaire. Nous serons donc sensibles aux arguments qu'ils développent pour justifier des conditions sans lesquelles la gymnastique ne peut être enseignée à l'école au risque d'être dénaturée. La mesure de l'écart entre « pratique sociale de référence » et « activités scolaires » correspondantes devrait nous permettre de rendre compte des différences, en particulier, celles qui s'attachent aux savoirs qui traitent de ces deux formes de pratique. Ainsi, nous pourrions caractériser les reconstructions que proposent des auteurs à des fins scolaires.

Comme J. L. Martinand le souligne, la situation d'enseignement introduit des contraintes qui n'existent pas dans la production industrielle (sécurité, coûts, habiletés, temps, progression, etc...). « Il y a donc un écart obligatoire entre l'école et la production », du point de vue des tâches et des qualifications afférentes. Les pratiques sociales de référence doivent être des activités réelles et authentiques dans tous leurs aspects. Elles sont donc des éléments de comparaison à des fins didactiques. La didactique choisit entre diverses pratiques sociales et modes de pratique et doit en justifier les significations. Elle définit les buts et les moyens. Par exemple, en E. P. S., les A. P. S. ne constituent plus des buts éducatifs, mais des moyens didactiques. Il s'agit de repérer la nature des « savoirs » les plus essentiels, transférables sans dénaturer l'activité-source. Il n'y a pas de transfert à l'identique des contenus, mais reconstruction à des fins scolaires.

2.2.3. La notion de « savoir de référence ».

Mais est-il si simple de glisser des strates de la pratique à celles du « savoir » ? Pour J. M. Barbier (1995), le savoir théorique a pour but de donner une représentation sur le réel. Les savoirs théoriques sont donc des savoirs de compréhension, d'intelligibilité, qui permettent d'énoncer un lien entre plusieurs phénomènes. Les spécialistes de l'enseignement de la

⁸⁶ DUREY A. & MARTINAND J. L. (1995). Un analyseur pour la transposition didactique entre pratiques de référence et activités scolaires. GHDSO-LIREST. Université Paris Sud. Document interne : 17.

⁸⁷ MARTINAND J. L. (1987). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle n° 1 & 2 : 23-30.

gymnastique à l'école produisent-ils des savoirs théoriques, lesquels feraient le lien avec la pratique ?

J. Marsenach désigne par « référence » les points décisifs qui assurent l'orientation d'une discipline d'enseignement ⁸⁸. Cette caractérisation, si elle est fragmentaire, indique qu'il existe bien un « contenu » spécifique qui organise le travail des enseignants, pour « rendre enseignable des pratiques » ⁸⁹. Elle cible des « objets » en vue d'enseigner, mais ils sont encore à ce stade mal délimités ⁹⁰. Cette distinction permet de resituer les activités scolaires par rapport à des « références sociales externes » en considérant la tendance permanente de l'école à s'enfermer dans ses propres démarches, dans une « autoréférence scolaire ».

J. Colomb définit « les savoirs de référence » ⁹¹ comme les « savoirs » constitués à partir des disciplines contributoires (ou discipline-outils). Ils théorisent les pratiques de référence et participent pour certaines disciplines à l'élaboration de « savoirs savants ». Ils ne donnent pas lieu à des « savoirs » scolaires, mais ils soutiennent les modélisations. Cette définition se rapporte probablement à certaines disciplines comme le français (qui s'appuie sur la linguistique, la grammaire, etc...). Avec précaution, J. Colomb dresse un parallèle avec la didactique des A. P. S. ⁹². Ce champ de la didactique, qui théorise surtout les pratiques sportives comprises comme objets d'enseignement, s'il s'appuie sur des sciences contributoires comme la biologie ou la psychologie expérimentale, élabore des « savoirs savants ». Aujourd'hui, cette définition des « savoirs de référence » n'apparaît pas partagée dans la communauté des didacticiens des disciplines, comme on le verra plus loin.

J. L. Martinand estime cruciale cette question de la « référence » ⁹³. La seule référence aux « savoirs » scientifiques est insuffisante. Il faut poser la question du sens du « savoir ». Par

⁸⁸ MARSENACH J. (6/10/1993). Conférence du CNAM : « Réflexions à propos de la notion de référence(s) en E. P. S. (et non en A. P. S.). Non publiée. Notes personnelles.

⁸⁹ MARSENACH J. & alii (1991). Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ? Éditions de l'INRP : 37.
« Le démêlage de la complexité des pratiques, leur désintringement (P. Arnaud, 1989) est un processus dont il est important de cerner le fonctionnement, si l'on veut savoir d'où sortent les objets finalement retenus ».

⁹⁰ MARSENACH J. & alii (1991). Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ? Éditions de l'INRP : 38.
« Le produit de l'analyse se caractérise, dans les cas les plus typiques, par le découpage de la pratique en un certain nombre d'OBJETS dont on pense que la sommation permettra de reconstituer la globalité »...

⁹¹ COLOMB (J). Conférence du CNAM du 5/12/1990. Notes personnelles.

⁹² COLOMB J. (1986). La didactique. Revue E. P. S. n° 200 : 38-44.

⁹³ MARTINAND J. L. (Juin 1993). Didactique des sciences et formation des enseignants : notes d'actualité. Les Sciences de l'Éducation.
« Le choix de pratiques sociotechniques qui puissent servir de référence légitimes et suggestives pour les activités d'enseignement d'apprentissage est crucial en éducation scientifique et technologique ».

exemple, un « savoir mort » sur le « front de la recherche » peut être pertinent et accessible dans le contexte du « savoir enseigné ». Cinq difficultés paraissent liées au concept de référence :

- ◇ difficulté pour accéder à « une pluralité des références », si le seul « savoir savant » est transposé.
- ◇ difficulté pour construire des activités scolaires, qui ne doivent pas être entièrement déterminées par des références.
- ◇ difficulté pour conserver le sens qui s'attache à la référence, qui justifie de son choix et qui donne une cohérence aux activités scolaires.
- ◇ difficulté pour évaluer les références des élèves (pratiques familières), la distance qui les séparent des pratiques de référence et la distance qui les séparent des « savoirs » enseignés.
- ◇ difficulté pour comprendre les pratiques de référence dans leur évolution historique et leur impact dans les formations.

Avec J. L. Martinand, nous insistons sur cette question de la « référence » utile à l'élaboration de savoirs théoriques, susceptibles d'être enseignés. Cette approche semble correspondre particulièrement à notre préoccupation, où « le terme de savoir de référence est approprié pour spécifier le lieu d'origine du savoir, pour mesurer l'écart entre le savoir scolaire et son origine sociale et culturelle » ⁹⁴.

Pour approfondir cette question de la « référence », J. Rogalski et R. Samurçay ⁹⁵ articulent deux idées pour concevoir un contenu de formation : la **construction d'un « corps de savoir de référence et les conditions de son enseignabilité »**. En particulier dans les disciplines technologiques et à visée professionnelle, les problèmes liés à l'efficacité, à la légitimité ou à la pertinence des savoirs se posent avec acuité. « Savoirs conceptuels » et « situations » y sont souvent liés. La difficulté consiste à transformer l'expérience en connaissance, à transformer des « savoirs en acte » en corps de savoir de référence. Ce dernier doit être pertinent par rapport à la tâche concernée et pas seulement légitime par rapport à l'institution, ce qui nuance la thèse d'Y. Chevallard ⁹⁶. Si le « savoir savant » assure sa légitimité épistémologique et culturelle à l'enseignement général (non professionnel ou techno-

⁹⁴ TERRISSE A. (1998). Transposition didactique et prise en compte du sujet. In Recherches en E. P. S. : bilan et perspectives. Éditions de la Revue EP. S. : 82.

⁹⁵ ROGALSKI J. & SAMURCAY R. (1994). Modélisation d'un « savoir de référence » et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. La transposition didactique à l'épreuve. Éditions de La Pensée Sauvage : 35-71 .

⁹⁶ CHEVALLARD Y. (1994). Les processus de transposition didactique. La transposition didactique à l'épreuve. Éditions de La Pensée Sauvage : 135-180 .

logique), « le savoir de référence » assure la pertinence des « savoirs en acte », issus des pratiques professionnelles dans un processus complexe. Le corps de savoir de référence est « décrit schématiquement comme un ensemble organisé d'invariants dégagés sur les dispositifs opérationnels, les fonctions à remplir, avec différents niveaux descriptifs, et partiellement prescriptifs » et d'outils de travail. Le savoir de référence est ainsi une construction à partir de la modélisation des pratiques.

Cette approche de la notion de « savoir de référence », nous paraît intéressante dans la mesure où elle présente des analogies avec les pratiques professionnelles d'enseignement des A. P. S.. Les précisions apportées par ces deux auteurs nous permettent de mieux comprendre comment s'opérerait un lien dynamique entre des pratiques sociales, les savoirs en acte qui les caractérisent et **un corps de savoirs de référence**, dont l'enseignement serait programmable. Nous nous interrogerons à propos de ce corps de « savoirs de référence ». Est-ce bien, là, le type de savoirs produits par les spécialistes de l'enseignement de la gymnastique à l'école ? Dans cette thèse, nous travaillerons notamment sur des traces écrites pour identifier et caractériser ce qui chez des auteurs spécialistes contribue à formaliser « le corps des savoirs de référence et les conditions de son enseignabilité ».

2.2.4. La notion de « savoir scolaire ».

Pour mieux comprendre le passage du « corps des savoirs de référence » à des « savoirs d'enseignement », il est nécessaire de caractériser les « savoirs scolaires ». Cette approche nous permettra de mieux situer le type de savoirs proposés aux élèves en gymnastique par des spécialistes.

Les « savoirs scolaires » regroupent l'ensemble des « savoirs » formalisés par la noosphère, les enseignants et les élèves ⁹⁷. Dans toute situation, l'élève mobilise des connaissances et des « savoirs ». Il est guidé dans cette entreprise par les professeurs, lesquels traitent des « savoirs » en amont. Il convient donc d'en préciser les corpus.

M. Develay insiste sur l'intérêt d'une analyse épistémologique pour mesurer les critères de vérité des savoirs et ainsi différencier le savoir de la science (« telle qu'elle se construit dans les lieux de production dont l'Université est l'archétype ») et le savoir des disciplines scolaires ⁹⁸. Les savoirs universitaires sont issus soit des sciences formelles, comme les ma-

⁹⁷ CHEVALLARD Y. (1991). La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. 2^{ème} édition augmentée. Grenoble. La pensée sauvage : 125-198.

« La noosphère, c'est tous ceux qui à différents postes déterminent ce qu'il y a à enseigner et comment il faut l'enseigner, et dont le produit ultime réalise le texte du programme ».

⁹⁸ DEVELAY M. (1995). Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. E. S. F. éditeur : 18.

thématiques ou la logique, des sciences empirico-formelles comme les sciences de la nature, et des sciences herméneutiques comme la psychologie, qui cherchent plus à « comprendre » qu'à « expliquer ». M. Develay reprend Delbos & Jorion (1984) pour qualifier les savoirs scolaires de « savoirs propositionnels » soit théoriques (plastiques, flexibles, malléables), soit pratiques (inféodés à des conditions d'usage très normées).

Nous sommes sensibles à la distinction des corpus relatifs aux « savoirs ». La gymnastique scolaire constitue bien un enseignement disciplinaire. Le professeur est confronté à une tâche d'élaboration de contenus d'enseignement liés à la gymnastique. La place des « savoirs scolaires » en E. P. S. se retrouvent alors davantage sous la forme de programmes ou de projets établis par les enseignants. Nous ne développerons pas les procédures mises en œuvre par un enseignant pour produire des savoirs à enseigner. Nous voulons simplement attirer l'attention sur les « savoirs » qui peuvent être utiles au professeur d'E.P.S. pour réaliser cette opération.

Enfin, nous n'omettrons pas de souligner le point de vue de J. C. Forquin qui montre qu'il existe un savoir « qui n'appartient qu'à l'école » et qui est distinct des « savoirs » de la science. Ce « savoir scolaire » a pu être créé par et pour l'école ⁹⁹.

2.2.4.1. « Savoirs scolaires » et « curriculum ».

Il est fréquent de rencontrer les « savoirs scolaires » organisés en curriculum ¹⁰⁰. Le concept de « curriculum » apprécie l'importance de la scolarisation des « savoirs ». Dans une étude sociologique de l'éducation française sur les contenus cognitifs et culturels de l'enseignement, V. Isambert-Jamati reprend la classification des curriculum en trois catégories ¹⁰¹ :

- * le curriculum « formel », qui se constitue des « savoirs scolaires », c'est à dire le texte du « savoir », le programme formalisé.

Épistémologie (épistémé = science/logos = étude) : étude critique des principes (on pourrait dire encore la spécificité des questions que se pose cette science), des méthodes (la manière particulière dont cette science répond aux questions qu'elle pose) et des résultats diverses sciences (leur portée logique, les enjeux des savoirs ainsi construits, leur valeur au regard de leur usage social).

⁹⁹ FORQUIN J. C. (1985). L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement. Perspectives documentaires en sciences de l'éducation : 31-70.

¹⁰⁰ DE LANDSHEERE V. (1992). L'éducation et la formation. P. U. F. : 89.

¹⁰¹ ISAMBERT-JAMATI V. (1990). Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes. Éditions Universitaires. Paris : 9.

- * le curriculum « réel », qui regroupe les « savoirs » enseignés, dont les contenus réellement enseignés.
- * le curriculum « caché », qui caractérise les « savoirs » des élèves, c'est à dire les connaissances initiales de l'élève sur un objet d'apprentissage et celles acquises à l'issue de l'enseignement. Il est souvent lié à un curriculum familial. Il est latent et non-enseigné. Il implique des « a priori » de toute nature (discriminations diverses : raciales, sexuelles, culturelles, etc...) et des prérequis.

Les « savoirs scolaires » s'inscrivent donc dans des curriculums. Dans notre étude, nous nous limiterons à spécifier le « curriculum formel », tel qu'il est formalisé par des auteurs à propos de ce qui est à enseigner en gymnastique scolaire.

2.2.4.2. La notion de « matrice disciplinaire ».

Pour les sociologues de l'éducation, le curriculum nucléaire regroupe les connaissances, les contenus, les habiletés et les attitudes de base, autour desquels les acquisitions nouvelles viennent s'articuler. Dans le domaine de la didactique, on évoque davantage l'idée de « matrice disciplinaire » pour désigner ce regroupement, au sein de chaque discipline d'enseignement (M. Develay, 1990) ; c'est à dire « un domaine structuré du savoir qui possède un objet d'étude propre, un schème conceptuel, un vocabulaire spécialisé, ainsi qu'un ensemble de postulats, de concepts, de phénomènes particuliers, de méthodes et de lois. La notion de « discipline » semble liée à celle de « savoir ». Aussi, M. Develay définit une discipline scolaire par son paradigme, son principe d'intelligibilité, nommé « matrice disciplinaire » ¹⁰². Il montre deux axes de réflexion pour identifier la distance entre savoirs scolaires et savoirs universitaires, dans une même discipline :

- l'axe axiologique, qui interroge le couple savoir scolaire-conception de la culture ¹⁰³.
- l'axe de la didactisation, qui permet la reconstruction programmatique d'un savoir universitaire ou d'une pratique sociale de référence ¹⁰⁴.

Cette approche nous renvoie à des questions relatives à notre objet de travail : « Quelle(s) théorie(s) sont, aujourd'hui, le principe organisateur de l'enseignement de la gymnastique en E. P. S. ? Quelle identité pour la discipline ? Quelle matrice, au sens de quel essentiel à en-

¹⁰² DEVELAY M. (1995). Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. E. S. F. éditeur : 27.

« C'est le point de vue qui organise la totalité des contenus en un ensemble cohérent ».

¹⁰³ DEVELAY M. (1990). Didactique et science de l'éducation : vers une épistémologie scolaire. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. Université de Lyon II : 99-103 & 106-119.

¹⁰⁴ DEVELAY M. *ibid.* : 104-105.

seigner en gymnastique à l'école ? » Dans une matrice disciplinaire, selon le point de vue de M. Develay, sont privilégiés certains concepts, certaines méthodes, certaines techniques, certaines théories, certaines valeurs, certains objets d'enseignement, qui renvoient à des choix idéologiques « rarement explicités ».

En conclusion, une matrice disciplinaire constitue un cadre de référence pour une discipline d'enseignement, grâce à la théorie qu'elle prend en référence. Elle organise les contenus et en partie les méthodes. Les savoirs des spécialistes de gymnastique scolaire constituent-ils des éléments tangibles de la matrice disciplinaire de la gymnastique scolaire ? Les auteurs spécialistes de gymnastique scolaire contribuent certainement à l'élaboration du curriculum. Cependant, en faire l'analyse sociologique n'est pas l'objet de cette thèse. Par contre, leurs contributions nous semblent pouvoir être étudiées comme éléments prenant part à la construction d'une matrice disciplinaire gymnique.

2.2.5. L'idée d'un « savoir de référence » utile à l'E. P. S. .

En E. P. S., « le corps des savoirs de référence » est à ce jour encore mal défini. Dans ce contexte cette terminologie a-t-elle du sens ? Qui a besoin, et donc utilise, des références ? A priori, les enseignants sont demandeurs de sources pour enseigner.

Pourtant, historiquement, la question de la référence en E. P. S. a fait l'objet d'une réflexion chez les praticiens. Les stages d'innovation pédagogique M. Baquet du C. P. S. de la F. S. G. T. étaient probablement des précurseurs lorsqu'ils cherchaient à comprendre le sens des « savoirs » dans un contexte culturel précis. Dès 1965, par le slogan « *pas de pratique inconsistante, pas de pratique inconsidérée* », R. Mérand invitait les pédagogues à redéfinir les références culturelles des séances d'A. P. S. dans la perspective d'un sport éducatif de masse ¹⁰⁵. Cette position témoigne d'une réflexion déjà longue à propos de l'objet de culture dans cette discipline scolaire.

Nous postulons que nous serons à même de mieux cerner les éléments constitutifs des « savoirs de référence » utiles à l'E. P. S., et en particulier, à l'enseignement de la gymnastique. Cette approche devrait nous permettre de mieux identifier la spécificité, la structure et le sens des savoirs mis en jeu pour enseigner. D'autre part, cette voie paraît opportune pour situer des productions de spécialistes en gymnastique dans les processus de transposition didactique.

¹⁰⁵ Cité par GOIRAND P. (1987). Des pratiques sociales des A. P. S. aux contenus d'enseignement en E. P. S. In Revue SPIRALES n° 1 Complément : 8.

La gymnastique scolaire peut compter plusieurs références que l'on trouvera essentiellement dans trois autres A. P. S. : le tumbling, le trampoline et l'acroport. D'autres spécialités sportives présentent des similitudes comme le ski acrobatique, le plongeon de haut vol ou encore le vol relatif, mais elles nécessitent un équipement tellement particulier et des conditions de pratique si peu scolarisables que le rapprochement est parfois difficile à opérer. Certaines disciplines du cirque, par leur point de départ historique commun, sont assez proches comme la barre russe, le trapèze volant ou encore la bascule russe. Par contre, des activités, comme la G. R. S. ou l'aérobic sportive, n'ont plus de rapport direct avec la gymnastique ¹⁰⁶. Depuis dix ans, nous avons relevé une variété grandissante d'inventions dans les publications spécialisées et revues professionnelles. Certaines ont d'ailleurs du mal à se justifier comme le jonglage, malgré un véritable essor. Mais souvent confrontés à des contraintes matérielles, les enseignants d'E. P. S. se réfèrent à la seule gymnastique sportive, qui reste donc la désignation « quasi » exclusive.

J. L. Martinand conçoit la transposition didactique élargie comme les transformations relatives au passage de pratiques sociales prises comme référence à des activités scolaires. Nous nous demanderons si les spécialistes de gymnastique s'inscrivent dans une démarche de « transposition » telle qu'évoquée par cet auteur ; c'est-à-dire s'ils présentent ce qu'est pour eux la gymnastique et comment l'enseigner. Nous nous attacherons à identifier les liens susceptibles de réunir ces deux éléments de réponse.

Nous pensons avec Y. Léziard que la question des références se pose de façon nouvelle ¹⁰⁷. En effet, selon cet auteur, les débats portent essentiellement sur la « désignation des savoirs pour être enseignés et leur caractérisation ». Les « savoirs savants » sont des connaissances susceptibles d'être mobilisées pour analyser les pratiques corporelles. « Ils sont multiples, parcellarisés, et viennent d'horizons scientifiques très différents, ce qui pose le problème de leur articulation »¹⁰⁸. Selon l'auteur, « la détermination des savoirs savants, en E. P. S. , est un exercice périlleux ».

En gymnastique, les « savoirs savants » ne sont pas l'unique référence des pratiques scolaires. Il existe des « savoirs interdisciplinaires » issus de disciplines contributives (ou disci-

¹⁰⁶ LOQUET M. (1998). Éditorial : la G. R. S. a-t-elle sa place parmi les activités gymniques et acrobatiques ? *In* Bulletin de l'A. F. R. A. G. A. n°4 : 2-3.

¹⁰⁷ LEZIARD Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive. *In* Revue STAPS n° 42. : 59-71.

¹⁰⁸ LEZIARD Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive. *In* Revue STAPS n° 42. : 65.

plaine-outils). Ils théorisent les pratiques de référence et jouent un rôle, en E. P. S., dans la transposition didactique. Les savoirs des experts (entraîneurs, gymnastes, juges, etc...) « représentent l'essentiel des savoirs pris en considération et transmis » ¹⁰⁹, mais aussi, selon Y. Léziard, les travaux des sciences de l'éducation.

Dans notre discipline, ces analyses nous invitent à mieux identifier la spécificité, la structure et le sens des savoirs proposés par les spécialistes de l'enseignement de la gymnastique scolaire.

2.2.6. La transposition didactique en E. P. S..

La transposition didactique est caractérisée par un mouvement de transformation des savoirs. J. Marsenach a travaillé le modèle proposé par J. L. Martinand. Le concept de référence semble utile pour construire des contenus, à deux conditions :

- s'il recherche, dans la genèse de la technique d'une activité sportive, les étapes successives qui ont permis d'aboutir à un produit actualisé,
- s'il tente de modéliser l'activité du pratiquant en combinant les connaissances scientifiques et les « savoirs-experts » ¹¹⁰.

Une idée centrale se dégage des travaux de J. Marsenach : « il est nécessaire de prendre en compte la connaissance praticienne de l'enseignant, sa façon originale d'utiliser ses connaissances et les contraintes d'enseignement pour bien comprendre la transposition didactique. Interroger la référence dans les textes des spécialistes de gymnastique scolaire procède de cette orientation, qui vise la prise en compte du point de vue du praticien. On relèvera ce souci constant de s'interroger à partir d'observations établies sur le terrain pédagogique où les élèves sont en situation d'apprentissage. Dans le même temps, J. Marsenach reconnaît aux « **savoirs techniques** » ¹¹¹, une influence dans les choix que font les enseignants par rapport aux contenus d'enseignement ».

¹⁰⁹ LEZIARD Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive. In Revue STAPS n° 42. : 67.

¹¹⁰ MARSENACH J. (6/01/1993). Notes personnelles. Conférence au CNAM : « Réflexions à propos de la notion de « Référence(s) en E. P. S. » (et non en A. P. S.) en tant que discipline d'Éducation Physique et Sportive ».

"Les connaissances relatives à l'A. P. S. orientent fortement l'E. P. S. car elles sont prises pour référence dans l'élaboration des savoirs techniques ou ce que l'on pourrait appeler les savoirs-expert".

¹¹¹ « Technique » au sens définit par G. Vigarello : « les moyens corporels explicitement transmissibles, mis en place pour atteindre le mieux possible un but donné »-cf. chapitre précédent.

Cette réflexion à propos de la transposition didactique de l'E. P. S., nous invite à mieux identifier les « références » utiles aux enseignants. J. Marsenach parle de « désintringation »¹¹². Elle évoque les « **savoirs techniques** » comme fondateurs de théories d'enseignement. Nous y voyons là un ancrage dans les pratiques sociales, dans la culture et les valeurs humaines. L'histoire des pratiques corporelles doit se lire dans les « savoirs techniques » valorisés. La gymnastique sportive est aussi le produit de techniques du corps qui progressivement ont pris formes et se sont rationalisées. Le « savoir de référence » semble donc avoir des liens avec les « savoirs techniques ».

Combiner les « savoirs scientifiques » avec les « savoirs techniques » semble tout à fait opportun pour éclairer les pratiques physiques et leur enseignement.

De ce point de vue, nous postulons que le savoir des spécialistes de gymnastique scolaire serait une combinaison des savoirs scientifiques et techniques aux fins d'une modélisation de l'activité du pratiquant. C'est à l'identification de cette combinatoire que cette thèse contribuera à apporter des éléments.

Par ailleurs, cet éclairage sur le rôle de l'enseignant dans les phénomènes transpositifs en E. P. S., nous permet de mieux situer l'utilisation probable des publications d'auteurs reconnus par les praticiens. Cette question, qui n'est pas centrale dans notre recherche, justifie cependant l'objet d'étude retenu : les publications didactiques des spécialistes.

2.2.7. Conclusion.

Des auteurs jugent utiles de communiquer un certain nombre d'éléments dans des publications pour renouveler l'enseignement de la gymnastique scolaire. A certaines conditions, ces éléments relèvent du « savoir » (cf. chapitre précédent). A ce propos, les assertions relatives au concept de « savoir » dans la transposition didactique nous interrogent sur la nature des savoirs proposés par des spécialistes de l'enseignement de la gymnastique :

- le modèle d'Y. Chevallard, qui place le « savoir savant » à la source du « savoir à enseigner », semble discutable dans notre discipline.

¹¹² MARSENACH J. & alii. (1991). E. P. S. Quel enseignement ? INRP : 37.

La « désintringation » est le processus de démêlage de la complexité des pratiques. « Ce sont essentiellement d'anciens champions ou des entraîneurs impliqués dans le sport de haut niveau qui sont les auteurs de ces analyses ».

- Le concept de « transposition élargie », développé par J. L. Martinand, semble plus adapté à notre quête dans la mesure où il énonce des écarts entre une « pratique sociale de référence » et l'activité scolaire correspondante. Il existe des savoirs sur cette pratique, qui sont utiles pour l'enseignement.
- Dans notre étude, nous nous attacherons à identifier la nature et le sens de ces savoirs. S'ils participent à la modélisation des pratiques, ils pourraient alors constituer des « savoirs de référence » pertinents. Ainsi, à la suite de J. Rogalski et de R. Samurçay, nous regarderons si les propositions des auteurs articulent la construction d'un « corps de savoir de référence et les conditions de son enseignabilité ».

Ce faisant, nous pensons pouvoir contribuer à la réflexion et plus particulièrement à la discussion autour des questions relatives à la transposition didactique.

2.3. Le concept de « savoir » et la technologie.

J. Marsenach évoque les « **savoirs techniques** » comme un des éléments fondateurs de théories d'enseignement. Cette assertion nous conduit à revenir sur cette notion. En effet, nous nous interrogerons sur la nature des savoirs des spécialistes de l'enseignement de la gymnastique scolaire. Les rapports étroits, que nous avons évoqués, entre « pratique » et « savoir » nous incite à rechercher ce qui relèverait d'un discours technique dans les suggestions des auteurs.

2.3.1. La notion de « technique ».

Dans des disciplines praxiques ¹¹³, telle que l'E. P. S., les pratiques sociales de référence que constituent les A. P. S., sont le plus souvent des activités techniques. « *Au sein de ces pratiques chaque individu pratiquant sait développer des habiletés spécifiques qui sont reconnues, décrites et transmises comme des techniques du corps* » ¹¹⁴. Dans un premier temps, nous nous emploierons donc à définir la « technique ».

G. Vigarello définit la « technique » comme « l'ensemble des moyens transmissibles, à mettre en œuvre par l'Homme, pour effectuer le plus efficacement une tâche donnée » ¹¹⁵. Dans le cadre des A. P. S., ce sont des moyens corporels (explicitement transmissibles), qui sont mis en place pour atteindre le mieux possible un but donné. Cette approche rappelle la dimension fondamentalement humaine de la technique, conception renforcée par le point de vue de Haudricourt : « la technique est l'activité la plus rationnelle de l'Homme et la plus caractéristique » ¹¹⁶. Cette activité humaine est singulièrement finalisée en fonction de buts précis. Par ailleurs, G. Vigarello souligne l'enracinement des techniques dans le monde scientifique, culturel, économique et social contemporain ¹¹⁷.

¹¹³ PRAIRAT E. (1996). Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? In Revue Éducatives n° 7.

¹¹⁴ DUREY A. (1993). Transposition didactique et technologie des A. P. S. . Actes de l'Université d'été. A. E. E. P. S. : 119.

¹¹⁵ VIGARELLO G. & VIVÈS J. (1986). Technique corporelle et discours technique. Une histoire culturelle du sport. Coédition Revue E. P. S. et R. Laffont : 271.

¹¹⁶ HAUDRICOURT A. G. (1987). La technologie : science humaine. Maisons des sciences de l'homme.
« La technique, c'est la connaissance des actes nécessaires à l'obtention du résultat recherché ».

¹¹⁷ VIGARELLO G. (1991). Pour une technologie culturelle dans le champ des pratiques sportives. Actes du colloque : anthropologie du sport, perspectives critiques. La Sorbonne. AFIRSE : Quel corps : 146-151.

Pour Leplat et Pailhous, le concept de « technique » désigne l'ensemble des procédés mis en œuvre pour produire un résultat déterminé ¹¹⁸. Ils distinguent les types de techniques linéaires, adaptatives ou ramifiées et génératives.

L'intériorisation et la rationalité poussées d'une technique constituent une habileté. Cette voie situe bien l'activité de l'exécutant et le degré de sa participation. Les exécutants gagnent en autonomie dans la construction de leur objet technique. Le résultat attendu donne sens à l'activité technique.

A ce stade de notre réflexion, il convient de définir la notion de « savoir technique », qui se rattache à ce champ, pour :

- identifier la nature et la structure des savoirs ;
- repérer la place et le rôle des savoirs, à propos de gymnastique.

Pour caractériser les dimensions du « savoir technique » et pouvoir lui attribuer une définition aussi fiable que stable, nous porterons tout d'abord notre attention sur les travaux d'A. Durey. S'accordant avec Haudricourt, il rappelle que la technique est caractéristique en ce qu'elle est socialement acquise. Elle se distingue comme une activité de l'esprit, réfléchie, cohérente, soutenue et rationnelle au moins à quelques degrés. « *Parler de pensée technique, c'est déjà prendre position sur la nature de l'activité d'esprit qui est la source de l'activité technique* » ¹¹⁹.

La technique n'est pas seulement une application de la science, comme un dispositif efficace permettant à un phénomène ou à une action de se réaliser. Elle correspond le plus souvent à un « faire », à un « savoir en acte ». Les connaissances techniques intègrent des concepts scientifiques (qui n'ont pas été conservés sous leur forme originale et qui revêtent un caractère ergonomique), des données spécifiques, des théories distinctes des sciences et du savoir-faire.

La technique « fonctionne » et offre à la science matière à réflexion. Nous parlerons de « savoirs techniques », si des connaissances qui visent à l'efficacité dans l'action, sont suffisamment formalisées. C'est à cette entreprise que nous nous attacherons au travers des écrits des spécialistes de gymnastique scolaire.

¹¹⁸ LEPLAT J. & PAILHOUS J. (1981). L'acquisition des habiletés mentales : la place des techniques. *Le Travail Humain* : 275-282.

¹¹⁹ DUREY A. (1993). Transposition didactique et technologie des A. P. S. . Actes de l'Université d'été. A. E. E. P. S. : 120.

2.3.2. La notion de technicité.

Le passage des « savoirs techniques » aux discours sur ces savoirs semble une étape utile à une meilleure compréhension des savoirs à propos de gymnastique.

La technique, comprise comme « l'ensemble de procédés bien définis et transmissibles destinés à produire certains résultats jugés utiles », permet de parler de « technique du gymnaste » ou de « technique de l'enseignant ». Cependant, « il est indispensable d'associer à l'examen des objets, la reconnaissance des méthodes de pensée et de cheminements qui ont abouti aux réalisations. Le discours technologique fait partie de l'analyse des techniques ; il en éclaire une partie » ¹²⁰.

L'observation des techniques permet de dégager des traits communs à divers moyens et de cerner un caractère technique, qualifié de **technicité**. Selon Combar nous, la technicité est liée à une aptitude de l'Homme à résoudre des problèmes concrets d'une manière originale. La technicité désigne l'aptitude de l'Homme à concevoir, à réaliser, à utiliser justement des dispositifs à caractère technique, aussi bien qu'un comportement favorable à l'emploi des techniques.

Cette technicité s'exprime dans plusieurs registres. Sur la base de propositions J. L. Martinand (1992), D. Bouthier et A. Durey distinguent quatre registres de technicité du pratiquant en A. P. S. ¹²¹ :

- ◇ celui de la « maîtrise », qui recouvre la possibilité d'être performant pour des pratiquants expérimentés, aguerris aux techniques corporelles en usage. C'est une mise en œuvre des techniques sportives existantes de façon performante.
- ◇ celui de la « transformation » de la pratique qui recouvre la capacité à contribuer à la transformation des techniques corporelles en usage ou à leur transmission. Dans ce dernier cas, c'est précisément le domaine de l'intervention en tant que tel.
- ◇ celui de la « lecture » qui correspond à la capacité d'identifier les différentes composantes caractéristiques de la pratique, comme peuvent le faire les joueurs, les entraîneurs, ou les spectateurs avertis. La lecture des productions sportives mobilise des outils

¹²⁰ COMBARNOUS M. (1984). Les techniques et la technicité. Éditions sociales Messidor : 21-29.

¹²¹ BOUTHIER D. & DUREY A. (1994). Technologie des A. P. S.. In *Revue Impulsions* 1. INRP : 95-124.

matériels, spécifiquement élaborés.

- ◇ celui de la « participation », qui correspond à la capacité de s'inscrire dans une pratique en y tenant un rôle non autonome, mais actif. La contribution de certains pratiquants en sports collectifs, qui font nombre en intervenant très rarement sur la balle et l'adversaire, peut renvoyer à ce registre. Mais aussi toutes les situations aménagées où il s'agit simplement de réaliser une partie du processus, l'ensemble étant maîtrisé par d'autres.

Ces quatre registres sont interdépendants. « Il ne s'agit pas de s'approprier le patrimoine culturel, y compris de façon critique, mais de se ménager la possibilité d'entrer en contact avec lui ; c'est à dire avec les techniques socialement élaborées et culturellement accumulées et transmises qui le caractérise » (J. L. Martinand, 1992).

La technicité nous donne une vision explicative des « savoirs » techniques organisés rationnellement par registre. Ce mode d'analyse, nous permettrait de mieux identifier la nature, le fonctionnement et la fonction sociale des « savoirs techniques ». Cette approche de la « technicité » devrait nous permettre de mieux comprendre les « savoirs » des spécialistes de gymnastique scolaire.

2.3.3. La notion de « savoirs technologiques ».

Selon J. Guillerme, la technologie s'oppose à la technique empirique. Elle consiste en une science générale du projet opérant sur les éléments symboliques de production.

La technologie correspond à l'usage rationnel des techniques dans le cadre de la conception et de la mise en œuvre d'un projet d'intervention sur le réel. D. Bouthier et A. Durey comparent les travaux didactiques qui éclairent les projets de prise de décisions et/ou d'intervention pour optimiser l'appropriation à des recherches technologiques ¹²². Tout au long de ce travail, nous nous demanderons si les propositions des spécialistes sont de même nature.

¹²² BOUTHIER D. & DUREY A. (1994). Technologie des A. P. S.. In Revue Impulsions 1. INRP : 120.

« L'approche technologique des phénomènes sportifs nous paraît se justifier à plusieurs titres. »

J. Staudenmaier ¹²³ déduit d'une étude sur les rapports antagonistes entre « technologie » et « science », que le statut des « savoirs » technologiques est lié à quatre notions :

- * les concepts scientifiques, qui doivent être réappropriés et redéfinis en fonction des exigences spécifiques du type de projet concerné.
- * les données problématiques, qui doivent spécifier les caractéristiques du milieu où les technologies opèrent.
- * la théorie technologique, qui se constitue de « savoirs » hautement généralisés, mais qui ne proviennent pas forcément des sciences.
- * l'habileté technique, dont la pratique technologique a besoin par essence.

Ainsi, avec J. Staudenmaier, nous dirons du « savoir technologique qu'il est un style de connaissance propre et particulier, intégrant des concepts scientifiques, des données spécifiques, des théories distinctes des sciences, et du savoir-faire ». On ne peut parler de « savoirs technologiques », si une au moins de ces quatre notions est absente.

Par ailleurs, pour P. Mendelsohn, l'approche technologique débrouille le rapport des « savoir-faire » aux « savoirs » ¹²⁴. L'auteur défend l'idée selon laquelle savoir et savoir-faire sont, en contexte, indifférenciés ; et donc qu'ils peuvent collaborer efficacement dans des situations qui leur donnent sens. Ainsi, en suivant les conseils de V. A. Vincens, nous nous intéresserons aux « savoirs » et « savoir-faire » impliqués dans une réalisation technique, laquelle est un produit concret ¹²⁵. L'étude des propositions des spécialistes de gymnastique scolaire nous conduira à interroger d'un point de vue technologique, les relations entre « savoirs » et « savoir-faire ».

Nous postulons que les « savoirs techniques » et les « savoirs technologiques » participent au « corps des savoirs de référence », que nous chercherons à identifier dans les contributions des auteurs étudiés.

¹²³ STAUDENMAIER J. (Déc. 1988). L'histoire des sciences et la question : « les technologies sont-elles des sciences appliquées ? » . Construire une éthique de l'enseignement scientifique. Courrier du CETHES n° 5 : 27-43.

¹²⁴ MENDELSON P. (1995). Peut-on vraiment opposer « savoir-faire » et « savoir » quand on parle d'apprentissage ? Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan. Nathan : 29.

¹²⁵ VICENS V. A. (1992). Constitution et transmission des savoirs au travail. Recherche bibliographique. Maîtrise en Documentation de l'Université Paris VIII. M. Maillebois. CNAM .

2.3.4. Didactique et Technologie des A. P. S.

Notre étude se situe donc dans un mouvement transpositif des savoirs, où des auteurs forment des propositions pour enseigner la gymnastique à l'école. Comme nous l'avons défini, il s'agit plutôt d'une transposition élargie (J. L. Martinand, 1987), qui soulève l'idée de « référence ». L'idée d'un « corps de savoir de référence », au sens de J. Rogalski et R. Samurçay, permet d'envisager la possibilité de regrouper différents éléments de savoir, dont des « savoirs techniques » et « technologiques ». Ainsi, nous nous demanderons s'il existe un lien dynamique entre didactique et technologie dans le domaine des A. P. S. ?

Nous constatons que les approches didactiques et technologiques entretiennent des rapports étroits. Toutes deux produisent des connaissances utiles pour optimiser les procédures d'intervention. Leurs méthodes d'investigation sont relativement proches. Les recherches menées dans le cadre du laboratoire C. E. D. A. P. S., du département STAPS de l'université Paris XI Orsay relève de cette articulation. Notre travail s'inscrira donc dans cette perspective.

2.3.5. Conclusion.

L'Homme acquiert des « savoirs techniques » socialement, par apprentissage et entraînement. La technique est toujours finalisée vers l'efficience la plus large. Les habiletés constituées de connaissances techniques intériorisées, rationalisées et formalisées, forment des « savoirs en acte ». Ils peuvent être classés par registres interdépendants de maîtrise, de transformation, de production ou de participation. La technologie modélise les « savoirs techniques » pour produire des théories nouvelles, corrélatives aux concepts scientifiques. Les « savoirs technologiques », parce qu'ils apportent un éclairage sur les rapports entre « savoirs » et « savoir-faire », semblent utiles à la définition de contenus d'enseignement. Dans cette thèse, nous nous engagerons à caractériser des « savoirs » mis en évidence chez des spécialistes de gymnastique scolaire, et parmi eux, les savoirs de nature technique ou technologique.

2.4. Conclusion.

A l'issue de cette discussion, il apparaît nécessaire d'approfondir l'objet des savoirs produits par des spécialistes. En effet, nous faisons l'hypothèse qu'ils constituent une charnière entre le champ de la pratique sociale et celui de la pratique scolaire. Nous pensons qu'une étude des savoirs produits par des spécialistes éclairerait certains phénomènes de transposition didactique encore mal délimités. Notons qu'en E. P. S. ce type d'investigation n'a jamais été effectué.

Nous retiendrons deux caractéristiques pour définir le concept de « savoir » :

1. Le « savoir » est un énoncé propositionnel (communiqué, public et publié), qui fait l'objet d'un jugement social, et qui s'inscrit dans des registres d'efficacité et d'utilité.
2. Le « savoir » contribue à formaliser, vulgariser, modéliser et diffuser des idées.

Pour caractériser les « savoirs » utiles à l'enseignement, il est à la fois nécessaire de repérer qui les façonne et quelle est leur conformation. Nous distinguerons le « savoir théorique » du « savoir d'action », lui-même constitué de « savoirs détenus » et de « savoirs objectivés ». Ainsi, cette différenciation devrait nous permettre de mieux caractériser les savoirs de spécialistes de l'enseignement de la gymnastique et de voir s'ils relèvent de « savoirs techniques » et « technologiques » .

Un des enjeux dans cette thèse consiste à identifier les transformations subies par les savoirs à propos de gymnastique au travers différentes propositions de spécialistes en gymnastique scolaire. Trois grandes idées prévalent dans notre projet initial :

- identifier les savoirs de nature didactique ;
- identifier les savoirs sur l'activité ;
- identifier l'organisation des savoirs scientifiques, techniques : leur structure, leur combinaison.

Ainsi, notre travail devrait contribuer à mieux comprendre la spécificité, la structure et le sens des savoirs des auteurs, spécialistes de l'enseignement de la gymnastique scolaire.

Dans ce contexte de transposition didactique, nous nous demanderons si ce « savoir » identifié peut faire référence pour enseigner. L'idée d'un « corps de savoir de référence » semble correspondre à notre projet, car il suggère d'évaluer différents éléments de savoir et les conditions de leur enseignabilité.

Cette approche du concept de « savoir » avait pour but de circonscrire le cadre de notre étude relative aux transformations subies par un objet de savoir (ici, la gymnastique) aux fins d'être enseigné dans le cadre scolaire.

Cette démarche nous a permis de mesurer les termes d'un débat, parfois contradictoire, que nous discuterons dans cette thèse.

Nous nous proposons donc de travailler les théories présentées par des spécialistes, qui définissent des « savoirs pour enseigner ». Deux axes vont nous guider : la rigueur méthodologique dans l'analyse des contenus proposés et l'identification des « savoirs » produits dans ce domaine.

3. Questions pour la recherche.

3.1. *Le champ de recherche.*

Nous concevons les A. P. S. comme le lieu d'échanges sociaux permanents. A ce titre, elles sont en prises avec les réalités sociales du moment. Elles offrent un intérêt pour ceux qui s'y confrontent. Elles sont sources d'émotions. Cette dynamique du jeu sportif a pour effet de constituer un ensemble d'activités réelles pour l'école. La gymnastique sportive n'échappe pas à cette analyse, qui la fonde en tant que pratique sociale de référence de l'E. P. S..

La gymnastique sportive peut être considérée à la fois comme une activité de loisir, d'éducation et de spectacle. Elle est une activité plutôt féminine (plus de 80% de femmes) et prépubère (activité pratiquée massivement avant douze ans). La gymnastique est parfois qualifiée d'activité « primaire » (au sens d'une activité « productrice de matières premières », utiles à la pratique d'autres A. P. S.) ou « de base » (au sens de : ce qui est à l'origine, principe fondamental sur lequel tout repose). Elle présente des exigences spécifiques :

- * des dépenses énergétiques intenses et brèves (durées des enchaînements comprises entre trente secondes et une minute trente),
- * une vigilance dans l'action, qui requiert une grande préparation mentale,
- * un engagement affectif important pour accepter des risques vertigineux,
- * de fortes contraintes spatio-temporelles (lutter contre la pesanteur) ¹²⁶.

Il existe une culture gymnique composée notamment de « savoirs » et savoir-faire, qui organisent les « logiques d'action » selon les niveaux et les formes de pratique. Les techniques, qui s'y développent, sont pour une partie identifiables car repérées et hiérarchisées. Les « manières de faire » ¹²⁷ visent l'efficacité par la régulation des comportements, donc la maîtrise par la transformation technique.

La gymnastique promeut des contenus qui sont enseignables à l'école. Cependant, la gymnastique scolaire subit, aujourd'hui, une crise d'identité. Elle se retrouve à la croisée de l'histoire de l'E. P., d'un sport fortement médiatisé et d'exigences institutionnelles propres à l'école. Ceci ne facilite pas le choix de contenu chez les enseignants.

Il y a donc un ensemble de « savoirs », constitutifs d'une A. P. S. , organisés et transmis par les professeurs d'E. P. S. , élaborés et acquis par des élèves scolarisés. Les transformations

¹²⁶ BOUTHER D. & DUREY A. (1994). Technologie des A. P. S. . In Revue Impulsions 1. Édition de l'INRP : 101.

¹²⁷ VIGARELLO G. & VIVÈS J. (1986). Technique corporelle et discours technique. Une histoire culturelle du sport. Coédition Revue E. P. S. et R. Laffont : 271.

apportées aux savoirs peuvent constituer un champ de recherche original. Nous nous proposons d'approcher ce domaine d'étude.

3.2. L'orientation de la recherche.

A cette étape de notre analyse, nous avons identifié une activité physique sportive originale, qui présente un contexte favorable à la production de savoirs. Nous considérons cette activité physique comme un phénomène scolaire, culturel et social. Notre recherche se propose de mieux percevoir des « savoirs » relatifs à cette A. P. S. , dans sa dimension scolaire. Le domaine des pratiques gymniques a été esquissé ; son étendue et sa diversité suggèrent des questions. Pour notre part, nous orienterons la recherche sur des problématiques propres à la transposition didactique.

Précédemment, nous avons étudié les acceptions du concept de « savoir » jusque dans le domaine particulier des didactiques des disciplines. Cette approche compose le cadre théorique préalable à notre recherche. Il va nous servir à repérer ce qui relève du « savoir » dans le discours de spécialistes de gymnastique scolaire et de leurs suggestions pédagogiques. Nous nous proposons d'identifier les mécanismes d'élaboration des savoirs, qui sont présentés comme des savoirs pour et à enseigner. Il nous semble raisonnable de regarder cet élément particulier du fonctionnement du système didactique : celui de la « transposition » des « savoirs » gymniques à des fins d'enseignement en milieu scolaire.

3.3. L'objet d'étude.

Notre objet d'étude portera sur les traces produites par des auteurs, dans des publications relatives à l'enseignement de la gymnastique à l'école. Des spécialistes donnent leurs points de vue. Ils analysent divers facteurs de l'activité. Ils caractérisent certains éléments de la pratique. Ils publient des suggestions didactiques et pédagogiques. Ces auteurs tentent de définir quelques aspects de la gymnastique. Ils donnent à lire des idées, des opinions, des jugements, voire des analyses qui semblent s'inscrire dans une réflexion théorique. Comment sont élaborées leurs propositions ?

Le concept de « savoir », objet de la relation didactique, est un élément dominant des discours portant sur les contenus d'enseignement. Dans le domaine de la gymnastique, nous devons mieux identifier qui est producteur de « savoirs » et à quelle(s) fin(s). Nous nous in-

téresserons aux « savoirs » supports des décisions utiles à l'intervention. Nous retiendrons l'idée selon laquelle les professeurs d'E. P. S. seraient les bénéficiaires d'une réflexion sur les « savoirs ».

Pour approcher l'analyse des phénomènes de constitution et de transmission des savoirs, nous nous proposons de nous intéresser aux travaux de spécialistes de gymnastique sportive. Nous analyserons un corpus d'ouvrages et d'articles destinés aux professeurs d'E. P. S.. Nous nous attacherons aux « savoirs des spécialistes » qui justifient, théorisent et élaborent des dispositifs d'enseignement, ainsi qu'à leurs suggestions didactiques et pédagogiques. Ce faisant, nous focaliserons notre attention sur ce qu'il est convenu d'appeler le premier temps de la transposition didactique.

Les effets des suggestions d'enseignement sur les enseignants ne seront pas envisagés dans ce travail. Les « savoirs » que retiennent et qu'enseignent les professeurs d'E. P. S. ne seront pas abordés, ici.

3.4. Les questions de la recherche.

Le projet est de caractériser des savoirs à propos de la gymnastique présentés par des spécialistes de gymnastique sportive scolaire, afin d'en mesurer leur portée didactique.

Nous tenterons d'élucider, notamment, la façon dont ces auteurs élaborent ces « savoirs », dont on postule qu'ils font référence pour l'enseignement de la gymnastique en E. P. S..

Nous faisons l'hypothèse qu'il existe un savoir spécifique et rationnel attaché aux suggestions didactiques des spécialistes en gymnastique scolaire.

Nous nous centrerons prioritairement sur ce qui relève du « savoir », au sens de ce qui est public, publié et légitimé. Il nous intéresse de comprendre quels en sont la spécificité, la structure et le sens.

De quoi sont constitués ces « savoirs » ? Quelle est leur dimension scientifique, technique, experte ? Quel est le noyau dur autour duquel s'articulent les propositions didactiques ? En quoi ces savoirs sont-ils rationnels ? En quoi peut-on dire qu'ils font référence ? Formalisent-ils un « corps de savoir de référence » ?

Pour chacun des auteurs, nous essayerons de caractériser leurs théories gymniques, d'en repérer les clefs et les principes d'organisation qui permettent de distinguer leurs propositions.

Saisir la structure de ces « savoirs » et leur mode de constitution apparaît comme un enjeu de notre travail. Notre recherche a pour visée de saisir l'intelligibilité des suggestions didactiques des auteurs, dont les écrits ont pour finalité de transformer les pratiques d'enseignement de la gymnastique.

Au-delà, ce projet cherche à approcher les débats sur la transposition didactique à partir d'une réflexion sur l'élaboration des savoirs à l'origine de la construction de contenus d'enseignement.

Deuxième partie

Méthodologie de recherche

Cette deuxième partie précise les aspects méthodologiques, qui nous ont permis de mener à bien notre travail. Successivement, nous présenterons :

- le choix des auteurs étudiés ;
- le choix des corpus sur lesquels se fera l'étude des propositions didactiques ;
- les outils d'interprétation.

En accord avec Van der Maren (1995), nous optons délibérément pour une démarche exploratoire, qui permet, par le biais d'une méthodologie qualitative, de décrire et comprendre « l'intentionnalité des acteurs humains engagés dans des échanges symboliques, comme ils le sont en éducation » ¹²⁸. Dans cette perspective, et conformément aux thèses de cet auteur, il apparaît plus pertinent de privilégier des analyses de cas et des entrevues cliniques, afin de recueillir des données qualitatives (textes, discours, récits, entrevues).

1. Choix des auteurs dans la population des spécialistes de gymnastique scolaire.

Pour mener à bien notre projet, la nécessité s'affirme de retenir les corpus les plus pertinents à notre objet de recherche. En l'absence de texte de « programme » précis, ce sont des spécialistes reconnus par la profession, qui assurent la légitimité des « savoirs scolaires » par leurs déclarations, leurs écrits, leurs opinions, leurs prises de position, etc...

En effet, si notre étude s'était portée vers d'autres disciplines scolaires (sciences physiques, mathématiques ou langue, par exemple), nous nous serions intéressé aux manuels scolaires les plus utilisés et à leurs rédacteurs. Dans la discipline « E. P. S. », nous ne pouvons nous appuyer ni sur des programmes détaillés, ni sur des projets précis. Il est donc fondé de se tourner vers les spécialistes.

Quels sont-ils ? Quelles traces laissent-ils ? Comment les identifier ? Pour les distinguer, nous nous proposons de discuter le statut de spécialiste. La littérature en éducation évoque la notion « d'expert ». Ce concept est utile à la définition d'une liste de spécialistes de gymnastique, qui ont influencé l'enseignement de la gymnastique.

Ce chapitre a pour objectif de clarifier la notion « d'expertise en didactique de la gymnastique scolaire » et de la discuter. Elle nous amènera à examiner les « critères qui justifient du choix des spécialistes ».

¹²⁸ VAN DER MAREN (1995). Les enjeux et les discours de la recherche. Méthodes de recherche pour l'Éducation. Éditions de BOECK : 103

1.1. La recherche de critères pour définir l'expertise en gymnastique scolaire.

Devant la diversité des publications qui traitent de connaissances sur la gymnastique, il est nécessaire de dégager les auteurs ayant le plus d'influence auprès des enseignants d'E. P. S.

Le problème se pose donc de savoir quels critères peuvent être pris en considération ? A quelles conditions tel ou tel auteur peut-il être considéré comme un spécialiste ?

S'entendre sur une définition de « l'expertise » s'impose. En effet, dès l'instant où l'on parle « d'expert », et si l'on regarde avec acuité le point de vue des acteurs de l'environnement sportif, chacun se reconnaît capable, à des degrés divers, d'expliquer ce qu'il serait « bon » d'enseigner à des élèves. Mais qui a compétence pour le faire ? De quelles compétences s'agit-il ?

1.1.1. Le concept « d'expert » : des significations variées.

La notion « d'expert » est aujourd'hui très médiatisée en même temps que confuse. Elle est fondée sur son ambiguïté et sa polysémie, au risque de devenir un « mot-éponge » ¹²⁹. Le mot s'enrichit de tous les sens attribués par ceux qui l'emploient. On notera que le concept de « compétence » y est étroitement attaché. Il doit son émergence aux besoins nouveaux, dus à la situation de l'emploi dans les pays fortement industrialisés.

C. Lévy-Leboyer distingue quatre modalités principales pour identifier et clarifier les compétences des experts ¹³⁰ :

- la première est déterminée par des techniques d'entretien ;
- la seconde s'appuie sur des tests psychométriques ;
- la troisième caractérise les compétences liées à des tâches ou à des activités données (approche ergonomique) ;
- la dernière se propose d'opérer sur les représentations que l'individu a de lui-même, et par là d'agir sur ses conduites.

Dans le domaine des S. T. A. P. S., on relève peu d'études sur ce thème. Dans une étude des typologies d'entraîneurs d'athlétisme ¹³¹, M. Grun-Rehomme classe six groupes d'ex-

¹²⁹ GILBERT P. ET PARLIER M. (1993). La compétence : du mot-valise au concept opératoire. *Revue : Actualité de la formation permanente* n° 116. Terme employé et défini par Albert Jacquard : *mot qui absorbe peu à peu les substances qu'elle rencontre*.

¹³⁰ LÉVY-LEBOYER C. (1993). Le bilan de compétences. Édition d'Organisation.

perts : les « éléphants », les entraîneurs dans leur spécialité d'athlète, les professeurs d'E. P. S. , les jeunes, les entraîneurs sans formation, les autodidactes. Les éléments de hiérarchisation reposent sur les formations universitaires, professionnelles et fédérales, les années d'expérience d'entraîneur (donc l'âge des sujets), le niveau de pratique des entraînés, leur nombre d'athlètes par entraîneurs, leur vie maritale, leur niveau de pratique personnelle.

A notre connaissance, des études similaires n'existent pas pour le domaine qui nous intéresse. S'interroger sur les spécialistes les plus pertinents pour la gymnastique scolaire sous-entend donc de choisir des outils d'étude et des critères de compétence pour les catégoriser. Si nous analysons tous les intervenants, qui enseignent la gymnastique, on peut repérer trois grandes familles de spécialistes présentant des compétences à des degrés divers (les champions, les enseignants, les entraîneurs). Nous chercherons à examiner leurs qualités.

1.1.1.1. Le cas des champions.

Le champion ou l'athlète de haut niveau est détenteur d'un savoir. A un instant donné, il donne la meilleure réponse motrice existante aux problèmes essentiels à résoudre dans les limites d'un code de jeu. Dans ce but, il a synthétisé un corpus de connaissances et des années d'expérimentations et d'expériences. Il a repéré des solutions plus efficaces que d'autres. Ils les a sélectionnées et réinvesties. Il maîtrise des habiletés techniques pertinentes et adaptées aux exigences du sport de haut niveau. Nous pouvons dire, au regard de la définition donnée en première partie, qu'il maîtrise des savoirs techniques « acquis socialement par apprentissage et entraînement ». Ces savoirs sont utiles dans l'action. Les savoirs techniques du champion se situent dans un registre de technicité dît de « maîtrise ».

Empiriquement, il est capable de transmettre ce savoir. Nous le repérons lorsqu'en gymnastique sans doute plus qu'ailleurs, nous le voyons conseiller ses partenaires, expliquer aux plus jeunes, démontrer ou encore rappeler les meilleurs comportements à réaliser sur un engin. A terme, beaucoup d'entre eux deviennent « entraîneur de gymnastes de haut niveau », à l'image de L. Barbiéri ou de tous les ex-gymnastes de la C. E. I., achetés à prix d'Or aujourd'hui par les clubs français.

Un gymnaste de haut niveau se sent souvent, plus qu'un autre, compétent et porteur d'un savoir qui lui donnerait le statut d'expert. Pourtant, à l'analyse, il s'agit ici davantage d'un « savoir en acte » (identifié au travers d'une performance sportive) que d'un savoir formalisé et communiqué. On peut donc avancer l'idée qu'un gymnaste reconnu par son degré de performance, est un « **expert en acte** ».

¹³¹ GRUN-REHOMME M. (Décembre 1993). Profil et typologie des entraîneurs de sélectionnés olympiques. In Revue EP. S. n° 244 : 66-68.

1.1.1.2. Les cas des enseignants.

L'enseignant est lui aussi détenteur d'un savoir. La fonction de ce savoir va permettre d'identifier la nature de l'expertise.

On distinguera arbitrairement trois types d'enseignant :

- ◇ celui qui s'adresse à des élèves dans le cadre de l'E. P. S. obligatoire à l'école ;
- ◇ celui qui s'adresse à des formateurs en formation initiale ou continue ;
- ◇ celui qui s'adresse à des gymnastes de haut de niveau de pratique.

1.1.1.2.1. Les professeurs d'E. P. S.

Dans le premier cas, le corpus de connaissances est surtout de type didactique et pédagogique ¹³², mobilisable spontanément dans l'urgence de la mise en œuvre pédagogique ¹³³. Il s'appuie le plus souvent sur des « exercices », reproduisant des contraintes technicistes¹³⁴, ou sur une analyse à chaud des réactions des élèves, ce qui permet de gérer la complexité d'un groupe-classe.

F. V. Tochon, dans sa théorie de « l'enseignant expert » ¹³⁵, montre l'influence de l'expérience au niveau de la relation pédagogique avec les élèves. Il existe une corrélation entre l'expertise de l'enseignant en terme « d'ancienneté et d'années d'enseignement » et son fonctionnement ¹³⁶ :

- liée aux difficultés à planifier, dues à l'inadéquation de la théorie à la pratique.
- liée aux modes de planification en fonction des échéances.
- liée à la linéarité des méthodes qui s'oppose aux contraintes de la relation pédagogique.
- liée à l'adaptation en fonction des besoins des élèves, de leurs goûts ou de leurs problèmes.
- liée aux « routinisations » et à l'intériorisation des connaissances.
- liée à l'improvisation.

F. V. Tochon a largement contribué à la clarification de la notion « d'enseignant-expert »¹³⁷. Il montre comment le concept d'expert est passé d'une capacité générale de résolution de problème à la définition d'aptitudes à organiser une vaste connaissance propre à un do-

¹³² FERNANDEZ G. (Déc. 1993). Transformation et évaluation des savoirs. *Revue EP. S.* n° 224 : 62-65.

¹³³ ASTOLFI J. P. (Février 1990). L'important, c'est l'obstacle. *Cahiers pédagogiques* n° 281.

¹³⁴ GOIRAND P. (1987). Des pratiques sociales des A. P. S. aux contenus d'enseignement en E. P. S. UFR APS de Lyon. In *Revue SPIRALES* N° 1 complément : 11.

¹³⁵ TOCHON F. V. (1992). EPS interroge F. Tochon. *Revue EP. S* n° 235 : 9-16.

¹³⁶ TOCHON F. V. (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue Française de Pédagogie* n° 86 : 23-24.

¹³⁷ TOCHON F. V. (1993). *L'enseignant expert*. Éditions Nathan : 27 -51.

maine. Ces compétences s'appuient sur l'expérience et le mode de raisonnement. Ce sont des capacités à interpréter des faits et des connaissances détaillées qui sont mises en évidence. Les experts possèdent de puissants outils d'analyse qui leur permettent d'être rentables et rapidement efficaces. « Les experts *savent faire*, mais ne savent pas forcément dire ce qu'ils font ». Les enseignants-experts ont une activité métacognitive qui porte sur la connaissance des connaissances d'une activité ou d'un domaine. F. V. Tochon souligne les recherches encore récentes sur ce thème (depuis le début des années 80). Il nous indique les critères de sélection des experts les plus souvent explicités ¹³⁸ :

- la réussite des élèves à des épreuves déterminées ;
- l'expérience (le nombre d'années de pratique) ;
- la formation scientifique spécifique ;
- la formation pédagogique et de participation à des commissions de travail ;
- la formation d'enseignants ;
- le choix sur recommandations (personnel-ressource).

Ainsi, l'expert serait capable de fournir des outils d'analyse pour « penser l'action » pendant l'intervention pour résoudre des problèmes professionnels. Ce sont ces genres de paramètres que nous rechercherons chez les leaders en gymnastique.

Haari (1976) ¹³⁹ a établi une comparaison entre cinq groupes de sujets enseignants, gymnastes de bon niveau et actuels et futurs étudiants en E. P. S.. L'étude consistait en deux tests, effectués pour chaque population, portant sur les connaissances en gymnastique et sur l'analyse de l'habileté en gymnastique. Les résultats ont montré l'existence d'une corrélation significative entre la connaissance de la matière et l'analyse visuelle de la tâche, l'identification des erreurs majeures et mineures, la stratégie et les activités permettant de corriger les erreurs. Cette recherche confirme l'existence d'une différence significative entre les enseignants spécialistes d'une activité sportive et les enseignants non-spécialistes dans les choix des contenus enseignés.

Riff et Durand opposent deux portraits-types d'enseignants : « l'un s'appuyant sur des procédures automatisées, fluides, économiques et peu conscientisées, l'autre ayant des actions raisonnées, délibérées, discontinues, coûteuses et lentes » ¹⁴⁰. Ils insistent sur l'expérience professionnelle qui influence la qualité des contenus enseignés. Dans ce second cas de fi-

¹³⁸ TOCHON F. V (1990). Sur les critères de l'expertise. *Mesure et évaluation en Éducation* n° 14. Volume 2 : 57-81.

¹³⁹ HAARI, expérimentation citée par J. Marsenach et alii. (1991) dans « E. P. S. Quel enseignement ? ».

¹⁴⁰ RIFF J. & DURAND M. (1993). Planification et décisions chez les enseignants : analyses et perspectives. *Revue Française de Pédagogie* n° 103 : 101.

gure, le corpus de connaissances est surtout axé sur une justification des choix didactiques, des modèles techniques utilisés et des options pédagogiques.

Le niveau d'expertise pourrait donc être défini par rapport à la maîtrise de l'activité enseignée que renforce le nombre d'années d'enseignement. Dans ce but, les enseignants synthétisent un corpus de connaissances. Ils repèrent des solutions plus efficaces que d'autres. Ils les sélectionnent et les réinvestissent. Ils maîtrisent des savoir-faire techniques pertinents et adaptés aux exigences de l'E. P. S. et des élèves. Ces savoirs sont utiles dans l'intervention pédagogique. « A priori », ces savoirs techniques du professeur se situent dans un registre de technicité dît de « transformation » et dans un registre de « lecture » ¹⁴¹.

Nous pouvons dire que ces enseignants sont des « **experts en enseignement de la gymnastique scolaire** ». Ils sont les professeurs d'E. P. S., qui enseignent la gymnastique dans le contexte des cours d'E. P. S. obligatoires, dans les établissements publics du second degré. Il est à noter qu'ils sont compétents à des degrés divers, puisqu'ils peuvent maîtriser un plus ou moins grand nombre de contenus spécifiques. Leur compétence est en partie liée aux types d'épreuves optionnelles du concours de recrutement qu'ils ont passé.

1.1.1.2.2. Les formateurs de formateurs.

Ces enseignants se distinguent par une activité singulière. Ils se situent sur la « didactique normative ». Pour les qualifier, nous avançons la terminologie « **d'experts-didacticiens de la gymnastique** ». On les retrouverait parfois dans les collèges et lycées, mais plus généralement dans les UFR APS, les CREPS, les IUFM et toutes structures de formation continue (MAFPEN).

Leurs productions, quand elles existent, nous intéressent parce qu'elles représentent l'émanation d'une confrontation au terrain pédagogique. La plupart du temps, elles restent éphémères, car paradoxalement, leurs communications portent sur des objets particuliers, qui illustrent des savoirs et savoir-faire particuliers. Ils puisent dans presque tous les registres de technicité. Les formateurs de formateurs ont peut-être un rôle important, car ils peuvent influencer les textes institutionnels. Ils entretiennent des relations avec ce que Chevallard suggère être la « noosphère ».

On peut résumer leur activité ainsi :

¹⁴¹ MARTINAND J. L. (1993). Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. In *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres*. INRP.

- * ils se confrontent à un objet complexe, pour lequel ils mettent au point un ensemble de procédés dont l'utilisation assure l'efficacité dans l'action.
- * ils intègrent les connaissances disponibles dans le domaine considéré.
- * ils se soumettent, parfois, à des contrôles de type scientifique.

Nous retiendrons l'idée selon laquelle les formateurs de formateurs seraient les mieux fondés pour constituer notre population d'étude. Ces enseignants présentent un vif intérêt, selon M. Develay ¹⁴², car :

- * ils cherchent à rationaliser et à formaliser leurs contenus d'enseignement, à extraire les caractéristiques essentielles à enseigner ;
- * ils développent une réflexion à propos du choix et de la pertinence des situations d'apprentissage ;
- * ils mettent en place une pédagogie du « sens ».

1.1.1.3. Les entraîneurs sportifs.

Dans le cas des entraîneurs des gymnastes confirmés, le corpus de connaissances est surtout de type pédagogique et technique, mobilisé le plus souvent dans l'urgence de la mise en œuvre de l'entraînement ou dans la conception de la future activité des athlètes. Il s'appuie le plus souvent sur des contraintes techniques et énergétiques et sur la répétition d'un geste dans des situations d'apprentissage souvent identiques. Ces savoirs servent à gérer la complexité du couple « motivation-performance ». Ce savoir est parfois formalisé¹⁴³. Les entraîneurs sont des « **spécialistes de la gymnastique** », à l'interface des connaissances utilisables (biologie, biomécanique, neurosciences, sciences humaines, et...) pour former un athlète performant.

Comme les enseignants, ils synthétisent un corpus de connaissances. Ils repèrent des solutions plus efficaces que d'autres. Ils les sélectionnent et les réinvestissent. Ils maîtrisent des savoir-faire techniques adaptés aux exigences de la gymnastique sportive. Ces savoirs sont utiles dans l'intervention. Les savoirs techniques de l'entraîneur se situent dans un registre de technicité dit de « transformation ».

Notre travail ne portera pas sur cette catégorie de formateurs fédéraux, parce qu'ils ont peu d'influence dans le domaine scolaire, et qu'ils laissent peu de traces écrites de leur réflexion. En aucun cas, on ne verra là une quelconque opposition catégorielle, mais davantage une volonté de bien sérier l'objet d'étude.

¹⁴² DEVELAY M. (1991). Pour une pédagogie du « sens ». *Revue SPIRALES* n° 4 : 45-51.

¹⁴³ On en trouve des aspects dans des revues extrêmement spécialisées comme « *Gym'Technic* » ou « *International Gymnast* »-op. cit.

1.1.2. Conclusion à propos du statut de leader de théories didactiques.

Les critères susmentionnés nous amènent à repérer des « experts de haut niveau de pratique », des « experts en gymnastique scolaire », des « didacticiens de la gymnastique » et enfin des « spécialistes de gymnastique sportive ».

Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons prioritairement aux experts, qui travaillent dans le champ scolaire. Certains d'entre eux ont un statut reconnu. Le terme de « leader d'opinion », selon l'expression en usage, peut rendre compte de cette reconnaissance^{144/145/146/147/148}. Les « leaders d'opinion » fédèrent un nombre conséquent de personnes qui partagent tout ou partie de leurs analyses. Leurs « opinions » sont des options, et/ou des jugements, et/ou encore des convictions didactiques. En gymnastique, ces spécialistes théorisent leur pratique professionnelle, et/ou la pratique des gymnastes, et/ou encore la pratique des élèves, pris en milieu scolaire. D'une façon générale, ils s'intéressent à l'objet « gymnastique », au sujet « pratiquant » et à « l'intervention ».

Les caractéristiques de ces femmes et de ces hommes sont donc :

- d'interpréter des observations et de les traduire sous forme d'opinions didactiques. Ils proposent une théorie didactique et soumettent des solutions pédagogiques.
- de représenter les pensées et les sentiments d'individus qui se reconnaissent dans leurs opinions. Ils sont donc aussi des « porte-parole ». Cela leur confère un statut de « leader », qui s'associe à la métaphore de « gardien d'une idée ».

¹⁴⁴ THE OXFORD ENGLISH DICTIONARY (1933). Volume IV. : 75. Les « gatekeepers » sont définis comme des « gardiens » (1572) et par extension, comme des « gardiens du monde » (1872). De nos jours, ce terme peut aussi être interprété comme « garde-barrière » (G : è. Voulem III).

C. ETÉVÉ évoque les « leaders d'opinion », par analogie avec l'expression américaine de « gatekeepers » empruntée à KATZ et LAZARSFELD (1955).

¹⁴⁵ HARRAP'S NEW STANDARD FRENCH AND ENGLISH DICTIONARY. (1980). Volume V. : L : 13. Le « leader » se traduit comme un « conducteur(trice) », un guide, un chef de file, un meneur (d'hommes), un chef d'équipe, et plus récemment comme un « jaloneur ». En musicologie, il désigne le premier violon. En droit, il représente l'avocat principal.

¹⁴⁶ LE GRAND ROBERT DE LA LANGUE FRANÇAISE. (1989). 2^{ème} édition. Tome V. : 983. Le mot « leader » est un anglicisme, que l'on trouve pour la première fois chez CHATEAUBRIAND, en 1822 (« Correspondances ». Tome 3 : 245). Il signifie soit le « chef » ou le « porte-parole », soit en terme plus sportif (hippisme, 1882), le concurrent en tête d'une course, d'une compétition, ou le premier de cordée.

¹⁴⁷ TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE. (1983). Tome X. Éditions du C. N. R. S./I. N. L. F. Nancy : 10546-10547.

Au sens psychosocial, le mot « leader » définit une personne qui jouit d'une grande autorité, notamment au sein d'un groupe restreint, parce qu'elle y est populaire et exerce un ascendant réel.

¹⁴⁸ LEGENDRE R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. 2^{ème} édition. Guérin Montréal. ESKA Paris : 785.

Le « leadership » désigne l'art du commandement, ou la qualité d'un bon dirigeant. « Educational leadership pedagogic » caractérise la « capacité d'un directeur de définir des buts clairs à l'école, de motiver fortement ses collègues et de favoriser le développement des habiletés convenables à chacun (Clweli, 1987) ».

Nous combinerons ces deux idées, et nous proposons d'appeler les experts retenus pour notre étude des « **leaders de théories didactiques** ».

Dans les limites définies par nos questions de recherche, nous retiendrons donc les spécialistes de gymnastique scolaire, qui ont le statut de « leaders de théories didactiques ».

- Ils formaliseront des savoirs relatifs à la gymnastique sportive pour la décrire et/ou l'enseigner.
- La situation, où seront exploités ces savoirs, profitera à la pratique des élèves en gymnastique scolaire.

Quels vont être ces leaders ?

1.2. La méthode de désignation des leaders de théories didactiques.

Deux types de données seront valorisées :

- une analyse bibliographique ;
- une enquête auprès des praticiens.

1.2.1. L'étude de la littérature.

Nous nous proposons de préciser les arguments favorables au choix de leaders, dont les travaux sont particulièrement significatifs. Les indicateurs de compréhensibilité sont :

- le nombre de publications produites.
- le tirage annoncé de chacune des publications.
- les articles ou les encarts de publicité pour les ouvrages.
- le budget de publicité dépensé pour un travail.
- le nombre de personnes ayant utilisé des travaux au titre de la formation de formateurs (centres de formations professionnelles et intervenants F. P. C).
- le nombre d'exemplaires achetés par les bibliothèques spécialisées.
- les commissions de travail auxquelles l'auteur a participé (conception de programmes, mises en place d'examens, jury de concours, commission de recherche, etc...).

Les deux idées fortes consistent à mesurer la pénétration d'un document et à mieux cerner la population utilisatrice, à partir d'une approche bibliographique, croisée avec une étude chronologique des publications.

1.2.1.1. L'analyse bibliographique préliminaire.

L'analyse bibliographique permet une première revue de la littérature spécifique, mais également de dégager un premier volant de conclusions. L'analyse des documents bibliographiques existants a été réalisée à partir de quatre sources :

- la bibliographie de Louis Thomas, publiée dans son dernier livre : « Gymnastique sportive : de l'École aux associations » (1989. Éditions de la Revue EP. S : 231-232).
- la bibliographie de Jean-Paul Levieux, publiée dans son ouvrage : « Éducation Physique et Sportive : dossier n° 7 » (1990. CRDP de Nice : 57-61).
- la bibliographie des cinq auteurs les plus lus, corrigée par eux-mêmes (cf. pièces annexées, page 493).

- une bibliographie constituée à partir des revues et éditions professionnelles les plus lues.

Nom des éditions ou de la revue	Nombre de tirages	Contact
• Revue EP. S	25 000	M. Vives - INSEP - 75 012 Paris
• Publications de l'AEEPS (ex-Amicale de l'ENSEP)		L. Gobin - 92290 Chatenay-Malabry
• Revue Hyper		
• Publications du SNEP	5000 à 8000 selon les numéros	M. Lafontan SNEP - 75020 - Paris
• Revue DIRE du CPS de la FSGT		J. Journet -14, rue scandicci - 93500 - Pantin
• Revue Spirales	5 000 à 10 000 selon les numéros	C. Colignon - UFR APS de Lyon
• Éditions Vigot		M. LONGHI - 75005 Paris
• Éditions Amphora		
• Éditions Chiron		
• Publications de CRDP (Dijon, Grenoble, Nantes, Nice, Reims).		CNDP - 75005 - Paris
• Publications du CNDP		
• Publications de l'INRP		

On remarquera que seuls, livres et revues en direction des praticiens ont été pris en considération. Les médias tels que « Le Monde de l'éducation », le journal « L'Équipe », ou encore des journaux spécialisés de la télévision n'ont pas été retenus, jugés documents inadaptés au projet d'étude des théories relatives à la gymnastique scolaire. La pertinence des sources bibliographiques utilisées semble confirmée par les travaux de Christiane Etévé à propos notamment des canaux d'information des enseignants et des sources de procuration d'écrits sur l'éducation ¹⁴⁹.

1.2.1.2. L'analyse chronologique des publications.

Le tableau qui suit nous renseigne sur le nombre de publications (quelle que soit leur nature : pédagogique, didactique, historique, technique, etc...), traitant de gymnastique sportive, éditées par an depuis la fin de la seconde guerre mondiale. Il est construit à partir des références bibliographiques citées précédemment. Certaines communications nous aurons probablement échappé. Quoi qu'il en soit, ce tableau situe les auteurs et la chronologie des publications.

¹⁴⁹ ETÉVÉ C. & GAMBART C. co. (1992). Que lisent les enseignants ? INRP : 16-82.

En première colonne, on trouvera les années de publication, en deuxième colonne : les Instructions Officielles de l'E. P. S., et en troisième colonne : les auteurs identifiés.

Tableau 7 : Identification des auteurs français, depuis la seconde guerre mondiale.

	I. O.	Divers Auteurs
De 1945	1945	1945 : Maucurier -1947 : Mérand 1948 : Latte -1949 : Reigner
1955		Chautemps/Masino
1956		Chautemps/Masino-Reigner-
1960		Lagisquet
1961		Thomas-Chautemps/Masino
1966		Magakian-
1967	1967	L. Thomas-
1968		Claude Piard-
1969		Claude Piard-Jacquot-
1970		L. Thomas-Claude Piard-Gadrey-Thomas
1971		Claude Piard-Noël-
1972		L. Thomas-Claude Piard-Roland Carrasco-Nouillot-Thomas
1973		Claude Piard-Amicale ENSEP-Lagisquet-
1974		Claude Piard-Roland Carrasco-Jacques Leguet -
1975		L. Thomas-Claude Piard-Amicale E. P. S.-Carteron-Thevenin-Blois-Larcade/Cheix-Batista-
1976		Claude Piard-Roland Carrasco-CPS/FSGT-Thomas-
1977		L. Thomas-Jacques Leguet-Roland Carrasco-Soler-Amicale E. P. S. -Soulard-Koch-Champclaux-Cools-Gaillard
1978		L. Thomas-Claude Piard-Hostal-Magakian/Marquet-Delannet-Fourdan-Magakian-Albert-Thevenin-
1979		Jacques Leguet-Paul Goirand-Hostal-Thevenin-
1980		Claude Piard-Paul Goirand-Roland Carrasco-Bourgeois-Kaneko-Koch-Margueritat-
1981		Claude Piard-Jacques Leguet-Paul Goirand-Roland Carrasco-Battista-Lambert/Lipkina-Margueritat-Pasteur
1982		L. Thomas-Claude Piard-Siskova-Lambert-Delattre-Meyer-Thomas-Van der malière
1983		Claude Piard-Paul Goirand-Thomas-Rastouil -Rezette-Guezille-Studeny-Gajdos
1984		Paul Goirand-Gaugey-Barrul-Margueritat-Barrul-
1985	1985	L. Thomas-Claude Piard-Jacques Leguet-Paul Goirand-Pozzo /Studeny -Gajdos-Gaugey-Amicale E. P. S. -Blois-Ferrand-Gaugey-Margueritat-
1986		L. Thomas-Claude Piard-Paul Goirand-Gourmelon-Soavi-Imwold
1987		Claude Piard-Paul Goirand-Levieux-Blois-Jaquetin-Marin-
1988		L. Thomas-Claude Piard-Jacques Leguet-Paul Goirand-Blaise-Boularand-Brasier- Jaquetin-Mahe-
1989		L. Thomas-Claude Piard-Jacques Leguet-Paul Goirand-Hauw-Carlier-Delignières-Gaugey-Haubry-Martinet/Metzler-Amarouche/Nouillot-Robin-
1990		Claude Piard-Jacques Leguet-Paul Goirand-Thomas-Albert-Levieux-Gaugey
1991		Claude Piard-Paul Goirand-Cizeron-Leguérinel-
1992		L. Thomas-Claude Piard-Paul Goirand-Amiot-Badin-Olinger-Fiard/Soulard/Thomas-Huot-Hauw-Robin/Amarouche-
1993		Paul Goirand-Seners- Barthe et co.-Bridoux-Allouchery et co.-Labeau-Fernandez -
1994		Claude Piard-Paul Goirand-Hauw/Piard-Marin-Dupuis-INSEP-
1995	1995	Claude Piard-Paul Goirand -
1996	1996	Claude Piard-Paul Goirand-Hauw-Durand-Barthe-Levieux-

Tableau 8 : Auteurs et nombre de livres publiés entre 1955 et 1996.

Auteurs ayant publié 1 seul livre	Auteurs ayant publié au moins 2 livres	Auteurs ayant publié au moins 3 livres	Auteurs ayant publié au moins 4 livres
• Barrul • Bourgeois • Bridoux • CPS/FSGT • Delannet • Gadrey • Goirand • Kaneko • Leguet • Noël • Pozzo • Soler • Thomas et co. (Chautemps / Fiard/Lagisquet/ Soulard / etc...)	• Hostal • Lagisquet • Levieux	• Chautemps/Masino • Magakian • Amicale E. P. S.	• Carrasco • Piard

Un travail tout particulier a été mené sur les publications de la revue EP. S., depuis sa création, en 1950. Près de trois cents articles ont été repérés et étudiés (cf. Annexe IV, page 498), selon :

- ♦ *un classement des articles par ordre chronologique* (cf. annexe IV - A).
- ♦ *un classement des auteurs par ordre alphabétique et par nombre d'article(s) publié(s)* (cf. annexe IV - B).

Nous obtenons les données suivantes :

Tableau 9 : Auteurs d'articles publiés dans la revue EP. S., à propos de gymnastique scolaire.

Auteurs ayant publié 1 seul article	Auteurs ayant publié au moins 2 articles	Auteurs ayant publié au moins 3 articles	Auteurs ayant publié au moins 4 articles
• 90 (79%)	• 9 (8%)	• 5 (4%)	• 10 (9%)

Il en ressort que la grande majorité des auteurs publie une seule fois dans cette revue. Parmi ces auteurs, certains n'écrivent plus jamais d'article ; d'autres les publient dans des éditions différentes.

1.2.1.3. Remarques et premières analyses.

Des tendances générales se dégagent nettement :

- ◇ 1977 marque le début de publications régulières sur le thème de la gymnastique sportive. Chaque année verra en principe cinq communications au minimum, publiées dans les documents professionnels les plus diffusés et les plus lus.
- ◇ Deux maisons d'édition très prisées par les auteurs : la Revue E. P. S., Vigot Éditions.

Par ailleurs, l'influence des auteurs s'établit par rapport à des indices divers, comme :

- ◇ l'influence explicite de certains spécialistes sur la rédaction des I. O., sur les barèmes d'examens scolaires et de concours de recrutement de la fonction publique (Lagisquet, Thomas, Gaugey, Piard principalement). Ils étaient souvent des conseillers techniques pour les concepteurs de textes officiels. De ce point de vue, on peut juger de leur influence, à un moment donné de l'histoire des examens et concours.
- ◇ l'influence implicite des travaux de Paul Goirand sur les contenus des épreuves des concours internes et externes de recrutement des professeurs d'E. P. S., depuis une dizaine d'années. Des références et des analyses lui sont régulièrement empruntées par les candidats.

Bon nombre d'auteurs de publications sont également les jurys d'épreuves de concours ou d'examens, à l'exemple de T. Pozzo, JP Levieux, G. Fernandez, M. Bourgeois, M. Amiot-Badin, etc...

Certaines publications ont une origine scientifique. Notons l'augmentation constante du nombre des publications de cette nature. A titre d'exemple, citons :

- R. Barrul présente un travail d'une grande érudition historique.
- M. Bourgeois fait appel à la biomécanique.
- Les travaux de P. Amarouche et P. Nouillot s'inscrivent dans la lignée des problématiques des sciences de l'éducation.
- Denis Hauw travaille sur les bases de la psychologie cognitive.
- T. Pozzo et C. Studeny font appel à un ensemble de données provenant de sources multiples : historique, socioculturelle, biomécanique, pédagogique, avec une prédilection pour les neurosciences (sur les traces de D. Rezette).

D'une façon générale, il se dégage de la lecture de ces publications (cf. annexe – C) :

- que la grande majorité des articles traite des activités gymniques dans leurs dimensions soit didactique, soit pédagogique, sous la forme de suggestions de situations pédagogiques (plus de 70 % des cas) ¹⁵⁰ ;
- que 25 % des articles portent sur les connaissances d'un seul agrès, essentiellement le saut de cheval, le sol ou le trampoline (mini et grand) ;
- que 5 % des publications sont centrées sur l'analyse d'un élément technique particulier.
- que les femmes sont très peu nombreuses à écrire et à publier. Seulement une petite dizaine d'entre elles l'ont fait.

1.2.1.4. Les arguments qui fondent les choix.

On constatera une quantité importante d'articles et une production livresque plutôt pauvre (une vingtaine d'ouvrages environ). La grande majorité de ces « enseignants-écrivains » n'ont produit qu'un seul article. Les plus prolifiques en ont proposé six au minimum. Par principe, nous nous attacherons aux travaux des auteurs les plus féconds, pour les raisons suivantes :

- ils organisent largement leurs idées ;
- ils exposent l'essentiel de leur point de vue (moins de six articles ne donne pas une vision complète des aspirations de l'auteur) ;
- ils ne se limitent pas à un aspect étroit de la gymnastique ;
- ils fédèrent les adhésions des enseignants (cf. chapitre à propos du lectorat, page 92).

Les points de vue d'auteurs, replacés dans leur contexte historique, nous permettent d'identifier la percée dans le temps de la pensée de certains spécialistes, mais aussi de dégager les plus connus (lesquels sont souvent les plus permanents).

C'est entre 1955 et aujourd'hui, soit environ quarante ans, que se situe la période faste en création-production de connaissances gymniques à visée scolaire. Par analogie, le nombre de publications de spécialistes augmente avec la maturité de la gymnastique de vol.

De cette analyse, nous extrayons les critères utiles à notre étude.

¹⁵⁰ On notera que le terme « acrobatie » apparaît dans le titre des documents, seulement à partir de 1977 (C. Piard), et régulièrement à partir de 1982, dans 10 % des titres. Des articles sur l'intérêt du mini-trampoline apparaissent avec C. Piard, depuis 1975, et avec Meyer et Pozzo, à partir de 1982.

1.2.1.5. Les critères de choix pour différencier les « experts didacticiens ».

Il apparaît des auteurs dominants et des auteurs « temporaires », dont les caractéristiques suivent :

- Les « écrivains temporaires » (plus éphémères) :
 - produisent peu et pas longtemps.
 - s'expriment souvent dans le même type de média.
 - se focalisent, pour la plupart, sur quelques aspects étroits de l'activité gymnique.
 - font souvent référence aux travaux d'un « auteur majeur » pour ne pas le plagier.
- Les « auteurs majeurs » (plus dominants) :
 - publient tous des livres.
 - publient sur une période d'au moins dix ans.
 - ont vécu deux ou trois périodes caractéristiques de l'évolution de l'activité.
 - ont engagé une réflexion à long terme, depuis les années soixante.

Il s'agit de madame Andrée Charton et de messieurs : Pierre Blois, Roland Carrasco, Paul Goirand, Jacques Leguet, Arthur Magakian, Claude Piard, et Louis Thomas.

Cependant, force est de constater que l'essentiel des publications gymniques présente des contenus techniques qui ne sont pas justifiés par le croisement de plusieurs types de connaissances.

1.2.2. « L'enquête à propos des lectures des enseignants d'E. P. S.. »

Nous venons de voir émerger des leaders de gymnastique scolaire, qui produisent des données utiles à l'enseignement. Ils ont des statuts différents et leurs publications ne sont pas de même nature et n'ont pas les mêmes fréquences. Ces auteurs sont-ils pour autant des « leaders de théories didactiques », aux yeux des professeurs d'E. P. S. ? C'est l'objet de cette enquête.

1.2.2.1. Précautions à propos des lectures et de la diffusion des connaissances en éducation.

Nous ne pouvons conduire cette approche plus avant sans chercher à savoir ce que lisent les professeurs d'E. P. S. ? Car s'il est relativement facile de repérer ce qui est écrit, il est plus délicat de mesurer un indice de pénétration des idées ou, plus simplement, si les enseignants lisent les documents mis à leur disposition. A notre connaissance, il n'existe pas de travaux se rapportant spécifiquement aux lectures que se donnent les professeurs d'E. P. S..

Les enseignants se comportent-ils « en érudits, en papivores ou en profanes » ? Christiane Etévé ¹⁵¹ a interrogé les professeurs du secondaire au travers d'une enquête nationale. Elle a observé le cheminement de l'information pédagogique des enseignants de collège par les livres, les revues et les médias. Elle a étudié la nouvelle culture pédagogique des minorités d'enseignants lecteurs. Même si les professeurs d'E. P. S. ne peuvent être apparentés à l'ensemble de la population des enseignants du second degré, nous prendrons la précaution de regarder quelques-uns de ces éléments de réponse.

En premier lieu, il est utile de situer l'enseignant comme un lecteur moyen, qui participe pleinement au recul de la lecture dans les classes moyennes, mesuré par l'enquête du Ministère de la Culture ¹⁵². Seulement 57 % des enseignants de collège ont emprunté ou acheté des livres au cours des huit derniers mois. Par ailleurs, il est à noter une certaine féminisation du lectorat, une incidence importante de l'âge, et un recul de la lecture dans les villes moyennes et les petites agglomérations. Au plan pédagogique, l'enseignant renvoie l'image d'une culture assez peu développée, où la découverte et le choix d'un ouvrage serait un acte essentiellement individuel et probablement aléatoire.

Majoritairement les enseignants sont des non-lecteurs d'écrits pédagogiques et de connaissances en éducation, soit par « habitus », soit par « désintérêt ». La discipline enseignée semble une variable significative du lectorat. C'est ce facteur qui opère la discrimination cardinale, séparant les enseignants, en fonction de leurs rapports avec la lecture. Ainsi, « il semble bien qu'un enseignant ait très souvent tendance à se considérer *en besogne* lorsqu'il lit un livre ».

L'observation de la population minoritaire des enseignants lecteurs permet de distinguer :

- les incitations, liées à la pratique professionnelle, dues aux ouvrages empruntés ou achetés (55 % disciplinaires - 8 % pédagogiques ==> 63 % des lectures sont liées à la pratique professionnelle et 37 % sont hédonistes)
- les trois canaux d'informations les plus porteurs dans le choix des lectures (formateurs et animateurs de stages, revues pédagogiques, collègues)
- les auteurs et les revues significativement les plus lus (De la Garanderie, Meirieu, Dolto, Le Monde de l'Éducation, Les Cahiers Pédagogiques, et J. Marsenach pour la seule population des professeurs d'E. P. S.) ¹⁵³.

¹⁵¹ ETÉVÉ C. & GAMBART C. co. (1992). Que lisent les enseignants ? Lecture et diffusion des connaissances en éducation. 174 pages.

¹⁵² MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA PROSPECTIVE (1990). Les pratiques culturelles des français 1973-1989. Paris : la Documentation Française.

¹⁵³ ETÉVÉ C. & GAMBART C. co. (1992). Que lisent les enseignants ? INRP : 16-82.

- les quatre facteurs les plus déterminants dans le choix des lectures (l'utilité pour la formation dispensée, l'auteur, la curiosité d'esprit pour un sujet donné, les conseils d'un collègue)
- l'existence déterminante, dans le choix des lectures, des leaders d'opinion.

Certains enseignants représentent une sorte d'élite de la communication, dans la mesure où ils s'informent davantage et répercutent l'information autour d'eux. Ils jouent le rôle, sans doute involontaire, de « passeurs ». Ils provoquent des pistes de renouvellement des pratiques professionnelles des enseignants, liés à la diffusion des savoirs en éducation. Certains enseignants exercent donc une influence auprès de leurs collègues en matière d'information pédagogique.

Ces quelques réserves viennent relativiser la portée des documents mis à la disposition des professeurs d'E. P. S.. Elles mettent aussi en évidence le rôle prépondérant des auteurs majeurs et l'influence qui irradie de leurs propositions. Nous nous proposons d'introduire les auteurs les plus lus à partir d'une enquête.

1.2.2.2. L'enquête à propos des lectures utiles à l'enseignement de la gymnastique scolaire.

Dans un établissement scolaire, certains enseignants sont particulièrement familiers avec les écrits sur l'enseignement, la pédagogie et la didactique (34 % au moins d'après C. Etévé¹⁵⁴). On s'adresse volontiers à eux pour leur demander conseil. Ces enseignants font souvent référence à une élite d'auteurs dont ils ont connaissance par des formateurs ou animateurs, par des revues pédagogiques, par la presse (dont la presse syndicale), par les CDI, les CRDP et le CNDP.

Pour vérifier le tri sélectif opéré, nous avons jugé utile de proposer une enquête aux professeurs d'E. P. S. en activité dans des établissements publics du second degré. Il s'agissait de mesurer la nature des lectures utiles à l'enseignement de la gymnastique scolaire. La méthodologie employée reposait sur une approche par questionnaire. Un exemplaire est présenté en annexe (cf. annexe VII), accompagné du tableau de recueil des données et des résultats de l'étude statistique descriptive réalisée (logiciel Statsizer, annexe VII - A).

Le choix de cette méthode de questionnaire écrit repose sur le souhait d'étudier les réactions d'un échantillon de la population des professeurs d'E. P. S., confrontés aux lectures à propos de gymnastique. Nous voulions repérer des indicateurs utiles à la constitution de

¹⁵⁴ ETÉVÉ C. & GAMBART C. co. (1992). Que lisent les enseignants ? Éditions de l'INRP . Chapitre II. 1. 5

notre population d'auteurs. En premier lieu, nous souhaitions connaître les auteurs les plus cités par les professeurs d'E. P. S., et les articles, revues ou ouvrages signalés comme référence. Dans un second temps, nous voulions connaître les motifs qui président à « la joie » d'enseigner cette activité. Ce deuxième axe du questionnaire ne sera pas développé dans cette thèse.

Le questionnaire fut construit selon les principes suivants :

- Le questionnaire était introduit par quelques lignes de l'enquêteur, qui précisait les objectifs de l'enquête et qui incitaient les interrogés à répondre.
- L'anonymat était respecté.
- Les questions « en éventail », à choix multiple, constituaient l'essentiel du questionnaire. Elles portaient sur les auteurs, les lectures, les données sociologiques relatives à la population. Les items respectaient les critères d'exhaustivité, d'homogénéité, d'objectivité et de pertinence généralement attendus.
- Les questions « fermées » portaient sur les données sociologiques relatives à la population, et sur les motivations relatives à l'enseignement de la gymnastique scolaire.
- La question « ouverte » : une seule question de cette nature fut posée en fin de questionnaire. Elle portait sur les motivations relatives à l'enseignement de la gymnastique scolaire.
- Le questionnaire fut pré-testé pour mesurer sa fiabilité.

Les limites de ce questionnaire écrit portent sur les données partielles recueillies. Nous avons interrogé plus d'une centaine d'enseignants d'E. P. S., en prenant soin de croiser l'échantillon. Nous avons rassemblé les points de vue de professeurs qui provenaient d'établissements publics du second degré, des académies de Paris, Versailles et Créteil (soit un trentième de la population globale). Ces enseignants étaient regroupés pour répondre à ce questionnaire écrit, soit à l'occasion de stages de formation professionnelle continue, soit à l'occasion d'examens scolaires de fin d'année (épreuves ponctuelles du baccalauréat, du C. A. P., du B. E. P., etc...), soit encore à l'occasion de cours de formation aux concours internes de recrutement de la fonction publique en E. P. S..

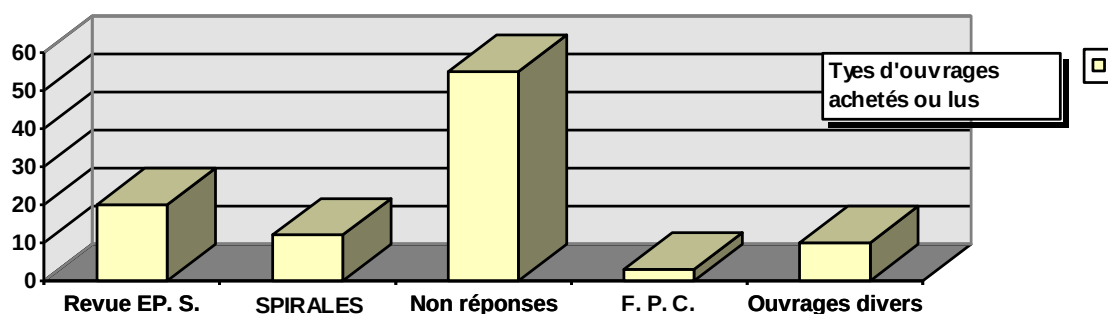
Les conditions de la passation du questionnaire furent globalement identiques. Deux minutes objectives suffisaient pour répondre. La distance temporelle (deux mois entre le premier et le dernier questionnaire rendu) ne semble pas fausser les réactions, ni influencer les questionnés. En effet, les réponses apportées par les enseignants conservent la même teneur, ce qui est toute fois logique au vu du contenu de ce questionnaire. Enfin, la personnalité du questionneur ne semble pas inférer sur les données recueillies. Les choix portés sur son nom ne semblent pas significatifs ; et ils ne modifient pas les résultats.

Les indicateurs semblent justes et fidèles relativement à la question explorée. Exposés précédemment, les critères retenus pour la formulation des questions permettent d'en assurer la validité. Les questions « fermées » facilitent ce constat. Les réponses donnent une tendance dominante, et non une caractéristique absolue. Les résultats statistiques furent calculés à partir du logiciel STATSIZER ¹⁵⁵. Pour obtenir des résultats significatifs à .05, notre échantillon aurait dû compter environ cinq cents questionnés. Dans le cadre de cette étude, nous nous satisferons des présents résultats. Leurs tendances répondent à nos attentes.

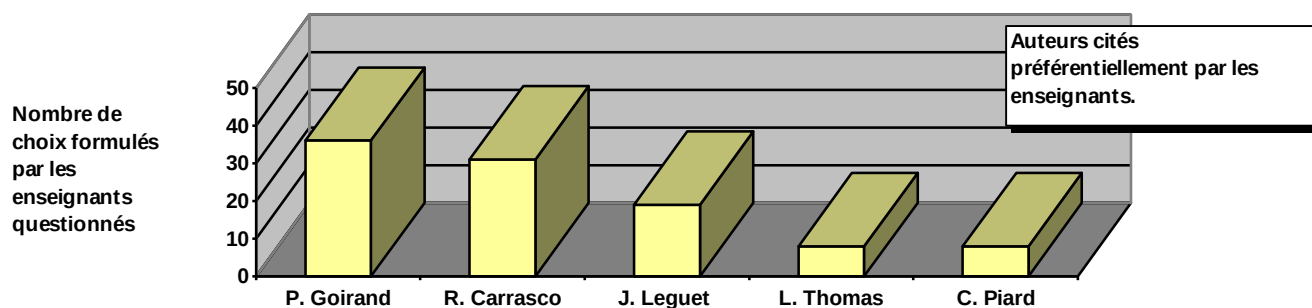
Il en ressort les résultats suivants :

- ◆ La population interrogée présente une mixité également répartie (48 femmes et 52 hommes).
- ◆ Elle est majoritairement constituée de professeurs certifiés. Les agrégés et les chargés d'enseignement sont sous-représentés dans cet échantillon, comparativement aux répartitions officielles.
- ◆ La majorité des enseignants interrogés provient de collèges, ce qui n'est pas fidèle à la répartition nationale. Les lycées, L. P. et L. T. sont sous-représentés.
- ◆ Près de la moitié d'entre eux ont suivi une préparation à un concours de recrutement de la fonction publique en E. P. S.. Ces chiffres sont, sans doute, caractéristiques des enseignants franciliens, qui sont géographiquement très près des lieux de formation, « a contrario » de leurs collègues de Province.
- ◆ La majorité des enseignants interrogés déclarent avoir du plaisir à enseigner la gymnastique scolaire. Les hommes sont, cependant, moins affirmatifs que les femmes sur ce point.

¹⁵⁵ BENNETT J. (1992,1994). STATSIZER: a Statistics tool for Windows. c/o 1470 E. 3990 S. Salt Lake City, UT 84124. Internet : JBennett@mhz.com Compuserve : 73552,1451.

Tableau 10 : Diagramme des sources d'information et de lecture des enseignants.

- ◆ *Près de 60% des enseignants n'ont pas acheté, ou lu, récemment, de document dans la perspective d'enseigner la gymnastique.*
- ◆ *Ceux qui font ce travail de lecture déclarent lire davantage la revue EP. S. et/ou la revue SPIRALES. Ces deux références sont, d'ailleurs, citées le plus souvent.*

Tableau 11 : Diagramme des auteurs les plus cités par les enseignants.

Nous avons relevé plusieurs données intéressantes :

- Paul Goirand et Roland Carrasco sont bien davantage cités que les autres auteurs.
- Les enseignants interrogés citent le plus souvent un seul de ces deux auteurs.

A l'issue de cette enquête, nous relevons cinq auteurs cités préférentiellement par les enseignants (classés dans l'ordre décroissant des suffrages) :

1. Paul Goirand
2. Roland Carrasco
3. Jacques Leguet
4. Louis Thomas
5. Claude Piard

1.3. Le choix des leaders de théories didactiques en gymnastique scolaire.

1.3.1. Fixer un seuil de publications.

Le choix des leaders de théories didactiques peut donc s'opérer plus objectivement à partir des analyses bibliographiques et historiques. Ainsi, l'inventaire des publications à propos de gymnastique a permis un premier tri. Nous retiendrons les auteurs les plus productifs, en plaçant le seuil minimum de publications dans des revues ou éditions à caractère professionnel à six documents. Ce choix est certes arbitraire. Au demeurant « six » publications nous semble raisonnable pour être garant de l'engagement d'un auteur sur un thème et de sa volonté de formalisation de son expérience.

De fait, fixer le nombre minimum de productions limite le choix des auteurs à une petite « élite ». Nous citerons toujours par ordre alphabétique :

- P. Blois, qui fut longtemps à la direction technique de la F. F. G.. Il fut un des acteurs principaux de la création et du développement de la F. F. T. S. A..
- R. Carrasco, qui fut largement impliqué dans la formation de gymnastes de haut niveau de la F. F. G., avant de continuer son œuvre à la Réunion. Il a édité cinq livres importants en dix ans (1972 à 1982). Il est d'ailleurs de ce point de vue, le seul à l'avoir fait.
- A. Charton, dont nous n'avons pu retrouver de trace.
- P. Goirand, qui a animé différentes structures de réflexion dans le cadre de la Fédération Sportive et Gymnique du Travail. Il a publié de très nombreux documents de travail. Il est l'auteur qui produit le plus d'articles depuis 1980.
- J. Leguet, qui enseigne à l'UFR A. P. S. de Caen. Il publie un livre et des réflexions depuis 1979.
- A. Magakian, qui fut longtemps le D. T. N. de la F. F. G.. Il en est, aujourd'hui, le vice-président.
- C. Piard, qui travaille à l'UFR APS P. X.. Il publie des articles fréquemment depuis 1969. Ses livres donnent une analyse originale des apprentissages en gymnastique sportive.
- L. Thomas, qui professait à l'UFR APS de Clermont-Ferrand. Il laisse de nombreux témoignages, plaçant son expérience d'entraîneur de haut niveau au service de la gymnastique à l'école.

Parmi ces auteurs, nous nous proposons d'en écarter certains, qui comptent six publications ou plus, mais dont les contenus s'écartent des savoirs pour l'intervention. C'est le cas de Pierre Blois (qui reste essentiellement sur de la description technique d'éléments, ou sur des

compte-rendus de compétitions), d'Andrée Charton (qui dans les années 50 et 60 s'attachait à la description de la gymnastique féminine uniquement), ou encore d'Arthur Magakian (qui se borne à des compte-rendus de compétitions ou à la description de modèles gymniques étrangers). A notre connaissance, ni Andrée Charton, ni Pierre Blois, n'ont publié de livre.

1.3.2. Le cas particulier de Louis Thomas.

Ancien international de gymnastique, ancien D. T. N. et professeur de l'UFR APS de Clermont-Ferrand, Louis Thomas est un défenseur incontesté de l'E. P. S. et de la gymnastique scolaire. Il a participé à la promotion d'idées nouvelles, auprès des professeurs d'E. P. S..

Louis Thomas signe et co-signe plus de vingt articles et un livre. L'étude de sa bibliographie mérite attention. Nous en présentons la totalité en annexe (cf. annexe III). Nous constatons plusieurs particularités :

- * Deux articles de la revue E. P. S. portent sur l'étude technique des vrilles (article en deux parties, 1967 ; 1978). Tous deux présentent des similitudes certaines.
- * Un article fait un compte-rendu très descriptif des Championnats du Monde de Moscou, en 1981 ¹⁵⁶.
- * Plusieurs articles sont co-signés avec M. Lagisquet (1967) et J. Fiard (1988, 1989).
- * Le seul livre, publié en 1989, est rédigé par quatre auteurs (Louis Thomas, Jacques Fiard, Christian Soulard, Georges Chautemps). Nous croyons que Louis Thomas est l'initiateur de l'ouvrage. Par contre, il semble impossible de reconnaître la part qu'il a rédigée sans un travail page à page avec l'auteur. Cet ouvrage présente une bibliographie annexée qui n'est pas référencée dans le texte. Ainsi, les points de vue exprimés relèvent davantage de l'opinion ou de la critique.
- * Sept articles ne font aucune proposition de contenus d'enseignement. Quatre d'entre eux traitent de la détection et de la compétition fédérale, avec les déviations inhérentes à la pratique de haut niveau (1985, n° 75 ; 1985, n° 76 ; 1985, n° 78 ; 1986, n° 84). Trois autres montrent aux entraîneurs et aux professeurs d'E. P. S. les dangers possibles d'une formation trop universitaire, au sens trop « académique » (1988 ; 1992 et après). On se souviendra de ses critiques exacerbées à propos de la rigueur des travaux scientifiques en S. T. A. P. S., publiées à plusieurs reprises ¹⁵⁷.

¹⁵⁶ MATHIEU S. & VAN DALEN V. (1994). Les analyses de compétition en gymnastique (regard sur les trente dernières années). Travail d'études (Licence module 1). UFR STAPS P. V..

¹⁵⁷ THOMAS L. Quels savoirs pour apprendre à bien faire ?

Publié dans plusieurs éditions : (Avril 1992). Colloque « Technologies et A. P. S. », Strasbourg & (Octobre 1992). *Revue du SNEP* n° 416.

- * Son mémoire ENSEP (1972) reste dans la confidentialité. Il porte pourtant sur la gestion de l'activité gymnique.
- * Sept articles sont publiés dans la revue « Le Gymnaste », très rarement accessibles aux professeurs d'E. P. S. (1972 ; 1975 ; 1977 ; 3 en 1985 ; 1986).
- * Après 1972, dans plusieurs publications, nous retrouvons la trace de Roland Carrasco, lequel fut certainement « l'élève qui a dépassé le maître », puisqu'il fut formé par Louis Thomas à l'INSEP.
- * Son dernier ouvrage en date tente d'être publié à compte d'auteur. Il construit une sévère critique des relations unissant l'E. P. S., la (les) science(s) et la gymnastique, laquelle s'appuie sur son expérience empirique. Un plan en est détaillé dans un article de la revue HYPER ¹⁵⁸.

La diversité des publications et les différents publics visés (gymnastes, entraîneurs, dirigeants, enseignants) font de Louis Thomas un auteur prolifique.

Nous ne retiendrons pas Louis Thomas parmi les auteurs majeurs pour deux motifs essentiels :

- Plusieurs articles et le seul ouvrage à son actif sont écrits en collaboration avec d'autres auteurs. Dans ces conditions, nous ne pouvons repérer ce qui fait son originalité, ni ce que pourraient être sa théorie didactique, parmi celles des autres. Dans le même ordre d'idée, plusieurs articles sont publiés plusieurs fois dans des revues différentes ou bien à plusieurs années d'écart.
- Dans notre étude de lectorat, nous notons que les enseignants lisent modérément les articles de Louis Thomas, avec une occurrence aussi faible que celle de Claude Piard. Nous rappelons, également, que les enseignants citent parfois le titre de son ouvrage (et non l'auteur), lequel est aussi le titre d'une collection de la revue EP. S. intitulé : « de l'école aux associations ». Ce qui peut prêter à confusion.

La notoriété, dont jouit cet auteur contemporain, nous incite à exprimer ces précautions et à rappeler quelques points de sa carrière professionnelle.

¹⁵⁸ THOMAS L. (1994). Éducation physique et sportive... entre fantasmes et réalités. In Revue HYPER 185 : 4-6.

1.3.3. Le choix définitif.

Nous voulions repérer les auteurs qui ont laissé des traces suffisantes pour être considérés comme des leaders de théories didactiques. Nous voulions identifier ceux qui avaient un rayonnement caractéristique chez les professeurs d'E. P. S.. Pour les reconnaître, il était nécessaire d'établir une liste de critères.

La démarche suivie consistait, dans un premier temps, à s'interroger sur les sens que prenait leur « expertise », au plan le plus général, pour dégager des zones de compétences et s'entendre sur une assertion pouvant servir de référence. Quatre idées fortes étaient mises en évidence pour sélectionner des leaders de théories didactiques :

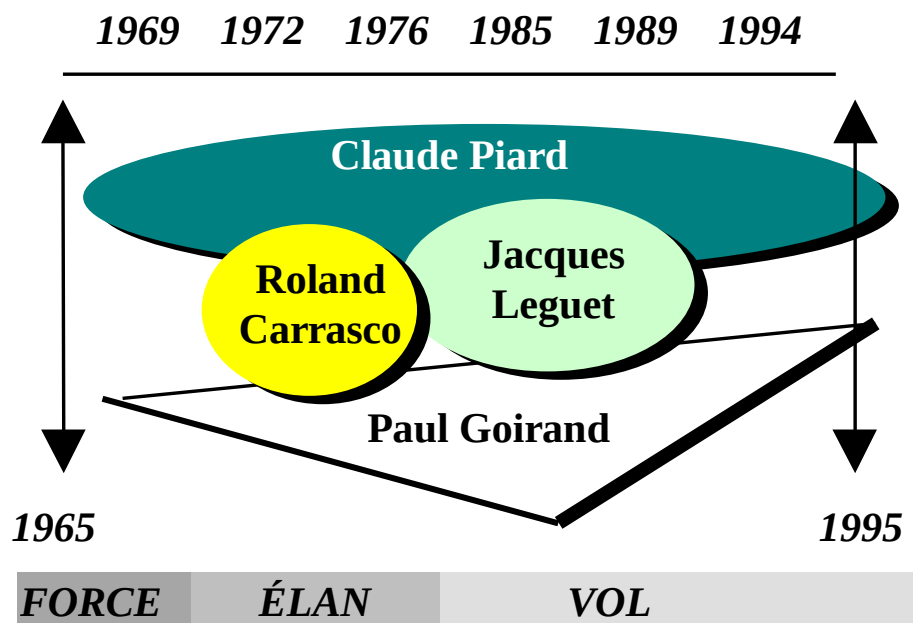
- ◇ le domaine de connaissance spécifique (ici, la gymnastique sportive et/ou scolaire) ;
- ◇ la tâche d'enseignement ;
- ◇ la formalisation de savoirs résultants du croisement de diverses connaissances ;
- ◇ la volonté de formaliser ces savoirs à des fins d'enseignement.

Dans un second temps, nous avons observé les publications mises communément à la disposition des professeurs d'E. P. S.. Pour distinguer les auteurs temporaires de ceux plus permanents, nous avons comptabilisé l'essentiel des publications françaises depuis presque un demi-siècle. Nous avons jugé significatif de ne retenir que les auteurs ayant publié au minimum six articles et/ou livres. Ce volume de parutions est un critère discriminant.

Enfin, dans un troisième temps, nous avons enquêté parmi les professeurs d'E. P. S. en activité pour identifier les auteurs reconnus tacitement comme théoriciens du domaine didactique et ceux les plus lus.

Ainsi, ces critères font apparaître quelques spécialistes qui ont développé des opinions et des jugements susceptibles d'être transposés à des fins d'enseignement. Ils inscrivent leurs travaux dans une durée minimum de dix ans, dont les effets perdurent. La figure, qui suit, contextualise les périodes de publication de chaque leader, en fonction de différentes étapes de l'évolution de la gymnastique dans les pratiques sociales compétitives (reportées en abscisse).

Tableau 12 : Périodes de publication des quatre leaders de théories didactiques.



De cette analyse, il ressort quatre leaders de théories didactiques : **Roland CARRASCO**, **Paul GOIRAND**, **Jacques LEGUET**, **Claude PIARD**.

Ces quatre auteurs majeurs traversent les trente dernières années d'histoire de l'enseignement de la gymnastique. Ils ont analysé la gymnastique, interrogé des sciences d'appui, présenté leurs points de vue, avancé des jugements, énoncé des opinions, proposé des solutions pédagogiques, et provoqué des aspirations chez les enseignants.

Les auteurs retenus ont donc proposé des connaissances didactiques, et/ou pédagogiques, et/ou techniques, exploitables par les professeurs d'E. P. S.. Il s'agit maintenant de mener une étude rigoureuse à la fois sur les contenus proposés par chacun d'entre eux, mais également sur les modalités qui président à l'émergence de ces contenus et de ces propositions.

2. Constitution des données : aspects méthodologiques.

Les revues de littérature répertoriées dans les publications sportives ont rarement fait appel à une méthodologie explicite. A titre d'exemple, nous citerons quatre types d'analyse réalisée en gymnastique :

- ♦ Celle à propos des travaux de Claude Piard par Raymond Thomas ¹⁵⁹, qui dégage les axes originaux des propositions d'enseignement programmé.
- ♦ Celle de Jean-Paul Levieux ¹⁶⁰, qui porte sur les auteurs suivants : H. Noël, R. Carrasco, J. Gaugey, J. Leguet, P. Goirand, et L. Thomas, et qui décrit le traitement pédagogique qu'ils font de l'activité ¹⁶¹.
- ♦ Celle que nous avons réalisé lors d'une formation d'animateurs de secteurs F. P. C. ¹⁶².
- ♦ Et plus récemment, celle de Denis Hauw ¹⁶³, qui présente l'ensemble des spécialistes en trois catégories :
 - ceux qui font une analyse technique de l'acrobatie associée à des référents psychopédagogiques comportementalistes.
 - ceux qui privilégient l'analyse de l'activité de l'acrobate à une analyse fine et précise de l'acrobatie associée à des référents cognitivistes comportementalistes.
 - ceux qui font une analyse en termes d'activités, actions et opérations matérialisées grâce à des algorithmes de reconnaissance et de résolution.

Ces quatre études présentent une classification dont les axes organisateurs sont peu explicites. Ils sont le fruit de réflexions personnalisées, souvent intuitives, au sens où se croisent des données provenant de savoirs variés et parfois distants (techniques, scientifiques, etc...). Nous pensons qu'ils représentent des jugements théorisés effectués au travers du filtre de ceux qui les mènent. Ils ont le mérite de faire un point sur les propositions pédagogiques et de donner une représentation des différents courants aux enseignants en formation. Cette orchestration des préceptes des auteurs référencés dessine une modélisation des savoirs. Cependant, confronté à la multiplicité des approches, nous ne pouvons nous satisfaire de critères flous.

¹⁵⁹ THOMAS R. (1992). Thèse pour le Doctorat d'État de Claude Piard (1991). *Revue EP*. S. 230 : 81.

¹⁶⁰ LEVIEUX J. P. (Janvier 1991). Dossier n°7. CRDP de Nice : 37-40.

¹⁶¹ LEVIEUX J. P. (1996). Gymnastique artistique et sportive. Traitement pédagogique de l'activité. In : Dossier n° 26. Éditions de la Revue EP. S. : 65-66.

¹⁶² ROBIN J. F. (1986). Axes de vulgarisation de l'activité gymnique. Bulletin F. P. C. Paris N°0.

¹⁶³ HAUW D. (1992). Programmer les actions sportives acrobatiques. Thèse de Doctorat S. T. A. P. S. : 172-176.

Il nous semble possible de faire autrement. A titre d'exemple, nous évoquerons la systématique d'analyse de Daniel Bouthier ¹⁶⁴ en rugby, qui propose des niveaux de rationalisation de la technique dans la lecture des modèles, à partir de la manière de faire, des raisons de faire, des motifs de l'acte, de la légitimation scientifique, du type de représentations mentale ou sociale sollicité, etc... Il nous semble plus facile de légitimer des propositions didactiques, si on leur applique une méthode d'analyse systématique et rigoureuse.

Il s'impose ainsi la nécessité d'étapes d'analyse méthodiques pour rendre compte du traitement des données relatives aux leaders de théories didactiques. Nous présentons, ci-après, les différentes étapes et les différentes techniques employées dans cette étude, en espérant que cela en permettra la reproductibilité.

2.1. *Choix du corpus.*

Rappelons les orientations scientifiques de ce travail. Il s'agit d'une recherche interprétative, qui vise à faire émerger la spécificité, la structure et le sens des savoirs qui composent les propositions didactiques en gymnastique scolaire.

Ce projet sera réalisé à partir d'une étude de quatre cas, que constituent les leaders de théories didactiques précédemment identifiés. Pour chacun d'eux, nous rassemblerons des données qualitatives à partir des textes qu'ils produisent, et d'un entretien qui permet de saisir la dynamique d'élaboration de leurs suggestions.

Dans le chapitre précédent, nous avons justifié d'une liste de quatre auteurs. Après les avoir contactés, puis leur avoir présenté l'objet de notre recherche, chacun d'eux indiquait la référence bibliographique qu'il jugeait la plus significative de l'avancée de ses travaux. Ces sources ont désigné le corpus de départ.

La bibliographie de chacun des auteurs, qui préalablement était établie par le recoupement de nombreux ouvrages et publications, leur ont été soumise pour correction. Le cas échéant la bibliographie fut complétée. Un corpus plus détaillé fut donc précisé. Enfin, le principe d'un entretien était accordé.

A partir de ces premiers contacts, le corpus a été constitué sur la base de trois types d'inscription, lesquelles organisent notre base de données qualitatives. Ce sont :

- celles issues d'une publication « phare » ;
- celles issues de la bibliographie de chacun des auteurs ;

¹⁶⁴ BOUTHIER D. (1991). Les niveaux de rationalisation de la technique. Cours de D. E. A. non publiés.

- celles issues de l'entretien consenti par chacun des auteurs.

Le choix de trois types de données qualitatives obéit à la règle de triangulation énoncée par Van der Maren (1995) et Huberman et Miles (1991). Ce choix nécessite des étapes particulières de traitement des données, qui sont envisagées ainsi :

- La 1^{ère} étape consistera à étudier des publications des spécialistes.
L'étude des données repose sur le contenu sémantique des discours. Elle porte, d'une part, sur l'analyse de contenu d'un texte de référence ; et d'autre part sur la comparaison avec d'autres textes du même auteur. Ce parallèle devrait permettre la validation des données recueillies. L'analyse de contenus nous amènera à caractériser des thèmes privilégiés et une terminologie spécifique à chacun des auteurs.
- Cette méthodologie nous permettra d'identifier les principales opinions des leaders, d'en mesurer les fondements théoriques.
- La 2^{ème} étape consistera à mener des entretiens auprès des spécialistes. La forme de ces entretiens se rapprochera des techniques décrites dans la littérature psychosociale, pour obtenir des récits de vie. Ces conversations seront utiles pour contextualiser les propositions des spécialistes, d'en évoquer la genèse dans le vocabulaire de chacun. Ils examineront quatre thèmes principaux :
 - la formation initiale de chacun des leaders, tant sportive que théorique.
 - la formation continuée de chacun des spécialistes, tant en milieu fédéral qu'en milieu professionnel.
 - la problématique de travail et l'émergence des solutions.
 - la diffusion et la pénétration des idées de chaque auteur.
- Enfin, la 3^{ème} étape consistera à faire la synthèse des données qualitatives, issues des textes (analyse de contenu du texte majeur et comparaison avec d'autres textes) et des entretiens, selon la technique dite de « triangulation des données qualitatives ».

Ces trois étapes vont maintenant être détaillées.

2.2. Les trois étapes de la méthodologie.

A. M. Huberman et M. B. Miles ¹⁶⁵ distinguent trois composantes de l'analyse des données qualitatives après la période de recueil des données : la condensation des données, la pré-

¹⁶⁵ HUBERMAN A. M. & MILES M. B. (1991). Analyse des données qualitatives. Éditions De BOECK Université : 34.

sentation des données, l'élaboration/vérification des données. Nous respecterons ces trois formes rapportées à notre contexte. A partir des propositions des auteurs, nous distinguerons trois moments pour recueillir, organiser, sélectionner, simplifier, assembler, analyser, élaborer et vérifier des conclusions. Les données qualitatives, qui seront triangulées puis interprétées, proviennent de :

- l'analyse de contenu des textes majeurs ;
- l'analyse de contenu d'autres textes publiés par les auteurs ;
- l'analyse de contenu d'entretiens.

Ce sont ces trois analyses que nous allons décrire maintenant.

2.2.1. L'analyse des publications.

La méthode employée repose sur l'approche des modalités d'analyse des données textuelles.

Nous avons interrogé chaque leader pour connaître « le » texte jugé comme représentatif de leur travail, ou plus encore, comme le plus fidèle aux idées originelles qu'ils souhaitent développer. Un article ou un livre, était bien volontiers désigné comme ouvrage de référence. Il s'agit de :

- Carrasco R. (1972). Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès. VIGOT.
- Goirand P. (1990). Didactique de la gymnastique et E. P. S. in E. P. et didactique des A. P. S.. Édition de l'AEPS : 74-90
- Leguet J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. VIGOT.
- Piard C. (1990). Gymnastique et enseignement programmé : application au lycée et au collège. VIGOT.

Nous nous sommes donc attachés à l'analyse systématique de ces textes de référence. Ces documents ont fait l'objet d'une analyse de contenu.

2.2.1.1. L'analyse de contenu du texte de référence.

L'analyse de contenu est un ensemble de techniques d'exploitation de documents, utilisées en sciences humaines. Elle est utile pour résumer des ouvrages, dégager les concepts et les thèmes principaux ou encore pour tirer parti de données d'enquête. Elle s'emploie pour étudier tout matériel non verbal, considéré comme possédant une signification ou un contenu sémantique, en même temps qu'une structure et un style. La difficulté réside dans le choix d'opérations qu'on peut faire subir aux éléments du discours, sans déformer ou perdre

en cours de route l'essentiel de son sens ¹⁶⁶. Nous nous tiendrons au déroulement que M. C. d'Unrug décrit ainsi :

- La première lecture permet souvent de relever des éléments signifiants : *les unités*. Le chercheur repère des unités sémantiques (les thèmes : ce sont des unités perceptives dans lesquelles un problème est vécu ou perçu), des mots, des phrases simples, etc... Un texte est divisé en ses parties constituantes, et l'analyse s'opère à partir de fragments non isolés de leur contexte et non reformulés.
- L'établissement de catégories permet de classer les éléments obtenus en fonction de critères sémantiques.
- Le matériel documentaire réorganisé est ensuite comparé avec d'autres sources (ici, d'autres fragments de discours).
- L'interprétation porte, soit sur le contenu sémantique du discours, soit sur l'effet de diverses conditions sur la forme du discours.

L'analyse de contenu thématique a besoin de repères formels. La configuration de catégories doit traduire le contenu essentiel d'un texte. L'analyste part d'un cadre préétabli et l'adapte ensuite aux données, « de façon ordonnée et consciente », pour un résultat objectif et exhaustif.

Les études syntaxiques et lexicales ne nous ont pas semblé décisives pour la compréhension des contenus de nos quatre leaders de théories didactiques. Il paraissait plus sûr de s'attacher aux aspects logiques du discours, pour ne pas épuiser le sens de l'énoncé.

Dans notre étude, nous tentons de comprendre ce que dit un leader de théories didactiques pour enseigner la gymnastique à l'école. Le travail est centré sur des données énoncées par des auteurs et par des discours publiés par ces mêmes personnes. Ces spécialistes sont producteurs de propositions pour l'E. P. S.. Nous voulons tirer des informations caractéristiques du texte de référence, lequel est représentatif d'un ensemble de documents. Les échantillons qualitatifs travaillés ne sont pas pris au hasard. Ils appartiennent à un univers limité, celui de la pensée didactique des auteurs.

Corrélativement à un « décodage intuitif (analyse thématique traditionnelle) » ¹⁶⁷, l'analyse des données textuelles s'appuie sur des étapes successives.

¹⁶⁶ D'UNRUG M. C. (Octobre 1977). Analyse de contenu. Éditions Encyclopédie Universitaire J. P. Delarge : 9.

¹⁶⁷ D'UNRUG M. C. (Octobre 1977). Analyse de contenu. Le décodage intuitif. Éditions Encyclopédie Universitaire J. P. Delarge : 21-31.

La première étape consiste à s'imprégner des textes les plus essentiels, indiqués par les auteurs eux-mêmes. Le discours est ici considéré comme un message avant d'être révélateur de significations non explicitées. La démarche se situe au niveau du contenu sémantique sans s'arrêter au système de signes. Il s'agissait, dans un premier temps, de lire les textes de références. Le critère d'un enrichissement suffisant, c'est d'être capable de faire des citations ou de retrouver rapidement une référence dans un texte. Il faut développer une « *mémoire cadastrale* » des documents. Cette imprégnation prend forme à force de surligner, d'annoter, de noter, de griffonner des schémas. Il y a eut lecture, puis relectures.

Notre connaissance impliquée en tant que gymnaste, enseignant, et formateur, évoquée en introduction, a largement contribué à donner du sens, à comprendre les idées et à s'emparer des contenus élaborés par nos quatre leaders. Ce premier travail permet de faire la part des propos qui sont réellement communiqués, publiés et légitimés, avec des représentations plus subjectives.

La deuxième étape, relativement descriptive, consiste à produire une première condensation du texte de référence. C'est une approche fastidieuse, mais impérative, où la retranscription de l'ouvrage de référence, doit rester fidèle aux idées de l'auteur. Cette deuxième étape produit une récapitulation sous forme de contraction du texte, qui a pour buts :

- * de résumer l'originalité d'un jugement ou d'une théorie d'action.
- * de lister les idées principales abordées.
- * de repérer les mots-clefs et d'y associer une définition, quand elle existe.

A ce stade, nous devons obtenir une image fidèle de la publication qui reflète les axes forts de la logique de pensée de chaque auteur. Le lecteur trouvera dans le tome II la contraction du texte-phare de chaque auteur.

De plus, pour chaque texte de référence, nous avons concrètement :

- * précisé les références de l'article ou des ouvrages (titre exact, édition, année de publication, titre de l'ouvrage s'il s'agissait d'un document collectif, nombre de pages, nombre de lignes)
- * précisé le titre, le préambule, l'introduction, chacun des chapitres et sous-chapitres et la bibliographie, en indiquant à chaque fois :
 - ~ le nombre de lignes et le pourcentage qu'il représente par rapport à l'ensemble de la publication (mesure du poids volumique) ;
 - ~ le nombre de tableaux et/ou de modèles, référencés aux pages correspondantes ;
 - ~ le nombre de photos ;
 - ~ le nombre d'icônes, planches et schémas divers
- * construit une **récapitulation** (de chacun des paragraphes) **du texte de référence**.

Enfin, pour faciliter la condensation ultérieure des données, nous avons :

- annoté les textes par des commentaires distincts du texte de l'auteur. Ces commentaires mettent en exergue des éléments susceptibles d'être repris dans l'interprétation. On retrouvera l'ensemble « texte et commentaires » en tome II (sous la rubrique « commentaires de l'analyste »).
- particularisé les points forts du texte, les définitions (référéncées aux pages correspondantes) et les principaux exemples.
- conclu chaque description par le plan d'organisation du document, qui indique les poids volumiques des différentes parties et qui regroupe les contenus, pour nous, les plus marquants.

A l'issue de cette deuxième étape, nous obtenons les passages les plus pertinents qui permettent d'identifier des savoirs à l'origine des théories didactiques des quatre leaders. Cette récapitulation du texte de référence conduit à restreindre le corpus, afin d'appliquer la troisième étape.

La troisième étape consiste en un second niveau d'analyse de l'ouvrage référence, selon une grille d'analyse. Toutes les informations, dont regorge une oeuvre, ne peuvent être toutes compilées. Il est nécessaire de traiter celles ayant pour nous le plus de sens. Les filtres révélés dans la grille sont opérationnels, à deux conditions :

- * s'ils sont corrélés avec la problématique de la recherche,
- * s'ils ne trahissent pas la pensée originelle de l'auteur.

Pour ce faire, nous avons extrait des *notions*, des *thèmes* et des *concepts*, qui caractérisent la pensée de chaque auteur, vis à vis de la didactique scolaire. Leur définition est précisée dans le paragraphe qui suit.

La démarche adaptée pour constituer cette grille d'analyse en terme de notion, de thème et de concept, a été la suivante. A partir d'une étude lexicale ¹⁶⁸ (Foulquié P. , 1992 ; Truxillo J. P. & Corso P. , 1991 ; Lafon R. , 1963/1987 ; Doron R. & Parot F. , 1991 ; Legendre R. , 1993), nous avons différencié ces trois termes :

~ **une notion** est une représentation intellectuelle et élémentaire d'un objet de connaissance abstrait. Elle a vocation à organiser et formaliser le discours. Elle conserve un caractère privé.

~ **un thème** est une donnée fondamentale que cernent divers éléments d'un objet. C'est une

¹⁶⁸ cf. tome II, annexes page 517.

subdivision d'un champ d'études qui est sous-tendu par une question. Les thèmes fédèrent une communauté de pensée à propos d'un objet.

~ **un concept** est le fruit d'une conception mentale (du latin *conceptus*). C'est une représentation abstraite, précise, stable et impersonnelle, impliquant certains caractères essentiels d'un objet observable. Il conserve un caractère public. Le concept est soumis à l'épreuve des faits. Une analyse rigoureuse, qui s'appuie sur des données scientifiques, permet de le justifier. Le concept facilite l'interrogation de la réalité. Il autorise de porter un regard nouveau sur les choses. Le concept produit des effets.

Par analogie avec ces définitions, et pour comprendre la nature des suggestions des auteurs, nous avons spécifié ces trois termes, vis à vis de notre objet d'étude. Ils caractérisent un certain niveau d'élaboration du savoir du leader en relation avec la définition qu'il donne à la gymnastique, avec les savoirs scientifiques auxquels il se réfère et avec les choix didactiques qu'il propose.

Nous retiendrons les définitions suivantes des catégories d'analyse :

~ une notion gymnique est une représentation d'un savoir rudimentaire à propos de la gymnastique ou de son enseignement. C'est un élément du discours juste formalisé.

~ **un thème de travail** est composé d'idées générales et de savoirs partagés par la communauté. C'est le sujet qui organise la pensée d'un auteur. C'est ce sur quoi s'exerce sa réflexion didactique ou pédagogique. Quand un thème revient régulièrement dans les publications d'un leader, il sera dit « **récurrent** ».

~ **un concept-phare** est une construction originale d'un auteur. C'est une élaboration qui emprunte à la science. Cette représentation abstraite est étayée de plusieurs éléments. Le concept-phare porte toute la lumière d'un leader sur un aspect de l'activité ou de son enseignement, auquel il donne sens.

Cette grille d'analyse (notion gymnique, thème de travail, concept-phare) a pour fonction, au-delà de l'analyse de chaque cas, de pouvoir mettre en tension les propositions des quatre auteurs, malgré les formulations différentes. De plus, cette grille permet de faire l'analyse systématique des trois corpus étudiés (texte de référence, autres publications, entretien) et facilitera la mise en relation des données.

L'ordre de cette grille n'est pas choisi au hasard. Il permet de rattacher le discours des auteurs et de lui donner un statut. Il intègre les éléments les plus pragmatiques jusqu'à ceux les plus rationnels.

2.2.1.2. Le croisement avec les autres publications.

Après avoir identifié les notions gymniques, les thèmes de travail et les concepts du texte le plus important de l'auteur, nous tenterons de repérer leur présence sur un plus large éventail de documents. A cette quatrième étape, le corpus s'étend à l'ensemble des publications de chaque auteur. Cette analyse s'inscrit dans une certaine chronologie pour distinguer les éléments travaillés et fouillés de ceux qui ont été marginalisés ou abandonnés dans l'évolution de la pensée de l'auteur. Elle donne un aperçu de l'itinéraire des propositions. A titre d'exemple, dans les publications de Paul Goirand, nous avons remarqué un enjeu de formation cité à un moment donné : « s'approprier le réel de façon esthétique »¹⁶⁹, qui n'est jamais développé complètement par la suite.

Nous cherchons donc à identifier, parmi les propositions et les idées des auteurs, quelles sont celles qui reviennent systématiquement à travers plusieurs publications. Cette analyse systématique nous permettra de construire le tableau des notions gymniques, des thèmes de travail et des concepts-phares, qui structure la pensée didactique de chaque auteur.

¹⁶⁹ GOIRAND P. (1990). Didactique de la gymnastique et E. P. S. in E. P. et didactique des A. P. S. . Édition de l'AEEPS : 78.

Dans un second temps, il s'agit donc de repérer les arguments et données, qui viennent justifier la pertinence et la permanence de ces éléments de leurs théories. Nous tenterons par diverses comparaisons de dégager l'intention, les significations des idées et leurs extensions ou leurs étendues. Pour ce faire, il nous a semblé important de saisir, dans l'ensemble des publications quelles sont les références scientifiques et littéraires les plus souvent évoquées ou citées par l'auteur, qui sont associées à ces notions, thèmes et concepts-phares. Nous avons aussi pris en compte les éléments d'iconographie (dessins, photos) et leurs rapports avec le texte. Conformément à la démarche d'analyse proposée par J. M. Van der Maren¹⁷⁰, chaque fois que possible, nous avons relevé l'évolution historique des éléments de leurs discours (le « pivot »), les glissements sémantiques, les contextes dans lesquels ils sont utilisés. Ces éléments nous semblent nécessaires pour donner du sens à la structure du discours didactique des leaders.

A l'issue de l'analyse de contenu des textes, nous essayerons de représenter, auteur par auteur, les notions gymniques, les thèmes de travail et les concepts. Cette étape est celle de la représentation des liens entre les notions, les thèmes et les concepts-phares. Il s'agit de formaliser les idées fortes des textes. La difficulté réside dans la mise en forme de cette condensation des données, qui doit reproduire les dimensions essentielles des contenus des publications. Les deux fonctions de cette démarche sont :

- d'unifier sous une même image les différents paramètres constitutifs de la pensée des auteurs.
- de donner une vision générale de leurs théories didactiques.

2.2.2. L'analyse de contenu des entretiens.

Un troisième corpus de données viendra renforcer nos analyses. Il s'agit là de donner la parole aux différents leaders au cours d'une entrevue. Les données ainsi recueillies visent à dépasser l'aridité des textes pour retrouver, dans les discours des auteurs, l'authenticité et l'histoire de leur pensée.

Ce troisième corpus constitue un discours provoqué. Nous avons retenu la technique de l'entretien, dont il s'agit maintenant d'en préciser les modalités.

2.2.2.1. Justification des entretiens.

La littérature psychosociale s'intéresse depuis longtemps à l'existence de leaders d'opinion, dans le domaine de la communication de masse (Katz-Lazerfeld, 1955). Cet attrait fut justifié

¹⁷⁰ VAN DER MAREN J. M. (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. Éditions De Boeck : 139-146.

lorsque des chercheurs, pour lesquels le quantitatif était traditionnellement prépondérant, se sont orientés vers un paradigme plus qualitatif.

Les données qualitatives issues d'opinions présentent différents avantages ¹⁷¹ :

- elles s'ancrent dans un contexte local,
- elles respectent la temporalité de l'événement,
- elles formulent des explications fécondes,
- elles revêtent un caractère « d'indéniableté ».

L'analyste doit se donner des garde-fous pour éviter des interprétations hasardeuses. Il est donc utile d'élaborer un ensemble solide de règles méthodologiques pour mener ces entretiens.

Nous sommes donc en présence d'une population de spécialistes de gymnastique sportive, dont on évoque les pertinences de « bouche à oreille ». Ce sont des leaders d'opinion encore appelés par Vermersch de « communicateurs de masse ». Nous avons choisi de les interroger parce qu'ils sont représentatifs des théories didactiques utilisées par les enseignants.

Nous avons souhaité obtenir des éléments sur leur vie et/ou sur leur vie professionnelle, pour reconstituer dans leur langage propre, les différentes étapes de leur développement personnel, pour identifier leur démarche d'utilisation des savoirs scientifiques et pour comprendre le sens accordé à la gymnastique sportive et à son enseignement à l'école. Nous faisons l'hypothèse que cette façon de procéder révèle également les facteurs personnels et institutionnels qui déterminent à certains moments de la vie de ces spécialistes :

- ◇ leur statut au moment de leurs productions,
- ◇ les objectifs qu'ils poursuivaient,
- ◇ les types de savoirs qu'ils privilégiaient.

2.2.2.2. Un entretien à caractère d'explicitation.

Pierre Vermesch présente l'entretien d'explicitation comme une technique d'aide à la clarification orale des comportements ¹⁷². Cette forme de questionnement constitue une méthode de recherche pertinente en psychologie cognitive. « L'objectif de l'entretien d'explicitation est de guider le sujet dans la verbalisation précise du déroulement de sa conduite (...). Il a pour but de recueillir des données, et non pas des explications ou des raisons de la part du sujet ». Par ailleurs, l'entretien est un outil méthodologique plus adéquat pour saisir les rapports entre l'histoire individuelle et l'histoire sociale. « Il s'agit de comprendre en quoi

¹⁷¹ HUBERMAN A. M. & MILES M. B. (1991). Analyse des données qualitatives. Éditions De BOECK Université : 22.

¹⁷² VERMERSCH P. (1991). L'entretien d'explicitation. Psychologie Française, N° spécial : « technique d'entretien ».

l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet »¹⁷³. Réfléchir sur le passé est indissociable d'une réflexion sur la façon dont le passé est agissant pour celui qui l'a vécu. Ainsi, l'entretien dans cette étude signifie « accrocher l'histoire de vie des quatre spécialistes à leur histoire sociale ». Il sert à situer les hommes en interaction avec leur époque.

La référence à l'action est un principe même de l'entretien d'explicitation. Pour Pierre Vermersch, une trace écrite est synonyme de l'action matérielle menée par un sujet. C'est pourquoi, nous nous sommes toujours référencé à l'ouvrage que chacun des leaders jugeait comme le plus significatif de son œuvre. Nous avons choisi de guider l'entretien sur la base des contenus publiés. Cette disposition nous écarte, peut-être, de l'outil original de Pierre Vermersch. Mais, nous pensons que la connaissance intime des écrits par le chercheur est de nature à garantir la pertinence du discours. Pour limiter toute dérive, la méthode de questionnement exploitée devait conserver le lien privilégié existant entre l'action (les traces écrites) et la pensée (le discours provoqué). Ainsi, nous avons conservé les propositions pour enseigner, révélées dans les différentes publications, comme noyau dur de l'entretien. Il nous importait d'en mesurer les conditions et les raisons d'émergence.

Nous n'avons pas considéré les entretiens réalisés comme de simples recueils de données. Nous les avons conçus comme des outils de clarification, d'explicitation et de compréhension des théories des leaders. Nous nous sommes attachés à croiser l'histoire individuelle des quatre cas pour pouvoir interpréter et donner chair aux propositions et aux points de vue de chacun.

L'accent a davantage porté sur la recontextualisation des publications que sur les contenus d'enseignement. Leur statut de spécialiste en fait des individus « exceptionnels ». Nous voulions comprendre les mobiles de ce statut d'exception. Dans le même temps, nous restions vigilants à la qualité des souvenirs évoqués, sachant qu'ils pouvaient être involontairement partiels, partiels ou enjolivés.

Le but de l'analyste est de provoquer des discours, au sens d'inciter volontairement l'expression justifiée de positions à propos des savoirs scolaires élaborés par les leaders en gymnastique. Pour résumer nos choix méthodologiques, nous défendons l'idée que l'entretien, mené avec chacun des leaders, n'est pas à proprement parlé un entretien d'explicitation, au sens de Vermersch. Il correspond davantage à un discours provoqué, lequel semble mieux adapté à notre contexte d'étude.

¹⁷³ DE GAULEJAC V. (1988). L'histoire de vie ou le temps recomposé. *Revue « sociétés »* 18 : histoires de vie, récits de vie. Masson : 5.

Ces précisions apportées, nous présenterons le guide de l'entretien.

2.2.2.3. Le guide de l'entretien.

Inspiré par les règles méthodologique de Pierre Vermesch ¹⁷⁴, nous avons procédé de la façon suivante :

- Le sujet n'est pas laissé libre de raconter tout ce qui lui vient à l'esprit. « Être en évocation, c'est pour le sujet être plus présent à une situation passée qu'à la situation présente ». Le regard du sujet quitte son interlocuteur ; le débit verbal se ralentit. Cette attitude s'oppose au fait d'être en position de commentateur distancé (Vermersch, 1991). Le contrôle de nos entretiens n'a pas été si complet. Si par moment nous avons obtenu ces effets, ce fut bien involontairement. Nous n'avons pas filmé l'entretien et ne sommes pas maître de l'interprétation des mimiques, de la gestualité ou de la direction des regards. La vigilance portait sur le maintien de l'attention, sur la clarté des réponses, sur l'évitement de susceptibilités ou encore sur l'atmosphère morale régnante.
- Un contrat de communication doit s'établir qui respecte des conditions déontologiques (adhésion volontaire) et techniques (rythme de parole et vocabulaire adapté).

L'entretien débutait par la formulation suivante :

« L'idée centrale de cet entretien est d'édifier une carte de votre vie professionnelle et de vos innovations en matière de pédagogie de la gymnastique. Le but est de comprendre comment vos travaux se sont construits, à des fins d'enseignement. Pour ce faire, je vous propose quatre thèmes principaux pour organiser l'entretien :

I - Votre formation initiale (sportive et théorique),

II - Votre formation continuée (associative et professionnelle),

III - Votre problématique de travail (de l'émergence d'un besoin aux solutions),

IV - La diffusion de vos idées (diffusion et efficacité).

Je vous demande de bien vouloir accepter d'être enregistré sur ce magnétophone. Je m'engage à ne pas publier de réponses sans votre consentement préalable ».

- La référence à l'activité du sujet doit être spécifiée et effective.
Attaché à une approche pragmatique, nous nous sommes centrés sur les investissements des spécialistes pour bien mesurer leur degré d'implication. Pierre Vermersch souligne l'intérêt d'entretiens s'inscrivant dans la durée. Nous relèverons le manque de temps pour approfondir certains passages de la vie d'un auteur. En effet, chaque entretien fut d'une durée minimum de trois heures ; et chaque spécialiste ne fut interrogé qu'une fois

¹⁷⁴ VERMERSCH P. (1991). L'entretien d'explicitation. Psychologie Française, N° spécial : « technique d'entretien ».

dans le cadre de ce travail. Par ailleurs, nous avons jugé bénéficier de suffisamment de matériaux pour en tirer des données pertinentes.

- Le guidage doit aider le sujet à rester dans le domaine des faits et non dans celui du jugement. Ce fut bien là, le sens de la conduite de nos entretiens. Nous relevons toute l'efficacité de ce type de formulation des questions : interpeller par le « comment » pour obtenir des réponses au « pourquoi ». L'expérience dans la conduite d'entretiens (dont nous ne bénéficions pas avant d'entreprendre cette démarche) doit faciliter l'accès aux souvenirs et à l'évocation. Dans certains cas, il nous fut extrêmement difficile d'éviter des jugements à propos des idées ou des hommes.
- L'entretien repose sur une division des rôles : d'une part le sujet est la source de données d'observation, d'autre part l'observateur recueille des traces de l'activité du sujet. Ce dernier analyse et interprète les données. Sa démarche est soumise aux contraintes de validation propre à toute démarche de recherche empirique. En effet, cette reconstitution du passé ne décrit pas ce qui s'est réellement passé, mais elle donne une représentation qui est doublement significative du point de vue du locuteur et de son histoire. « L'illusion rétrospective », décrite par Pierre Bourdieu ¹⁷⁵, suppose au présent la projection inconsciente sur le passé. L'appréciation de la vérité reposera sur une confrontation avec les faits. Cette remarque renforce notre choix de croiser les données recueillies avec les productions livresques des auteurs.

¹⁷⁵ BOURDIEU P. (1982). Leçon sur la leçon. Les Éditions de Minuit. Paris.

En résumé, nous nous sommes écartés de la « technique d'entretien d'explicitation » initialement décrite pour concevoir une méthode systématique de discours provoqués chez des leaders de théories didactiques, qui peut se résumer sous la forme du tableau qui suit :

	Le « discours provoqué » : technique d'entretien
Buts	◇ Guider le sujet dans une verbalisation précise . ◇ Recueillir des données, des explications de la part du sujet. ◇ Saisir les rapports entre l'histoire individuelle et l'histoire sociale.
Les opérations à mettre en œuvre	◇ Élaborer un questionnement à partir de données livresques. ◇ Inférer des réponses à partir de textes de référence. ◇ Au cours de l'entretien, recontextualiser les innovations des spécialistes.
Le contrôle de l'entretien	◇ Définir la relation entre l'enquêteur et l'interviewé (buts de l'entretien, matériels utilisés, etc...). ◇ Questionner par le « comment ». ◇ Faire évoquer la genèse. ◇ Obtenir la clarté des réponses. Maintenir de l'attention. ◇ Éviter les jugements et les dérives formelles.
Les critères de réussite	◇ Obtenir une clarification, des explications pour comprendre les théories. ◇ Obtenir des données qualitatives exploitables.

En conclusion, attaché à comprendre les écrits didactiques des auteurs et leurs propositions, le discours provoqué que constitue l'entretien, a eu pour fonction de dégager des données. Elles sont par nature plus « privée », dans la perspective d'obtenir des explications sur le choix des leaders, référés à leur histoire de vie et à leurs engagements personnels.

Les questions-guides de l'entretien

I - La formation initiale

I-1 : La formation initiale sportive

- * Où avez-vous pratiqué la gymnastique ? (Pour situer le lieu de vie)
- * A quel âge avez-vous pratiqué la gymnastique ? Pendant combien de temps avez-vous pratiqué ? (Pour situer la période)
- * Qu'est-ce qui motivait le choix de la gymnastique ? (Pour identifier les influences)
- * Dans quelles structures ? Quelles étaient les conditions de cette pratique ? De quel milieu social êtes-vous issu ? (Pour situer les formes de pratique)
- * Quelle est votre date de naissance ? (Pour situer la place de chaque auteur par rapport à l'évolution de l'activité et la sortie de ses différentes productions)
- * Pratiquez-vous toujours cette activité ? Pratiquez-vous d'autre(s) APS ? (Pour mesurer l'investissement sportif actuel)
- * Quand avez-vous arrêté et pour quel(s) motif(s) ? (Pour percevoir les motifs de choix et de changement de mode de vie)
- * Quel a été votre meilleur niveau dans cette activité ? (Pour situer le niveau de pratique sportive)
- * Avez-vous toujours été licencié dans une fédération sportive ? La ou lesquelles ? Dans une association sportive ? La ou lesquelles ? (Pour identifier les influences et les choix fédéraux ou associatifs)
- * Qu'avez-vous retenu de ces années de pratique ? Quelles émotions s'attachent aux souvenirs de votre pratique ? Quels ont été vos gymnastes préféré(e)s, vos gymnastes-fétiches ? (Pour situer les caractéristiques spontanées et les émotions qui s'attachent à la vie sportive et à la gymnastique sportive)

I-2 : La formation initiale théorique

- * Quelle a été votre formation, votre parcours, scolaire et universitaire ? De quel diplôme le plus élevé êtes-vous titulaire ? En quelle année l'avez-vous obtenu ? Au cours de vos études y avait-il des auteurs qui vous ont laissé un grand souvenir ? (Pour situer les influences théoriques, le niveau de formation et les outils de formation)
- * Où s'est-elle déroulée ? (Pour situer les lieux de vie et d'étude, ainsi que les attaches initiales)

* Avez-vous passé des diplômes de fédération (entraîneur, juge, etc...) ? De quel diplôme fédéral le plus élevé êtes-vous titulaire ? Avez-vous passé des brevets d'État ? Avez-vous passé des concours de la Jeunesse et des Sports (concours INSEP) ? (Pour situer l'investissement fédéral et l'influence de la formation fédérale)

II - La formation professionnelle

* Quel est aujourd'hui votre statut officiel (professeur, maître de conférence..) ? Quels emplois avez-vous occupé ? Quand et où ? (Pour situer le niveau d'étude, les lieux et périodes d'exercice et la population enseignée)

* Sans diplôme en perspective, avez-vous creusé des domaines particuliers (bioméca, physio, histoire, etc...) ? (Pour savoir comment et jusqu'où des disciplines scientifiques ont été interrogées)

* Avez-vous occupé des responsabilités dans une association sportive de gymnastique ? Lesquelles ? Encore aujourd'hui ? Quel a été votre investissement fédéral ? Quelles tâches ? Quand ? Et où ? (Pour mesurer l'investissement associatif)

* Avez-vous formé les autres ? Qui ? A quoi les avez-vous formé ? Avez-vous participé comme stagiaire à des cours de formation professionnelle ? Souvent ? Encore aujourd'hui ? (Pour identifier les populations enseignées et les lieux de formation privilégiés)

* Faisiez-vous parti du cercle d'étude gymnique de l'ENSEP ? Avez-vous créé, participé, ou animé des structures de réflexion ou de formation ? Si oui, lesquelles ? (Pour repérer les lieux d'échange, de débats et les relations avec d'autres formateurs)

* Quels sont les auteurs en gym qui vous ont le plus marqué ? Avez-vous beaucoup lu ? (Pour comprendre la nature des relations avec les autres leaders de théories didactiques)

III - La problématique de travail

* Quand vous écriviez, à qui vous adressiez-vous ? A des professeurs d'E. P. S. ? A des entraîneurs ? A des gymnastes ? A des élèves ? A des copains ? Autre ? Les théories d'action que vous avez pu développer sont-elles des théories : de la formation des champions ? de la production de sportifs ? d'entraînement ou d'enseignement ? (Pour affirmer la population ciblée et la nature des productions)

- * Qu'est-ce qui vous a poussé à le faire ? Qui vous a encouragé ou incité ? (Pour connaître les sphères d'influences)
- * Quels sont à vos yeux les critères les plus importants qui permettent de différencier les compétences entre deux gymnastes ? (Pour repérer les caractéristiques essentielles de l'activité d'un gymnaste)
- * Dans vos ouvrages et publications divers, quelles ont été les grandes idées que vous avez voulu communiquer ? A quel modèle du mouvement gymnique vous référez-vous ? (mécanique, anatomique, etc ?) A quoi servait de s'appuyer sur une science ? Y a-t-il des manques par rapport à l'utilisation d'un modèle scientifique ? (Pour comprendre la genèse, la pertinence des innovations et la rationalité des jugements)
- * Quelles étaient les connaissances initiales qui ont permis cette analyse ? Qu'aviez-vous observé qui vous a permis de proposer une synthèse schématique de l'activité ? (Pour identifier la genèse des innovations)
- * Une série de questions spécifiques à chaque auteur, élaborées à partir des contenus proposés dans ses ouvrages, ont pour but de comprendre les conceptions particulières. Par exemple, pour R Carrasco : « Vous avez choisi dix schèmes d'actions gymniques, qu'est-ce qui le justifie ? » « Quelles différences vouliez-vous instituer entre évolution mineure et évolution majeure ? »
- * Si vous deviez expliquer à votre concierge ce qu'est la gymnastique, que lui diriez-vous ? Quelle définition donneriez-vous de la gymnastique ? (Pour voir ce qui est cité comme le plus essentiel)
- * Pourquoi avez-vous écrit des livres qui parlaient d'enseigner la gymnastique ? Est-ce que pour vous, enseigner la gymnastique à l'École sert à quelque chose ? A quoi cela sert-il ? L'avez-vous vérifié ? Y a-t-il un lien pour vous entre gym et EPS ? De quelle nature ? (Pour comprendre la place de la gymnastique scolaire dans les propositions des auteurs)

IV - La diffusion des idées

- * Avez-vous participé à la conception de programmes (BAC, CAPEPS, UNSS, ASSU, BEPC, brevets fédéraux, etc...) ? (Pour situer l'influence d'un auteur)
- * Est-ce que vous écrivez beaucoup ? Et vous publiez tout ? Comment avez-vous cherché à populariser vos idées ? Comment avez-vous diffusé vos idées ? (Pour évaluer la conception et la diffusion des productions)
- * Avez-vous obtenu des retours sur vos publications, sur votre travail ? Avez-vous cherché à évaluer votre travail, le bien-fondé de vos conceptions ? Qu'est-

ce que cela a donné ? (Pour repérer les démarches et la nature d'un retour critique organisé)

Nous avons apporté une attention particulière à ce guide d'entretien, pour en faire un instrument bien adapté à la population interrogée, et un outil efficace dans le recueil des données. La chronologie des questions n'a pas été scrupuleusement respectée pour des raisons évidentes de conduite d'entretien. Cependant, elles ont toutes été posées sous des formes et des terminologies adaptées. Une fois ce guide d'entretien élaboré, il nous restait à affronter la rencontre avec les leaders de théories didactiques, ce qui demandait du culot.

2.2.2.4. La mise en œuvre de l'entretien.

Cette étape est celle du « culot ». Celle où David ose affronter Goliath. Celle où il faut « aller jouer dans la cour des grands ». C'est le premier contact avec l'auteur, dont on a toujours mesuré et reconnu la contribution au monde de la gymnastique scolaire. Cette phase passe par des échanges préliminaires :

- un premier courrier d'explication des motifs et de vérification de la bibliographie,
- un second faisant suite à « la » réponse tant attendue et si bien détaillée.
- enfin, le rendez-vous pour l'entretien.

La recherche qualitative se centre généralement sur les déclarations et les actions d'une personne intervenant dans un contexte spécifique. Le comportement des individus doit être envisagé dans son contexte, sans qu'il soit tenu pour constant. Huberman et Miles ¹⁷⁶ caractérisent le contexte à partir de la localisation physique de la personne, des autres personnes impliquées, de l'histoire récente de leurs relations, de l'ensemble des aspects significatifs du système social dans lequel évolue le sujet. Mais avoir le culot de ces premiers contacts participe aussi à la démythification des leaders de théories didactiques et facilite une approche libérée des contraintes liées au statut de chercheur ou d'universitaire. Ces « aller et retour » dédramatisent l'entretien à venir et pilotent les premières présentations.

Cette étape préliminaire à l'entretien permet à la personne interrogée comme au chercheur de se jauger et de mettre en place les règles de l'entretien. Ainsi, le lieu de rencontre, le parainage préalable, les positions des interlocuteurs pendant l'entretien, la disponibilité de l'observateur pour faire face à toute proposition imprévue, sont autant de paramètres à propos desquels une réflexion doit être menée avec le plus grand soin, pour ménager toutes les

¹⁷⁶ HUBERMAN A. M. & MILES M. B. (1991). Analyse des données qualitatives. Éditions De Boeck Université : 162-168.

susceptibilités et limiter les « a priori ».

Enfin advient le moment de la rencontre déterminante. Mis à part l'engagement affectif qu'elle suppose et que l'on ne peut ni nier, ni occulter, le résultat de l'entretien est le support d'une partie des données à étudier. Lors de l'entretien, l'interaction a constitué un acte de langage obéissant à des lois précises, relevant d'un « rituel sociolangagier », gouverné par « les impacts de l'inconscient et du contexte sociohistorique » (Charandeau P., 1983)¹⁷⁷. Par exemple, il fallait rencontrer Roland Carrasco sur le site du Championnat du Monde de gymnastique sportive, parrainé par des C. T. R. qui lui sont proches, en lui prouvant qu'un investissement universitaire était compatible avec un travail d'organisateur actif de ces mêmes championnats. Il fallait rencontrer Paul Goirand, Claude Piard et Jacques Leguet sur leurs lieux de travail. Il fallait suivre Claude Piard dans son gymnase pour mesurer, avec lui, l'efficacité de sa démarche.

Ces quatre contextes de l'entretien, ces quatre rencontres avec les différents leaders, au-delà d'un engagement contractuel, montre un souci réciproque de collaborer.

Ces entrevues sont un moment de rencontre et un instant d'échange au cours desquels la « vérité » des auteurs est mise en exergue. Elles doivent trouver l'accès à des explications jusque là laissées dans l'ombre. Elles doivent éclairer à terme la relecture des contenus livresques.

2.2.2.5. Exploitation des données de l'entretien.

« L'analyste confronté à une banque de données qualitatives dispose de très peu de garde-fous pour éviter les interprétations hasardeuses, sans parler de la présentation de conclusions douteuses ou fausses à des publics de scientifiques ou de décideurs » (Miles, 1979)¹⁷⁸. Les réponses apportées, par chacun des quatre spécialistes au cours d'un entretien, ont fait l'objet d'une analyse de contenu.

A. M. Huberman et M. B. Miles ¹⁷⁹ décrivent les six méthodes principales utilisables pour une analyse *en cours* de recueil de données, plus ou moins classées suivant leur ordre chronologique d'utilisation. Parmi elles, nous avons retenu :

- les fiches de synthèse d'entretiens, qui permettent de dégager les principaux thèmes, problèmes et questions apparus pendant une visite, dont on vient de parler.
- les codes et codages.

¹⁷⁷ cité par M. F. CHANFRAULT-DUCHET (op. cite)

¹⁷⁸ MILES M. B. (1990). Qualitative data as an attractive nuisance : the problem of analysis. *Administrative Science Quarterly* n° 24 : 590-601.

- la rédaction de communications (« mémos », idées qui passent par la tête).

L'intégralité des entretiens enregistrés sur cassette a été retranscrite. Tout y est consigné : les mots, les pauses, les souffles, le rythme des phrases, les associations d'idées, les interventions extérieures, etc... Les accents, la prononciation, le débit sont des paramètres qui perpétuent l'approche de la personnalité, révélant des tonalités originales. Le discours provoqué laisse des traces vivantes, où des mots résonnent. La musicalité des voix chante les choix que chacun des auteurs a voulu préciser. Leur charisme a tendance à dominer. De ce point de vue, nous avons apprécié la chaleur méditerranéenne de Roland Carrasco et le parisianisme dans l'accent de Claude Piard. Nous avons entendu les mots choisis de Paul Goirand. Nous avons fait cas de la vivacité des propos de Jacques Leguet. Nous regrettons, cependant, que ce dernier est refusé de se laisser enregistrer.

Les retranscriptions sont disponibles dans les pièces annexes (cf. annexe VI, A à D). Les verbatims intégraux y sont consignés. L'entretien de Jacques Leguet a été reconstruit à partir de notes personnelles. Le verbatim n'étant pas disponible, pour cette raison, nous travaillerons sur la synthèse qui lui a été soumise.

A partir des retranscriptions d'entretien, nous avons élaboré pour la recherche un compte-rendu détaillé, intelligible et exploitable des propos des leaders de théories didactiques. Ces compte-rendus ont été rédigés selon le plan suivant :

¹⁷⁹ HUBERMAN A. M. & MILES M. B. (1991). Analyse des données qualitatives. Éditions De BOECK Université : 84-139.

Introduction : Présentation du contexte de l'entretien de l'auteur

I - L'auteur : enfant, sportif, gymnaste, ou sa formation initiale

I - 1 : La formation initiale sportive

I - 2 : La formation initiale théorique

I - 3 : Ses modèles les plus significatifs (s'il existent)

II - L'auteur : pédagogue, formateur, (chercheur) ou sa formation professionnelle.

II - 1 : Le pédagogue

II - 2 : Le formateur

II - 3 : Son investissement fédéral

III - La diffusion des idées.

IV - La problématique de travail, ou les idées originales de l'auteur : les grandes aspirations, les prémices, l'émergence des conceptions ou innovations.

Tous les chapitres se rapportant à l'entretien des leaders adopteront la même présentation. Ce document de synthèse a été adressé intégralement à chacun des leaders pour avis et correction. Cette procédure repose sur la confiance réciproque établie entre l'auteur et le chercheur. Elle est compatible avec les canons de la recherche qualitative travaillant sur les récits de vie ou sur les discours provoqués. Le leader est invité à valider, compléter ou infirmer tout ou parties de cette synthèse. C'est le dernier « aller et retour ». C'est celui qui sera gardé et publié dans le travail présent.

Ainsi, pour juger de la subjectivité de l'enquêteur, nous nous sommes appuyés sur le regard et la relecture de chaque spécialiste. Les remarques des quatre leaders de théories didactiques sont les garde-fous nécessaires au rétablissement de la vérité et au respect de l'exactitude des souvenirs.

Les commentaires de chaque leader ont été portés sur le document original envoyé à chacun. Ils sont présentés à la fin des pièces annexées. Ces marques d'attention des leaders de théories didactiques témoignent du fait qu'ils se retrouvent parfaitement dans la synthèse de leur parcours professionnel et de leurs centres d'intérêt.

Par conséquent, la synthèse est une étape décisive pour faire apparaître les caractéristiques originales des leaders de théories didactiques. Nous étions particulièrement soucieux qu'il existe le moins de décalage possible entre le discours provoqué et sa retranscription. Dans

le même esprit, nous étions scrupuleux de savoir si l'auteur se retrouvait parfaitement dans les propos retracés.

2.2.2.6. Conclusion.

Les entretiens ont pour vocation de recueillir des informations qui recouvrent quatre domaines :

- les parcours sportifs des leaders ;
- leurs parcours professionnels, de la formation initiale à leur formation continuée ;
- leurs problématiques de travail, des moins ébauchées au plus façonnées ;
- et la diffusion de leurs suggestions didactiques et pédagogiques.

Ces données sont recueillies par des « discours provoqués », selon une démarche d'explicitation, qui s'inspire des méthodes de recueil des « histoires de vie » et d'étude des « biographies ». Le but du chercheur est d'inciter des discours, qui justifient des positions à propos des savoirs scolaires en gymnastique.

Mais notre travail ne se situe pas dans le champ des sciences humaines, qui, elles, étudient les savoirs biographiques et les histoires de vie. Les données qualitatives issues des entretiens faciliteront l'interprétation des contenus publiés par chaque auteur. La « carte de vie professionnelle », qui émerge de l'analyse des entretiens, a pour fonction de souligner les facteurs personnels et institutionnels, déterminants à certains moments de la vie de ces leaders. Ces renseignements nous semblent permettre de retrouver le sens de certaines réflexions théoriques des auteurs.

2.2.3. La triangulation des données.

Nous disposons de trois sources de données :

- celles issues des textes de référence ;
- celles issues de la comparaison avec d'autres textes ;
- celles issues de l'entretien.

La confrontation de données extraites de trois sources différentes constitue, comme Huberman et Miles et Van der Maren le signalent, une stratégie pertinente de validation en recherche qualitative.

Cependant, nous devons nous prémunir d'éventuels biais d'analyse qui peuvent affaiblir nos conclusions. Pour y échapper, Huberman et Milles mettent en évidence trois archétypes¹⁸⁰ :

- a) l'illusion holiste : c'est accorder aux événements plus de convergence et de cohérence qu'ils n'en ont en réalité, en éliminant les faits anecdotiques dont la vie sociale est faite.
- b) le biais d'élite : c'est surestimer l'importance des données provenant d'informateurs clairs, bien informés, habituellement de statut élevé, et sous-estimer celle des données provenant d'informateurs difficiles à manier, plus confus, au statut moins élevé.
- c) la sur-assimilation : c'est perdre sa propre vision ou sa faculté de « mise entre parenthèses », être coopté dans les perceptions et les explications des informateurs locaux.

Les précautions, prises et décrites tout au long de cette partie, semblent garantir l'évitement de ces biais. Ainsi, pour évaluer la qualité des données, Huberman et Milles proposent de contrôler la représentativité, de vérifier les effets du chercheur sur le site et de trianguler au travers des sources de données et des méthodes.

Nous présenterons l'intégralité du traitement des données qualitatives pour chacun des quatre leaders de théories didactiques en tome II. Elles seront présentées selon le plan suivant :

- I. Données qualitatives issues des publications d'un auteur.
 - I. 1 L'analyse du texte de référence.
 - I.1.1 La récapitulation du texte de référence.
 - I.1.2 L'analyse de contenu du texte de référence
 - I.1.3 Les notion(s), thème(s) et concept(s)-phare(s).
 - I. 2 La comparaison avec les autres sources documentaires
 - I.2.1 Les notion(s), thème(s) récurrent(s) et concept(s)-phare(s).
 - I. 3 Le schéma conclusif
- II. L'analyse de l'entretien.
 - II. 1 La carte de vie professionnelle
 - II. 2 Les remarques
 - II. 3 L'analyse de contenu de l'entretien.
- III. Conclusion

Ces analyses constituent, de fait, un premier niveau d'inférences interprétatives.

L'explicitation des fiches de synthèse, ainsi élaborées, sera menée au cours des interprétations. Nous prélèverons les extraits des discours les plus à même de donner du sens aux éléments dégagés de l'analyse des contenus des publications ; dont nous avons dit qu'elles

¹⁸⁰ HUBERMAN A. M. & MILES M. B. (1991). Analyse des données qualitatives. Éditions De Boeck Université : 416.

sont organisées autour des notions, des thèmes et des concepts-phares. Ce sera une deuxième étape d'inférences interprétatives.

Conformément aux propositions des auteurs déjà cités, nous nous sommes astreints à :

- Contrôler la représentativité. Quand le chercheur passe du particulier de son étude au général, il la considère souvent comme typique ou représentative. Nous avons évité de choisir des informateurs non représentatifs comme nous l'avons développé dans le chapitre relatif au choix des leaders. Nous avons éludé la surestimation de certaines informations. Nous rappelons à ce sujet que Louis Thomas est un cas atypique, contrastant. Les leaders retenus semblent représentatifs de théories didactiques en gymnastique scolaire, comme le confirme le nombre de leurs publications et leur impact dans le lectorat des enseignants.

D'après Douglas (1976) ¹⁸¹, le degré de confiance accordé à un chercheur suggère que les personnes interrogées ont toujours de bonnes raisons d'omettre, de sélectionner ou de déformer les données. Ils peuvent tromper le chercheur et/ou se tromper eux-mêmes. La pondération des données s'avère donc une tâche nécessaire, qui passera par l'établissement de contrastes et de comparaisons, la vérification des cas atypiques et le rejet des relations fallacieuses.

- Contrôler les effets du chercheur. Nous sommes attentif aux effets du chercheur sur le site et ceux du site sur le chercheur. Ce biais est à prendre en considération principalement pour les opérations relatives aux entretiens. Pour éviter la dissimulation de faits, nous avons opté pour un mode de questionnement contradictoire, en nous préservant de toute complicité avec ces quatre spécialistes, autant que faire ce peut, tout en s'assurant auprès d'eux de la validité de nos synthèses.
- Trianguler. Selon les analystes qualitatifs, la triangulation est un processus de validation incontournable. Cette opération est réalisée par le croisement des données issues des analyses sémantiques des ouvrages et des discours. « La triangulation consiste à retracer la chaîne causale la plus plausible (...) en s'efforçant d'obtenir plus d'un type de mesure à partir de plus d'une source pour chaque maillon de la chaîne » ¹⁸². C'est dans ce sens que nous avons procédé. L'ensemble des résultats recueillis est repris dans un tableau, qui a pour but de condenser les données qualitatives issues des travaux des lea-

¹⁸¹ Cité par HUBERMAN A. M. & MILES M. B. (1991). Analyse des données qualitatives. Éditions De Boeck Université : 429.

¹⁸² HUBERMAN A. M. & MILES M. B. (1991). Analyse des données qualitatives. Éditions De Boeck Université : 427.

ders de théories didactiques. Pour être opérationnel, nous avons conçu la « triangulation » comme le moment de report, dans un même tableau de condensation des données, des notions gymniques, des thèmes de travail et des concepts-phares, qui provenaient des trois sources citées. Ainsi, les liens qui les rassemblent sont mis en évidence.

Sur cette base, nous proposerons une interprétation plus avancée des résultats obtenus pour comprendre les théories des leaders, pour clarifier leurs idées essentielles et pour identifier leur pensée originale. En premier lieu, nous ferons apparaître ce qui relève du savoir dans leurs propositions pédagogiques. Puis, nous indiquerons ce qui est le plus intelligible dans la conception de la gymnastique scolaire, que nous donne à lire chaque spécialiste.

2.3. Les outils d'interprétation.

Le but de ce chapitre est de présenter les cadres d'analyse à partir desquels nous tenterons de comprendre les théories didactiques des leaders. Les propositions des auteurs semblent au premier abord combiner des éléments hétérogènes, évoqués par ailleurs dans les chapitres du cadre de référence. Notre souci est d'en saisir l'intelligibilité, d'en repérer la structure et le sens, afin de voir en quoi ces propositions constituent des « savoirs » pour l'enseignement de la gymnastique scolaire.

L'accès à la rationalité et à l'intelligibilité de leurs suggestions didactiques, nous amène à emprunter un concept élaboré en didactique des disciplines et en technologie par G. Fourez : « l'îlot interdisciplinaire de rationalité ».

2.3.1. Définition des « îlots interdisciplinaires de rationalité ».

Fourez introduit le concept « d'îlot interdisciplinaire de rationalité » ¹⁸³ dans un souci « de finalités de société » ¹⁸⁴. L'individu social doit maîtriser des sciences et des techniques pour pouvoir s'intégrer dans la société. Pour ce motif, l'Homme doit y être préparé par l'enseignement qu'il reçoit. Cette mission « d'acculturation scientifico-technique » poursuit des buts humanistes pour déployer les potentialités de l'individu et l'adapter aux contraintes économique-sociales.

¹⁸³ FOUREZ G. (Janvier 1992). « Qu'est-ce qu'un îlot de rationalité ? » *SLALOM* 5 n° 3.

- (1992). Alphabétisation scientifique et technique et îlot de rationalité. Actes JIES XIV : 45-56.
- (1992). Les disciplines scientifiques et la pensée technique. La construction des sciences. Éditions De Boeck : 75-85.

¹⁸⁴ FOUREZ G. & col. (1994). Alphabétisation scientifique et technique. Éditions De Boeck : 49.

L'auteur défend l'idée que lorsque nous sommes confrontés à une théorie, il est nécessaire de l'appréhender avec des outils pour se l'accaparer et se la représenter. C'est une des fonctions des îlots interdisciplinaires de rationalité.

Si G. Fourez utilise ce concept « d'îlot » pour justifier de propositions d'enseignement en sciences et techniques, ce n'est pas dans ce sens que nous souhaitons nous le réapproprier. L'intérêt que nous portons à ce concept réside dans la définition qu'il en donne et que nous rapporterons ainsi :

- * Un îlot interdisciplinaire de rationalité est un modèle utilisant des connaissances provenant de diverses disciplines, dont les savoirs de la vie quotidienne.
- * Il est multidisciplinaire et en adéquation avec le contexte ou le projet dans lequel il est étudié.
- * C'est un ensemble de savoirs émergeant dans un océan d'ignorance.
- * On peut le concevoir comme un modèle rationnel, donc discutable et modifiable, voire rejetable, en fonction de la pertinence par rapport au projet qui le structure ¹⁸⁵.

Nous sommes devant une représentation théorique, construite dans la vie concrète, qui ne suit pas nécessairement les lignes que les disciplines ont tracées par leur histoire. Un îlot de rationalité est établi autour d'images. C'est une représentation des scénari possibles pour éclairer l'action, dans un contexte et pour un projet particuliers. Ici, le projet porte sur l'enseignement de la gymnastique.

L'efficacité d'un îlot interdisciplinaire de rationalité sera de donner une représentation contribuant à solutionner un problème.

La technique d'analyse de Gérard Fourez ¹⁸⁶ ne semble pas correspondre « stricto sensu » à notre étude. En effet, notre but n'est pas d'élaborer un modèle pour un travail interdisciplinaire, mais d'identifier ce qu'il y a d'intelligible dans la théorie didactique de différents auteurs. A cette étape, confronté aux théories didactiques des leaders, ce concept pourrait avoir quelque intérêt. Pourquoi ? Les théories didactiques des leaders constituent bien des projets visant à éclairer l'action d'enseignement. De plus, elles semblent combiner des connaissances issues de diverses disciplines, des savoirs scientifiques et techniques, des savoirs de la vie quotidienne issus des expériences professionnelles. Les théories didactiques des auteurs étudiés formalisent, semble-t-il, un ensemble de réflexions ; mais elles ne trai-

¹⁸⁵ FOUREZ G., MATHY P., ENGLEBERT LECOMTE V. (1993). Un modèle pour un travail interdisciplinaire. Modèles pédagogiques. *Revue ASTER* 17. Éditions de l'INRP : 137.

¹⁸⁶ FOUREZ G. & col. (1994). Chapitre 5 : Un modèle pour un travail interdisciplinaire. Alphabétisation scientifique et technique. Éditions De Boek : 87-116.

tent pas de toute la gymnastique. De ce fait, elles laissent des zones d'ombre et des points aveugles. Enfin, peut-être, constituent-elles un modèle rationnel de l'enseignement de la gymnastique. Ce sont donc, principalement, les éléments que G. Fourez attribue à la définition des îlots interdisciplinaires de rationalité, qui nous intéresse.

En quoi ces îlots peuvent-ils nous aider à rendre intelligibles les propositions des leaders ? Il nous semble intéressant de rapprocher le concept de G. Fourez avec l'analyse que fait J. L. Martinand, quand il évoque l'idée d'intelligibilité ¹⁸⁷. Selon J. L. Martinand, certains savoirs, corrélatifs de certains registres de technicité, peuvent être explicités, sous forme discursive, et même formalisés : « ce sont à proprement parler des îlots d'intelligibilité, dont la structure ne coïncide pas forcément avec les savoirs savants des disciplines scientifiques, et pas seulement par défaut de rationalité ».

Combinés avec des « systèmes de normes, les îlots d'intelligibilité forment ce qu'on peut appeler des foyers de rationalité caractéristiques d'un registre ». Dans notre contexte, l'objet des registres de technicité de nos auteurs reste à identifier.

2.3.2. Le recours au concept « d'îlot ».

Pourquoi utiliser une métaphore pour interpréter les savoirs didactiques de nos leaders ? Un îlot, à l'image d'une petite île, est un espace isolé dans un ensemble d'une autre nature¹⁸⁸ & ¹⁸⁹. Il est à lui seul un monde à part qui se distingue des continents que sont les disciplines constituées. Il a des particularités propres et un intense système de relations internes. Son développement est fonction des liens qu'il tisse avec d'autres îlots de proximité et avec les sciences, et comme J. L. Martinand le suggère, avec un système de normes qui l'étaye.

Nous devons donc identifier la rationalité d'îlots. Ces îlots sont rationnels dans la mesure où ils précisent, formalisent et caractérisent ce qu'il y a de plus essentiel dans la pensée d'un auteur, qui permet de reconstituer sa logique. Pour identifier des îlots de rationalité, nous dégagerons la problématique centrale que l'îlot cherche à résoudre, en relation avec les données issues de différents champs scientifiques et techniques précisés par les auteurs.

¹⁸⁷ MARTINAND J. L. (1994). Didactique des sciences et formation des enseignants : notes d'actualité. Les Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle : 16-24.

¹⁸⁸ DICTIONNAIRE PETIT ROBERT (1988) : 960.

¹⁸⁹ ENCYCLOPEODIA UNIVERSALIS (1971). Tome 8 : 726-728.

Nous tirerons parti de la rigueur méthodologique de G. Fourez en nous interrogeant sur la fonction qu'il attribue aux îlots ¹⁹⁰, à savoir : « faire appel à des connaissances provenant de disciplines diverses, en vue de se donner une représentation de la situation et d'éclairer ainsi les décisions à prendre ». Dans ce travail, nous nous attacherons à mettre en évidence les éléments qui permettent de penser ces îlots de rationalité.

Ainsi, un « îlot » représentera un ensemble de savoirs à propos de la gymnastique, dont on tentera d'identifier la rationalité ¹⁹¹. Il sera considéré comme « interdisciplinaire », s'il est le fruit d'une approche multi-référencée de l'objet étudié.

L'objectif de notre travail consistera, à partir des îlots extraits de l'analyse des données, à saisir l'intelligibilité des propositions des auteurs. Pour ce faire, nous nous attacherons à mettre en évidence leur lien avec le système de normes et avec les finalités. Nous regarderons, aussi, les emprunts faits aux sciences, le recours aux formalisations techniques, la nature des finalités, normes et valeurs, qui émergent des textes et des entretiens avec les auteurs.

En conclusion, le concept « d'îlot interdisciplinaire de rationalité » nous paraît constituer un outil pertinent pour interpréter les résultats recueillis, afin d'identifier la spécificité, la structure et le sens des savoirs pour enseigner la gymnastique à l'école.

¹⁹⁰ FOUREZ G., MATHY P., ENGLEBERT LECOMTE V. (1993). Un modèle pour un travail interdisciplinaire. Modèles pédagogiques. *Revue ASTER* 17. Éditions de l'INRP : 121.

¹⁹¹ Nous pouvons considérer la « rationalité » comme un processus socio-historique de communication (G. Fourez, 1992). « Pour être rationnel, on se met d'accord sur une manière d'envisager les choses et sur une manière de mettre de l'ordre dans nos représentations et communications ».

2.4. Conclusion sur la recherche et sa méthodologie.

Nous venons de montrer quelle démarche d'analyse nous avons choisi. Il s'agit d'une recherche qualitative. Les données que nous traitons sont nombreuses, mais c'est justement dans les recoupements entre différentes informations, que se construit la validité du travail. Nous avons déjà présenté les conditions auxquelles nous sommes astreint. Nous allons discuter du statut et de l'intérêt des recherches qualitatives en didactique.

2.4.1. La validation de la recherche.

Huberman et Miles rappellent « qu'il n'existe pas de canons, de règles de décision, d'algorithmes, ou même d'heuristique reconnue en recherche qualitative, permettant d'indiquer si les conclusions sont valables et les procédures solides » ¹⁹². Cependant, leurs travaux opérationnalisent la technique de confirmation de résultats ; ce que soutiennent les analyses de Van der Maren (1995) ¹⁹³.

Nous travaillons sur des données qualitatives. Les pondérer, c'est mesurer le poids que l'on attribue à certaines d'entre elles. « Il existe des événements dans le monde réel, dont on ne « capture » qu'une petite partie » ¹⁹⁴. Les informations recueillies sont progressivement transformées en données qui s'intègrent dans différentes matrices et figures. Les résultats sont d'autant plus fiables, qu'ils sont étayés par plusieurs sources indépendantes.

Van der Maren parle « d'inscriptions » pour évoquer les lieux, les endroits, les sources d'où sont extraites les données. La démarche consiste donc à prendre trois sources différentes pour caractériser un savoir rationnel. Ces trois inscriptions sont, à chaque fois, sous-tendus par une méthode d'analyse particulière, différentes des deux autres. Elles nécessitent d'approfondir le cadre d'analyse, de sérier les corpus et, le cas échéant, d'adapter les outils méthodologiques. C'est ce que nous avons décrit dans cette partie.

Les différentes étapes d'analyse des corpus de chaque leader, leur nécessaire réduction dans des formats qui permettent leur comparaison sans perdre de l'information, supposent des développements. Ils doivent être présentés pour assurer la reproductibilité du traitement. Ces développements sont exposés dans le tome II. Ce choix de détailler les analyses en un tome séparé, permet, par ailleurs, d'alléger le texte de cette thèse.

¹⁹² HUBERMAN A. M. & MILES M. B. (1991). Analyse des données qualitatives. Éditions De Boeck Université : 415.

¹⁹³ VAN DER MAREN (1995). Les enjeux et les discours de la recherche. Méthodes de recherche pour l'Éducation. Éditions de BOECK.

¹⁹⁴ HUBERMAN A. M. & MILES M. B. (1991). Analyse des données qualitatives. Éditions De Boeck Université : 428.

Pour rendre accessibles ces travaux à la communauté des chercheurs, il était nécessaire de les mettre en forme. Cela supposait une réduction des données dans des formats acceptables. Plus que d'autres, certaines informations semblaient importantes à transmettre.

- Il ne fallait pas perdre de données qui provenaient de l'ouvrage cité comme la référence des théories des leaders ; ce qui justifie d'une analyse de contenu très détaillée.
- Il fallait permettre la lecture des entretiens ; ce qui impose de préciser leurs analyses.
- Enfin, il fallait décrire le cheminement de construction des îlots de rationalité.

Il fallait spécifier l'analyse des données pour chaque cas étudié ; ce qui allonge la lecture et induit des formes répétitives.

2.4.2. Approche épistémologique des recherches qualitatives et des études de cas.

A l'issue de la présentation de la méthodologie, il nous paraît utile de revenir sur l'épistémologie des recherches en éducation. En effet, cette réflexion peut permettre de mieux situer les enjeux de ce travail, sa portée et ses stratégies.

Van der Maren caractérise quatre enjeux de recherche en éducation ¹⁹⁵ : nomothétique, politique, pragmatique, ontogénétique. La parenté des formes de recherche peut conduire à certains chevauchements des enjeux. Pourtant, pour plusieurs raisons, il est important de les distinguer. Ce discernement permet :

- de sortir d'une dichotomie entre « recherche fondamentale » et « recherche appliquée », en facilitant une dialectique des discours et des pratiques méthodologiques.
- de donner une place et un statut aux trois types de recherche (évaluation, innovation, développement), de situer leur rôle spécifique.
- de développer des méthodes de recherche propres à chaque enjeu.

« Chaque enjeu a sa fonction, son point de vue, et trouve sa complémentarité dans les autres ».

Cette approche épistémologique nous amène à considérer la place de la recherche qualitative en éducation. En STAPS, les sciences sont plus généralement orientées vers l'analyse de données quantitatives, vérifiées par des travaux statistiques, selon les canons de la recherche scientifique classique ¹⁹⁶.

¹⁹⁵ VAN DER MAREN (1995). Les enjeux et les discours de la recherche. Méthodes de recherche pour l'Éducation. Éditions de BOECK : 61-68.

¹⁹⁶ BACHELARD G. (1934). Le nouvel esprit scientifique. P. U. F. Quadrige. Réédition de 1987 : 7.

Van der Maren propose de distinguer ces deux types de recherche (qualitative « versus » quantitative) en analysant les matériaux de recherche, les produits de la recherche, et les démarches qui les lient ¹⁹⁷.

Pour obtenir des données pertinentes, les matériaux de recherche seront déterminants. Ils peuvent être de trois types : invoqué (données obtenues à l'occasion d'autres recherches), provoqué (données dont le format répond à des catégories définies à l'avance, comme les tests) ou suscité (données obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheurs et des sujets).

Dans notre recherche, nous avons utilisé des matériaux :

- invoqués ou les productions écrites des leaders de théories didactiques,
- suscités, comme par exemple, les entretiens.

La recherche qualitative se limite à comprendre et à se rapprocher au plus près de l'intentionnalité des acteurs humains, comme peuvent l'être des leaders de théories didactiques. Il nous semble que les études de cas sont mieux à même d'approcher le « sujet intentionnel » ; mais cela n'est pas sans poser problème. Van der Maren examine les paradoxes ¹⁹⁸ de ce type de recherche : la reconnaissance du connu, la reconstruction et non la restitution du passé, le choix de cas à étudier par un chercheur, la représentation élaborée réduite au communicable, et l'élévation de la subjectivité du chercheur.

Il reste au chercheur de se situer par rapport aux choix qu'il effectue. Par ailleurs, selon Van der Maren, « la signification d'un traitement technique des données ne peut avoir de sens que par le retour au contexte du matériel qui a fourni les données et par l'implication des conceptions du chercheur ».

C'est dans cette logique que nous avons essayé de nous inscrire.

2.4.3. Conséquences pour la communication des résultats.

Un des fondements de toute science repose sur la « reproductibilité » des résultats. La validation de cette recherche sera obtenue par le contrôle des données. La triangulation permettra d'espérer une bonne concordance des résultats, et à terme, leur reproduction. Elle sera la garantie nécessaire pour pondérer les données qualitatives.

A propos de la science ... « si elle expérimente, il faut raisonner ; si elle raisonne, il faut expérimenter ».

¹⁹⁷ VAN DER MAREN (1995). Quantitatif, qualitatif et paradoxes. Méthodes de recherche pour l'Éducation. Éditions de BOECK : 80-110.

¹⁹⁸ VAN DER MAREN (1995). Quantitatif, qualitatif et paradoxes. Méthodes de recherche pour l'Éducation. Éditions de BOECK : 103-110.

Le travail de l'analyste qualitatif est donc particulier. Il nécessite une condensation successive des données. En effet, la progression par étapes doit être respectée et explicite pour chaque étude de cas. Cette évolution, pas à pas, se doit d'être très informée. L'expression de cette information suppose de longs compte-rendus détaillés.

Pour ces raisons, nous avons retenu une présentation singulière de cette thèse. La lisibilité, mais aussi la compréhension de nos travaux, nous semble facilitées par une publication en deux tomes. Les parties organisatrices des chapitres se répartiront de la façon suivante :

Dans le tome I :

Première partie : Cadre conceptuel et problématique de recherche.

Deuxième partie : Méthodologie de la recherche.

Troisième partie : Résultats : interprétation des données qualitatives, discussion et conclusion.

Dans le tome II :

Première partie : Traitement détaillé des données qualitatives pour chacun des quatre leaders de théories didactiques.

Deuxième partie : Annexes.

Cette formule permet de suivre en parallèle l'analyse des sources, l'application des méthodes d'analyse et les résultats obtenus pour chacun des leaders de théories didactiques. Elle facilite le va-et-vient entre les parties empiriques et théoriques de ce travail.

2.4.4. Conclusion à propos de la méthodologie.

Dans notre cadre théorique, nous évoquons le concept de « savoir ». Nous avons déduit que pour identifier ce qui relève du savoir chez des spécialistes, il était nécessaire de reprendre ce qu'ils avaient formalisé. C'est donc, en particulier, dans ce qu'ils ont écrit, rédigé et transmis que nous trouverons la matière nécessaire à la compréhension des savoirs. Comme le savoir est public, c'est vers ce qui est publié que nous sommes tournés. Les savoirs des leaders sont à extraire « d'objets textuels ». Cette focalisation sur les textes justifie la méthode d'analyse des contenus retenue. Cependant, nous avons jugé nécessaire d'interroger les auteurs pour évaluer finement ce qui, dans leur théorie didactique, relève de la formalisation de leurs savoirs. Ainsi, les entretiens deviennent un outil, qui permet de préciser et de confirmer les savoirs inférés lors des analyses textuelles.

Ce qui nous intéresse, c'est d'identifier la spécificité, la structure et le sens des suggestions présentées par les leaders de théories didactiques. Ces significations sont à resituer dans l'évolution de leurs travaux pour faire apparaître des permanences, et par conséquent, pour dégager les îlots de rationalité.

En résumé, pour identifier les savoirs masqués derrière les propositions pédagogiques des quatre auteurs étudiés, nous avons adopté une technique croisée d'analyse de contenu de données qualitatives, qui se résume en cinq étapes pour les publications :

- ◇ l'imprégnation du texte de référence
- ◇ la retranscription du texte
- ◇ l'analyse de contenu du texte, à partir d'une grille d'analyse
- ◇ l'analyse du contenu des publications (confrontation des publications)
- ◇ la représentation du contenu des publications

De chaque analyse de contenus, nous avons dégagé des données descriptives des textes.

Pour les entretiens, nous avons adapté une technique d'explicitation, identifiée comme une méthode de discours provoqué. Son traitement a fait l'objet de :

- ◇ la retranscription des données qualitatives
- ◇ la carte de vie professionnelle
- ◇ le verdict de l'auteur interrogé

De chaque entretien, nous avons tiré une carte de vie professionnelle, laquelle retrace un parcours de vie relatif à la gymnastique et à la production des idées. Ces figurations diachroniques et synchroniques font apparaître les axes de réflexion théorique les plus avancés.

La synthèse réalisée fera ensuite l'objet d'une interprétation permettant de caractériser l'intelligibilité des propositions de chaque leader de théories didactiques étudié. Nous espérons alors mieux cibler en quoi les savoirs élaborés par ces auteurs peuvent constituer un « corps de savoir de référence » pour l'enseignement de la gymnastique scolaire.

Le tableau, qui suit, résume notre démarche méthodologique.

Tableau 13 : Étapes méthodologiques d'analyse du corpus.

Les sources		Les méthodes d'analyse		Les produits		Constats à partir de l'analyse qualitative des données Établissement de faits
1. Les textes de référence	⇒	Analyse de contenu	⇒	<i>Ensemble de notions gymniques, de thèmes de travail, et de concepts-phares.</i>	➔	<i>Triangulation</i> ↓ <i>Construction des îlots et discussion :</i> ↓ <i>rationalité et intelligibilité des propositions didactiques</i>
2. L'ensemble de la bibliographie	⇒	Analyse comparative des contenus	⇒	<i>Ensemble de notions gymniques, de thèmes de travail, et de concepts-phares (réurrences).</i>	➔	
3. Les entretiens	⇒	Analyse de contenu	⇒	<i>Unités de signification</i>	➔	

Troisième partie

Résultats, interprétation et discussion.

1. Résultats et interprétations.

Deux chapitres organiseront cette partie :

- Le premier effectue la triangulation des données présentées en tome II, et développe les interprétations pour chacun des leaders de théories didactiques.
- Le second mettra en parallèle un ensemble de données qui permettent de situer les auteurs les uns par rapport aux autres.

Les quatre études de cas sont présentées de façon détaillée dans le tome II. L'ensemble des données qualitatives recueillies y sont décryptées et condensées. Les tableaux et les conclusions, qui présentent la synthèse progressive des propositions des auteurs, restent au plus près des données textuelles. Cependant, nous n'avons pu éviter un premier niveau d'inférence, servitude inévitable en méthode qualitative, comme le soulignent Huberman et Milles et Van der Maren.

La méthode employée a consisté à mettre en évidence la relation entre les histoires de vie et l'analyse des contenus, dans l'optique d'une nécessaire compréhension du contexte ayant facilité l'émergence des théories didactiques des auteurs. Pour comprendre le cheminement de chacun d'eux, nous allons d'abord rappeler les résultats, puis développer nos interprétations. Pour ce faire, nous nous efforcerons de montrer comment les propositions se sont organisées ; comment elles ont été construites, et ce qui motive les choix d'emprunts aux sciences. Nous tenterons de mieux cerner les liens que chacun des leaders tissent avec la pratique et la technique. Pour affiner l'interprétation des résultats, nous nous appuierons sur les éléments de notre cadre théorique, c'est à dire, sur les concepts de « savoir », de « technologie » et de « transposition didactique ».

L'objet de ce chapitre est de reprendre ces éléments synthétiques et conclusifs pour développer plus amplement la triangulation des trois sources de données, à partir de laquelle s'effectuera l'interprétation. Rappelons que :

- une première analyse a porté sur le texte de référence indiqué par chacun des spécialistes.
- une deuxième analyse a permis de comparer ces données qualitatives dans les publications des auteurs.
- une troisième étude a permis de situer le propos de chacun des leaders à partir d'un entretien.

Pour chaque auteur, l'interprétation des résultats s'organisera en quatre sous-chapitres :

1. nous situerons l'objectif du travail par rapport au public qu'il cible.
2. nous regarderons comment l'auteur a construit une définition de la gymnastique.
3. Puis, nous analyserons les éléments mis en valeur pour concevoir son enseignement.
4. Enfin, dans la conclusion nous rappellerons la nature et le contexte des productions de chacun d'eux.

Nos commentaires seront mis en relation avec les extraits des entretiens qui nous paraissent les plus pertinents à fonder nos interprétations.

Cette étape d'interprétation des résultats a pour objet de mieux définir la spécificité, la structure et le sens des savoirs des leaders de théories didactiques. Nous espérons montrer en quoi ces savoirs font progresser les savoirs technologiques, comme « savoirs de référence », dans le domaine de la gymnastique scolaire.

1.1. Caractéristiques de la théorie didactique de chaque leader.

Ici, nous reprenons les éléments essentiels de l'analyse présentée en tome II. Pour ce faire, nous reproduirons le tableau de condensation des données qualitatives de chaque auteur. Puis, nous préciserons comment la triangulation de ces données nous permet de retenir certains éléments et d'en nuancer d'autres. A la suite de quoi, nous présenterons les interprétations qui nous permettent de comprendre la structure et le sens des propositions de chacun des leaders de théories didactiques et leur originalité.

Nous exposerons chaque étude de cas dans l'ordre alphabétique des auteurs.

1.1.1. Roland Carrasco ¹⁹⁹.

1.1.1.1. Triangulation des données.

Nous reprenons, ci-dessous, le tableau de condensation des données, avec le souci de repérer la spécificité et la rationalité des propositions de Roland Carrasco, pour la gymnastique scolaire.

Tableau 14 : Condensation des données de Roland Carrasco

Sources des données qualitatives	1 ^{ères} inférences interprétatives
Analyse de contenu du texte de référence	L'analyse de contenu du texte de référence permet d'identifier : ◇ les notions de « situations inhabituelles » et de « cran ». ◇ le thème de « mouvement gymnique ». ◇ le concept-phare de « schèmes d'action ».
Comparaison avec les autres sources documentaires	La comparaison avec les autres sources documentaires facilite le repérage : ◇ de la notion d'élément gymnique, qui est analysé dans son aspect interne. Il est opérant dans des situations inhabituelles, qui nécessitent du cran. ◇ du thème de la mise en œuvre pédagogique, qui caractérise une progression d'apprentissage analytique de l'élément gymnique. ◇ de l'approche génétique piagétienne, qui sous-tend le concept-phare de « schèmes d'action », qui fondent la pensée didactique de Roland Carrasco.
Analyse de l'entretien	L'analyse de l'entretien met l'accent sur : • une faible expérience de pratiquant, mais une forte exigence de formation comme entraîneur. • une volonté de vulgariser l'activité à des fins d'enseignement, qui le prédispose à un repérage des analogies de forme. • une approche du mouvement gymnique, sous-tendue par les théories de la psychologie piagétienne et le concept de « schèmes d'action ».

¹⁹⁹ Présentée dans le tome II, la quatrième partie détaille les données qualitatives recueillies à partir de trois sources différentes (cf. page 307).

L'analyse du texte de référence, des autres publications et de l'entretien nous conduit aux commentaires qui suivent :

1. La notion de « qualités physiques spécifiques » est exploitée, quasi uniquement, dans les mises en œuvre pédagogiques ; mais les contenus, qui les fondent, ne sont pas développés dans les travaux de Roland Carrasco. On reste sur une opinion pragmatique ; mais on n'accède pas à une justification. La nécessité de « qualités physiques spécifiques » semble tellement évidente, qu'elle reste implicite. Dans ce registre, des auteurs comme Claude Colombo ont bien plus produit de savoirs scientifiques ²⁰⁰. C'est pourquoi nous pensons que cette notion, pourtant très présente dans les dernières publications de Roland Carrasco ²⁰¹, demeure une prescription à appliquer à la pratique pédagogique.
2. De la même façon, deux notions sont récurrentes : les « situations inhabituelles » et le « cran ». Mais Roland Carrasco ne justifie pas de leur intérêt. Elles apparaissent comme des intuitions éclairées.
3. Dans le texte de référence, le « *mouvement gymnique* » semble être central. En effet, Roland Carrasco y consacre un développement important. Il apparaît comme l'objet de son livre. Ce serait donc l'axe principal de sa réflexion, car il se compose d'un ensemble d'idées générales. Recherché dans les autres publications et dans l'entretien, ce thème ne tient plus. Il serait davantage un terme générique, dont la signification équivaut à celle « d'élément gymnique ». Cette synonymie nous amène à penser qu'il s'agit davantage d'une notion, dont les contenus sont peu développés, et qui renforce le sens donné à « l'élément gymnique ». Roland Carrasco montre la nécessité de s'intéresser à la technique du geste. Il nous renvoie alors à « l'analogie des formes » techniques des éléments. Nous considérerons « l'élément gymnique » comme une notion significative de sa pensée, car elle correspond bien à une « unité isolable », qui peut être analysée d'un point de vue technique.
4. Construire l'enseignement de la gymnastique, à partir d'une réflexion à propos de « l'élément gymnique », est une problématique permanente dans le travail de Roland Carrasco. En effet, c'est le motif qui justifie ses productions. Il suggère des mises en œuvre pédagogiques qui s'appuient sur une définition de l'activité motrice des gymnastes. Il met en exergue cette activité d'enseignement. Il montre la nécessité de vulgariser la gymnastique sportive, afin de l'enseigner. Nous retiendrons cette volonté systéma-

²⁰⁰ COLOMBO C. (1996). Évaluation de la composante physique de la performance. Dossier EP. S. n° 25. Activités gymniques et acrobatiques : recherches et applications. Éditions de la revue EP. S. : 85 à 96.

²⁰¹ CARRASCO R. (1980). Gymnastique aux Agrès : Préparation physique. Vigot.

& CARRASCO R. (1981). Gymnastique aux Agrès : Cahiers techniques de l'entraîneur : les rotations avant. Vigot.

tique de vouloir améliorer l'enseignement de la gymnastique comme le thème transversal de l'œuvre de Roland Carrasco, qui fédère tout un ensemble de données.

5. Les « schèmes d'action » représentent le concept-phare le plus présent dans les propos de Roland Carrasco. Il ne fait aucun doute qu'ils sont le fondement théorique des suggestions pédagogiques de cet auteur.

La concordance des notions, thèmes et concepts-phares, caractérise ce que peut être une définition de la gymnastique pour Roland Carrasco.

La gymnastique, c'est un enchaînement « d'éléments gymniques » techniques, produit dans des « situations inhabituelles » nécessitant du « cran », et qui sont organisés en « schèmes d'actions », qui sous-tendent des applications dans la pratique pédagogique.

1.1.1.2. Interprétation.

1.1.1.2.1. Un public révélateur.

Roland Carrasco a amorcé une réflexion à propos de la gymnastique, dans un souci militant. Son objectif avoué était de construire un outil d'aide à la formation des animateurs fédéraux.

Ah jamais pour les profs d'éducation physique. J'étais quand même conseiller technique de gymnastique dans une région et j'avais surtout la formation des cadres. (A. 526).²⁰²

Cadre fédéral, travaillant dans un contexte fédéral, il n'avait pas d'autre intérêt que de promouvoir la gymnastique artistique sportive. Former autrement les cadres fédéraux était le moyen de bouleverser les habitudes d'entraînement et les résultats sportifs.

Au sein de ton club déjà, tu as une impulsion, ça c'est important ! ! (A. 526).

Ainsi, la mission de Roland Carrasco consistait à rationaliser les contenus de formation. Il devait s'inscrire en rupture avec les fonctionnements fédéraux des années soixante-dix. C'est le sens de son premier ouvrage : « *Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès* », de 1972, qu'il considère comme le meilleur.

Nous pensons que les publications suivantes ont détaillé ce qui avait déjà été prescrit. On y verra une certaine maturation de sa pensée, qui fut d'ailleurs diffusée, « quasi » totalement par des livres édités aux éditions Vigot.

²⁰² La référence indexée aux citations doit être lue comme suit. La première lettre entre parenthèses indique le numéro de l'entrevue et le second donne la page du verbatim. Les trois points entre parenthèses indiquent que des coupures ont été faites dans le verbatim original, afin de cibler l'essentiel. Les mots entre crochets sont des ajouts pour rendre la phrase compréhensible. Les extraits tirés des publications seront toujours rappelés en bas de page.

Comme le montre les données relatives aux ventes de cet auteur, le vif succès prouve à l'évidence un glissement de l'intérêt. Les professeurs d'E. P. S. se sont accaparés un produit originellement développé pour d'autres.

A des moments je vendais 5000 livres par an, dans les périodes de force, parce qu'on me faisait faire le tour de France.(A. 526).

Des savoirs initialement dévoluent à des techniciens du sport, sont sans doute exploités par des enseignants d'E. P. S.. Ces derniers vont chercher des informations, à propos de l'activité à enseigner, dans des publications destinées à d'autres publics.

1.1.1.2.2.Continuité et rupture du travail.

La démarche de Roland Carrasco s'inscrit dans la continuité de prédécesseurs. Ses fonctions d'entraîneur (jusqu'au plus haut niveau de l'activité) et ses responsabilités de formateurs des cadres fédéraux lui donnèrent une expérience pratique importante, qui, certainement, s'associe à la rigueur d'analyse modélisée par ses pères (Chautemps, Masino, Thomas). Louis Thomas fut son professeur à l'INS et George Chautemps fut un tuteur lors de son arrivée dans la fédération.

J'ai une carrière ponctuée d'interventions de personnes super à ce moment là.(A. 521).

Nous avons relevé certains passages dans ses ouvrages, qui témoignent de sa volonté de se situer par rapport à des habitudes pédagogiques peu fondées ²⁰³. Nous avons remarqué quelques « provocations », amicalement dirigées vers les entraîneurs qui reproduisent des modèles pédagogiques sans se soucier des motifs et de leurs conséquences.

Le contexte historique, qu'il a traversé, est celui du sport des années soixante-dix (J. O., massification et féminisation de la gymnastique, décisions du Secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports, etc...). Dans ce concert, sa vision prospective des évolutions de la gymnastique sportive et de la programmation des entraînements qui en découlent lui a valu certaines inimitiés. Cependant, sa traversée de l'histoire de la gymnastique française est incontestablement le modèle le plus étonnant de par sa durée et son impact.

203 CARRASCO R. (1972). Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès. Vigot : 106.

Par exemple, « la roulade avant ne s'enseigne pas !! Cette boutade sert à illustrer notre conception que tout commencement logique d'apprentissage (...) doit être réalisé (...) de la rotation avant et arrière, simultanément aux différents agrès ».

1.1.1.2.3. Une définition de la gymnastique construite sur des analogies de formes.

Ce parcours professionnel nous amène à considérer la signification qu'il donne à la gymnastique. Roland Carrasco donne une définition de cette activité physique :

« La caractéristique essentielle de la gymnastique sportive, c'est la maîtrise du corps en situations inhabituelles, à différentes hauteurs et différentes vitesses. La maîtrise du corps, ce sont cinq structures dynamiques permanentes ». ²⁰⁴

Cette définition est *éminemment technique*, dans la mesure où elle précise l'efficacité à mettre en œuvre pour maîtriser des éléments gymniques, à différentes hauteurs et différentes vitesses. Pour approfondir cette définition, Roland Carrasco distingue les *aspects externe et interne* des « éléments gymniques », que l'on trouve dans un « enchaînement ». Nous l'avons vu, la notion « d'élément gymnique » est reconnue dans la culture gymnique. Elle a une signification dans le groupe social constitué des entraîneurs, des juges et des gymnastes.

Roland Carrasco a souligné « *l'aspect externe* » des éléments gymniques en spécifiant les notions de « situations inhabituelles » et de « cran ». L'inhabituel, c'est « le *spécial* de la gymnastique », qui « réside dans la station debout passagère et dans des gestes exécutés « *par les bras* ». L'inhabituel est perceptible dans les rotations prédominantes (avant, arrière, et longitudinale) et dans les A. T. R. (appuis tendus renversés statique et dynamique). Il est à l'origine du « *cran* ». Ces deux notions sont donc intimement liées.

A plusieurs reprises dans ses ouvrages, R. Carrasco prend des précautions ²⁰⁵ pour nous rappeler que son analyse est purement analogique, très attachée à la forme. Cette étude est construite à partir du repérage de parentés, d'images ressemblantes, de parités, de conformités ou encore de symétries, entre les éléments techniques, par rapport à leurs formes spatiales (celles qui sont vues par un observateur extérieur). Il s'attache à identifier « *systématiquement* » les *similitudes partielles* (où l'objectif et l'orientation de l'élément diffèrent, comme par exemple, la bascule-progression aux barres parallèles et le passement filé à la barre fixe) et les *similitudes totales* (où l'objectif et l'orientation de l'élément sont identiques, comme par exemple, la bascule aux barres parallèles et la bascule engagée à la barre fixe).

L'entretien nous livre des éléments pour comprendre cette centration sur ce fonctionnement par analogie. Roland Carrasco explique sa rencontre tardive avec la gymnastique, à dix neuf ans.

²⁰⁴ CARRASCO R. (1972). Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès. Vigot : 105.

²⁰⁵ CARRASCO R. (1972). Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès. Vigot : 16.

« a priori arbitraire ».

J'étais en Algérie. Il y eut une démonstration du bataillon de Joinville. J'avais trouvé cela fascinant. La pulsion première, avoir envie de pratiquer ce genre d'acrobaties. J'avais vu des flip-flap mais je n'étais pas sûr qu'ils tournaient en avant en arrière, et là j'ai eu un coup de foudre. (A. 518).

A cette occasion, j'ai eu la chance de côtoyer vraiment les meilleurs profs dans les toutes disciplines, les très bons gymnastes et aussi les bons profs. (A. 518).

Il montre en quoi sa formation à l'INS l'a confronté à une activité totalement nouvelle. Pour comprendre les rouages de la motricité gymnique, il n'avait peu d'autres solutions que de chercher à les identifier, se les accaparer, puis les vulgariser. Sa capacité à dessiner rapidement fut certainement, de ce point de vue, salvateur. Pour mémoire, Roland Carrasco dessinait presque aussi vite qu'il parlait, et il utilisait énormément ce média pédagogique.

Comme je te parle, je dessine. (A. 521).

Gageons que ce fonctionnement par analogies renvoie au sujet même de son concours d'entrée à l'INS, à propos des « analogies de formes ». Ce souvenir est si marquant, qu'il fut raconté pendant l'entretien. Ce mode de pensée par analogie a toujours conduit la logique de ses travaux, comme nous l'évoquerons dans le chapitre suivant.

[A propos du concours passé à l'INSEP] Moi je le tente. Je me souviens du sujet, c'était « analogie de formes », et je tombe là-dessus. Je passe cet examen et je reçois en septembre que j'étais admis à l'école d'éducateurs, donc de spécialistes, qui me sortait un peu de l'établissement scolaire, pour être conseiller technique régional. C'était en 65. (A. 519).

1.1.1.2.4. Une définition défendue par des arguments scientifiques.

Les publications montrent que Roland Carrasco a, surtout, porté ses efforts sur « l'aspect interne » de l'élément. Il a travaillé les constituants « internes » de la « maîtrise du corps », c'est à dire, les actions produites par le gymnaste. En particulier, il a caractérisé des « schèmes d'action », qu'il classe en cinq « actions musculaires principales » et en « cinq autres actions ». On constate un découpage « anatomique » du mouvement, qui permet de regrouper, au sein d'une même famille, tous les éléments techniques ayant la même forme anatomique.

(...) on va en garder que 10. 10 familles. On va voir si c'est gênant ou pas. (A. 523).

Sa définition de la gymnastique est soutenue par des arguments scientifiques. Les présupposés théoriques utilisés reposent essentiellement sur l'anatomie, la physiologie et la mécanique du geste. L'anatomie fonctionnelle des muscles responsables des actions principales

est étudiée ²⁰⁶ ; des planches anatomiques en témoignent. Des précisions sont données sur l'importance de la perception, le rôle des sensations kinesthésiques et de la vision périphérique, qui font appel à des déterminants neurophysiologiques ²⁰⁷. Des lois mécaniques rappellent les agencements musculaires les plus opportuns ²⁰⁸. Cependant, nous réalisons que cette utilisation de quelques éléments des sciences de la vie est très succincte. Par exemple, les « *sensations kinesthésiques* » sont une notion très peu développée. Elles montrent principalement l'attrait de Roland Carrasco pour les toutes nouvelles théories de traitement de l'information. Roland Carrasco reconnaît ses difficultés à analyser le geste technique avec ce type d'outils.

J'allais faire des informations dans les IREPS, dans les CREPS. Une fois, on me demandait d'expliquer « la biomécanique de la double vrille ». Je lui dit « non, je suis incompetent. J'ai mes gymnastes qui font double vrilles ; mes petites filles de 12 ans font toutes double vrilles. Je peux t'expliquer ce qu'il faut faire pour faire une double vrille, les orientations, les trajectoires et tout, mais biomécaniquement, je n'ai pas fait d'études de biomécanique. (A. 527).

On pourra s'interroger sur le choix du vocabulaire, lorsqu'il emploie les termes de « anté/rétro/ré/pulsion ». En effet, il emprunte ces notions à l'anatomie fonctionnelle. Il se plaît à raconter que ces références se retrouvent dans des ouvrages d'anatomie fonctionnelle utilisés par les formateurs aux carrières paramédicales des années 70. Certaines des plus brillantes de ses gymnastes (D. Scotto notamment) entreprenaient ce type d'études supérieures. Lors des entraînements, il avait tout le loisir de parcourir, puis de s'approprier, ces notions. Cependant, on ne peut s'empêcher de prendre en considération les hypothèses de D. Policarpo ²⁰⁹ lorsqu'elle montre l'association de préfixes au mot « pulsion », concept psychanalytique lourd de sens dans les activités acrobatiques et aériennes ²¹⁰. « Il s'agit plus de la création d'un néologisme que d'une transposition de mot d'un domaine à un autre », étape utile à la construction d'un discours technique ²¹¹. On retrouverait là, un trait révélateur de son tempérament d'entraîneur, dans les années 70, où « il fallait que ça pulse... ».

On peut s'interroger sur le côté artificiel de ce vocabulaire livresque, probablement issu de sa formation professionnelle, et qui est diffusé aujourd'hui. Il n'en respecte pas moins l'usage et il incite chacun à approfondir ces contenus à des fins pédagogiques.

206 CARRASCO R. (1972). Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès. Vigot : 23- 24 et 25- 34 et 35- 44 et 45-54 et 55- 60 et 61-66.

207 CARRASCO R. (1972). Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès. Vigot : 105-106 (cf. le chapitre sur la perception).

208 CARRASCO R. (1972). Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès. Vigot : 21-52-65-66-80-100.

209 POLICARPO D. (Juin 1991). D. E. A. de Didactique. Analyse d'une modélisation d'une A. P. S. .UFR APS Paris XI : 6.

210 QUINODOZ D. (1994). Le vertige entre angoisse et plaisir. P.U.F : 186-191.

211 BOUTHIER D. & DUREY A. (1994). Technologie des A. P. S. . In Revue Impulsions 1. INRP : 95-124.

Danièle Felicci, prof de gym. Elle fait kiné. Elle me dit, « Roland, regarde ces théories ». Regarde en tant que kiné, regarde ce que l'on apprend. Moi prof, je saute sur les bouquins de kiné et je vois toutes ces cours de préparation. Exactement, ce que je faisais... anté, rétro...

Je ne voulais pas rester au niveau de la théorie. Si je fais ça, c'est pouvoir faire tel exercice. Et même temps, j'avais le côté souplesse et assouplissement, parce que je m'étais rendu compte qu'en définitive il y avait très peu de souplesse qui correspondait aux actions musculaires. Très peu d'actions musculaires. Alors le gainage à l'époque, je crois que ce n'est pas français. Avec Jacquetin on se disait « Il faut tenir son bassin », mais avec une rigidité, une gaine. Il faut les gainer. La gaine Carrasco qui soutient les dorsaux et les abdominaux. Slogan de l'époque pour amuser la foule. (A. 524).

La frite, la frite, la patate, le tempérament, l'explosion, le changement de rythme sur un geste très simple (A. 526).

Son effort s'est porté davantage sur les sciences humaines en général et la psychologie génétique en particulier. Les sources qu'il rappelle montrent à l'évidence le sens de son questionnement, la volonté d'interpréter les comportements des gymnastes et l'intérêt des solutions piagétienne rapportées à cette activité. Le concept-phare de « *schèmes d'action* » est l'axe de réflexion théorique, qui fait l'objet d'une attention particulière. Certaines de ces composantes sont particulièrement détaillées.

Avant de tomber sous le charme des schèmes, j'étais sur des patterns. C'était figé. Pas de notion d'évolution, ni d'enrichissement. Quand j'ai trouvé chez Piaget, le terme de schème opératoire, c'est évolutif, c'est plein de mouvement. (A. 524).

Pour un enseignant d'E. P. S., le fait de s'intéresser aux théories de la psychologie piagétienne n'est pas forcément original. D'autres s'étaient tournés vers ces travaux, en particulier le C. P. S. de la F. S. G. T.. Nous relevons là, un élément important de la culture de l'époque. Les enseignants d'E. P. S. analysaient les théories de l'apprentissage à leur disposition (Piaget, Wallon, etc...). Mais la singularité des propositions de Roland Carrasco repose sur la concrétisation d'un savoir de type scientifique dans le champ des apprentissages de la gymnastique.

On se demandera pourquoi une action musculaire, décrite par l'anatomie, est devenue un « schème d'action » ? Comment s'est opéré ce glissement jusqu'à devenir un concept-phare ? L'étude du contexte socio-historique est probablement un élément de réponse. Nous considérons que le concept de « schèmes d'action » donne une représentation abstraite de l'organisation interne du mouvement. Il est sous-tendu par des données scientifiques, qui

autorisent de porter un regard nouveau sur les apprentissages du gymnaste. A ce titre, il donne du poids aux suggestions didactiques et pédagogiques de Roland Carrasco.

Il existe un décalage entre les définitions de « schème », « d'accommodation » et « d'assimilation », utilisées par Roland Carrasco, et celles de Jean Piaget. Les différences sont détaillées dans le tome II (cf. page 327). Bien que des travaux récents fassent autorité, comme ceux de G. Vergnaud, par exemple ²¹², les définitions reconstruites par Roland Carrasco, dans les années soixante-dix, sont distantes de celles définies par J. Piaget.

Ne sommes nous pas face à ce que J. L. Martinand identifie comme un îlot d'intelligibilité, qui bien que formalisé, ne coïncide pas avec les savoirs savants des disciplines scientifiques. J. Piaget, lui même, s'est interrogé sur la pertinence de ses applications dans le domaine de l'éducation ²¹³.

Lors de l'entretien, Roland Carrasco nous dit avoir rencontré par hasard un ouvrage de J. Piaget, qu'il a exploité par analogie, comme nous le soulignons à propos de sa définition de la gymnastique. En effet, l'entretien confirme cette capacité à fonctionner par l'analyse des similitudes entre différents éléments de connaissance. Ainsi, il repère des identités entre les procédures qui devraient être mises en œuvre par un gymnaste dans l'acquisition d'un geste gymnique (développer une action musculaire et la réinvestir dans des éléments complexes codifiés) et les processus d'assimilation puis d'accommodation, décrits par J. Piaget. L'analyse de la gymnastique procède par l'analyse des parentés entre différentes données scientifiques, de la même façon qu'elle fonctionne sur le repérage des analogies entre des formes de corps. Il opère par analyse des parentés, de la même façon qu'il a pu repérer des analogies entre des formes techniques de corps. Ainsi, les actions musculaires sont devenues des « schèmes d'action ». Rapporté lors de l'entretien, on souligne également une autre forme de raisonnement analogique lorsqu'il justifie les **dix** « schèmes » d'action, au regard du règlement du jeu gymnique, qui attribue la note maximale de **10**.

La trouvaille, la conception, les différentes actions des combinaisons, ça a été premier. C'était quelque chose de vécu que j'avais vachement en moi, dans ma visualisation, je voyais les relations... PIAGET, quand il est venu, m'a éclairé de manière assez claire... Il m'expliquait ce que je ressentais; c'était pour moi fabuleux (...) Moi, quelque chose que je sens, venait sur le terrain. (A. 534).

²¹² VERGNAUD G. (1995). Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir ? Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan. Nathan : 11.

G. Vergnaud définit un « schème » comme « une totalité dynamique fonctionnelle, une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations données ». Le schème consiste à inférer des sous-buts, des actions, des règles d'action, des anticipations, des contrôles et de nouvelles prises d'information. Il précise que l'amélioration d'un schème passe par une théorisation des éléments qui le composent (« concepts-en-acte », catégories). Un schème nouveau peut être expérimenté avant qu'un précédent ne soit stabilisé.

²¹³ PIAGET J. (1977). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Delachaux et Niestlé : 155.

Cette sensibilité aux analogies de formes était inscrite en filigrane dans la tentative de « jeu de l'oie »²¹⁴, mise en œuvre avec J. C. Jaquetin.

On avait trouvé le jeu de l'oie. Ce qui était insensé en gymnastique, on s'est creusé la tête. Tu fais une sortie filé, tu fais ça, tu attends un peu plus, tu vas faire placement filer. Mais si tu passes aux barres parallèles, tu vas faire la même chose, en modifiant la position des mains, c'est le salto absolu. Donc tu fais la sortie aux barres parallèles, c'est la bascule progression. Donc des analogies de formes. (...) Qu'est ce qu'il y a encore d'important, les pointes de pied, la souplesse. Jeux de l'oie, on avait trouvé 17 points (A. 522).

Les situations sont conditionnées à des réponses motrices précises. Les apprentissages sont linéaires. Roland Carrasco s'est davantage attaché aux comportements « objectivement observables », plus qu'aux processus mobilisés dans l'activité, ou aux significations profondes des conduites des gymnastes. Par exemple, toutes les émotions (exceptée peut-être l'idée de « cran ») sont absentes de ses explications.

Cette observation vient en contre-pied et est paradoxale par rapport à l'emprunt à J. Piaget. Néanmoins, nous voyons un réel engouement de Roland Carrasco pour les sciences. Il a véritablement développé une procédure, qui consiste à aller chercher des données scientifiques, puis à interpréter ces données pour justifier des modalités d'enseignement d'un geste technique. On réalise la démarche active, qui réside dans l'exploitation ciblée de sources scientifiques, à partir d'une réflexion sur la technique. Ainsi, on pourrait résumer l'évolution de la pensée de Roland Carrasco en trois temps :

- il a amorcé une organisation de la technique, par analogie de formes ;
- il affine sa modélisation, selon un modèle anatomique ;
- il l'enrichit à partir du modèle piagétien.

Roland Carrasco s'est approprié un concept de la psychologie génétique pour le mettre au service de la gymnastique. La rationalité de sa démarche consiste, à partir d'une pensée analogique, à gauchir des données scientifiques aux fins de les rendre concordantes à ses propres intuitions pédagogiques.

1.1.1.2.5. Une conception de l'enseignement centré sur l'action technique.

Roland Carrasco a promu une certaine conception de l'enseignement de la gymnastique. Il préconise des apprentissages guidés, qui favorisent les rotations du corps et donc, qui font

²¹⁴ Ce jeu s'inspire du jeu pour enfant du même nom. Il s'agit d'emprunter un chemin en colimaçon en passant, de case en case, d'une action technique à la suivante, plus complexe. En cas d'échec, on recule d'une ou plusieurs cases.

appel au cran. Il suggère l'utilisation de parcours à thème et de circuits. Il souligne l'intérêt de la répétition pour engrammer des schèmes d'action. Il insiste sur l'éducation des sensations kinesthésiques qui y sont attachées.

Quelle que soit la gymnastique que tu fais, tu vas devoir tourner en avant et en arrière ; ça, c'est fondamental, c'est ce que tu retrouves le plus souvent. Donc ça, c'est les majeures. Alors pour passer de l'une à l'autre, il faut faire une rotation longitudinale, automatiquement c'est lié. Et après, tu as le mineur : tu as une giration horizontale : sorties de quelques agrès, tu en fais un peu au sol, un peu aux barres parallèles et beaucoup aux arçons. Mais comme c'est une spécificité, tu peux pas dire qu'elle soit majeure... alors, majeure-mineure, ça m'a permis de faire ce tableau. Ce tableau, je l'ai fait avec des fenêtres, comme en informatique, je rentre une fiche dessous avec le petit dessin. Le saut de mains, par exemple : je rentre saut de mains dans une fenêtre, automatiquement paraît en rouge, les actions musculaires principales, la situation inhabituelle, en bleu les actions complémentaires... Tu as une sorte de système expert qui te permet tout de suite d'avoir devant les yeux l'analyse technique, enfin, le contenu d'un geste, pour les cadres. Et ça, c'est Jean-Claude qui voulait que je le fasse éditer pour les cadres. (A. 529).

Cette méthode pédagogique s'inscrit dans une nouvelle organisation du travail, qui répond au souci de l'utilisation maximale du matériel, de la gestion d'effectifs élevés (25 à 30 élèves), d'un fonctionnement collectif attrayant, où l'enfant peut « tâtonner et expérimenter activement », et où la répétition joue un rôle important dans la construction des apprentissages.

J'allais dans les écoles primaires dans des conditions difficiles et on l'a appliqué dans des clubs. On voyait ce que cela donnait, on affinait au fur et à mesure. La notion de parcours c'est facile à dire, mais à mettre en place, et avec toutes ces idées préconçues qu'on avait à l'époque, on disait il faut s'échauffer. Comment peut-on faire pour faire travailler des gamins, alors qu'ils viennent de la récréation ? Je te garantis qu'ils peuvent rentrer sur le parcours facile. Et alors on affinait au fur et à mesure. Tiens il y a une notion de bouchon, ça bouchonne, qu'est-ce qu'on peut faire. On peut faire sur les barres parallèles, le même exercice 3 fois. Oui mais le petit. Le petit on va mettre les barres à quelle hauteur ? Et donc la rotation.... (A. 525).

Nous remarquons que le contenu des situations d'apprentissage est explicitement centré sur les « schèmes d'action ». Pourtant, ce qui est réellement proposé, ce sont des situations disséquées par un découpage anatomique. La démarche très analytique de Roland Carrasco est de fait, focalisée sur la maîtrise d'agencements segmentaires, organisés relativement à la structure et la forme du geste.

Roland Carrasco finalise sa démarche en direction de l'apprentissage de « l'action à faciliter ». Les apprentissages d'un élément technique reposent sur l'acquisition chronologique de chacune des parties qui le constituent. Cette conception associationniste est encore dé-

veloppée en gymnastique sportive. Lors de l'entretien, Roland Carrasco rappelle les valeurs d'une conception ludique de la construction des apprentissages gymniques.

Donc cette action là, c'est important de la faire travailler très tôt. Mais il faut donc qu'on leur trouve un exercice. Après j'ai dit : « tu as remarqué que tous ceux là tournent en avant, tous ceux là tournent en arrière ». En horizontal, cette poussée de bras se retrouve. Il faut que l'on puisse faire aux gamins, une activité qui ne ressemble pas encore à la gymnastique, qui soit attrayante, plaisante, le jeu même, que l'on puisse retrouver dès le début, je tourne en arrière, je tourne en avant, je tourne en longitudinal et puis trouver un système. (A. 522).

Dans les sources documentaires, nous constatons l'exposé d'un ensemble de composantes de la situation d'apprentissage, utiles au guidage des enfants. Dans ses travaux, Roland Carrasco propose une organisation pédagogique en trois phases :

- celle du circuit ou parcours, qui recherche des situations inhabituelles ;
- celle du travail des schèmes d'actions primaires ou secondaires simples ;
- celle du travail de combinaisons complexes.

Les travaux sont extrêmement détaillés du point de vue des agencements segmentaires. Les schèmes d'action sont particulièrement précis. Ils correspondent à des qualités physiques caractérisées, associées à des situations d'apprentissage, de renforcement ou de souplesse spécifique. Ils constituent les contenus de l'enseignement.

Les difficultés, rapportées par Roland Carrasco lors de l'entretien, pour « se mettre à niveau » en gymnastique, fondent probablement ses exigences relatives aux nécessaires qualités physiques des gymnastes. Il met l'accent sur les cinq forces et les cinq souplesses utiles aux performances gymniques. Cette approche est probablement utile pour des gymnastes performants, plus qu'à des élèves du second degré, pour lesquels l'enseignement d'actions si fines, est rarement envisageable. Roland Carrasco « justifie » la répétition, la musculation et les étirements musculaires. Cependant, il les rationalise par des apprentissages décontextualisés (par exemple, aux espaliers). Le développement des qualités physiques spécifiques et la répétition des savoir-faire sont caractéristiques de cette conception des apprentissages gymniques du débutant à l'expert. Le modèle des parcours et circuits, établi par niveaux de classe (cf. pièces annexées pages 546, 547, 548), est vraisemblablement un outil très sécurisant pour les enseignants, bien qu'il laisse peu de place aux procédures de régulation didactique.

Alors cette forme pédagogique, on travaille sur un agrès, et puis cela (...) vient à l'idée de mettre à côté du matériel complémentaire. (...) On le(s) mettait à côté soit pour faire des renforcements, soit pour monter pour la parade (...) Comme ça, s'est venu progressivement. (A. 523).

Roland Carrasco ne semble pas innover en révélant des méthodes pédagogiques nouvelles. Son mérite est d'avoir rédigé une multitude d'exemples autour de ce qui est appelé, aujourd'hui, le travail en ateliers. Nous voyons peut-être apparaître, ici, une influence des mises en œuvre pédagogiques de l'E. P. S. sur la pensée de Roland Carrasco. Cette forme de travail, qui s'est généralisée, fut surtout promue pour les apprentissages scolaires ou ceux des « tout petits ». D'ailleurs Roland Carrasco doit publier un ouvrage sur cette forme de pratique.

1.1.1.2.6. Conclusion.

En conclusion, la réflexion de Roland Carrasco porte sur les constituants de la gymnastique sportive, plus que sur les déterminants de la réussite sportive. Sa démarche trouve ses justifications dans l'emprunt à J. Piaget, mais paradoxalement, l'enfant est placé dans les rails d'un apprentissage prédéfini et linéaire. Les comportements à atteindre sont décrits, voire prescrits. Mais, il n'y a pas de vigilance à propos de la manière d'atteindre ces comportements. A la lecture des différents travaux de Roland Carrasco, le gymnaste comme être social, n'est pas l'objet d'une réflexion particulière. Cependant, ce type de questionnement n'était pas d'actualité à l'époque de ses premiers écrits. L'objet de Roland Carrasco est bien de construire un modèle pédagogique pour une plus grande efficacité dans l'apprentissage des gymnastes dans le cadre fédéral.

On constate le passage d'un savoir rationnel à une mise en œuvre pédagogique. La planification des situations se veut analogue au principe « d'assimilation - accommodation », présenté par Jean Piaget. L'enseignant « guide » les apprentissages des élèves, au sens où il les conduit, les oriente, et les dirige. Pour ce faire, il dispose d'outils que sont les parcours et les circuits.

Sa démarche est en **complète rupture** avec ce qui se faisait, généralement, dans l'apprentissage de la gymnastique sportive, où trop d'enfants attendaient leur tour de passage sur un engin.

La diffusion de l'œuvre de Roland Carrasco auprès des professeurs d'E. P. S. s'est réalisée probablement sans que l'auteur l'ait planifié. La popularisation de ses travaux dans le monde éducatif, par le biais de formations professionnelles continues, est assez exemplaire. Deux éléments d'explication nous paraissent plausibles :

- Roland Carrasco fait des choix de contenus pour enseigner, justifiés et argumentés. Il présente un modèle aux enseignants facilement compréhensible et applicable. Il se retrouve condensée dans un tableau que nous reproduisons (cf. page 543), et qui donne une vision synthétique des aspects externe et interne de l'élément gymnique. Il précise les schèmes constitutifs. D'autres tableaux planifient les apprentissages (cf. page 544 et

suivantes). Les figurines peuvent être utilisées comme source d'inspiration pour des enseignants à la recherche de situations d'apprentissage.

Roland Carrasco anticipe sur une gymnastique en devenir, différente de la gymnastique scolaire, telle qu'elle se pratiquait à cette époque. Elle explique peut-être l'engouement des enseignants. Cette approche paraît novatrice.

- Par ailleurs, la rationalisation proposée par Roland Carrasco, préalable aux propositions de mise en œuvre, séduit dans les années soixante-dix des enseignants sensibilisés aux thèses de J. Piaget. Cette rationalisation, menée sur le mode analogique, offre aux praticiens une compréhension immédiate quoi que réductrice des concepts qui circulaient dans le milieu (assimilation, accommodation, schèmes).
- Enfin, l'organisation pédagogique proposée permet de mettre en activité un grand nombre d'élèves à la fois. Elle est de nature à apporter des solutions concrètes aux professeurs d'E. P. S..

Ces raisons, à la fois théorique et pratique, confèrent une intelligibilité immédiate à ces propositions, ce qui peut expliquer leur diffusion.

La création, il n'y a que ça. On doit être capable d'inventer. Alors bien sûr, quand tu inventes, après tu modifies tout. Tu te dis que si le matériel pouvait être comme ça, ou si tu modifies le matériel, tu peux réaliser ce que tu as rêvé, ce qui n'était peut-être pas possible avant ; ce qui était limité. Quand tu es entraîneur, après tu rêves... (A. 531).

Paul Goirand ²¹⁵.

1.1.1.3. Triangulation des données.

Tableau 15 : Condensation des données de Paul Goirand

Sources des données qualitatives	1 ^{ères} inférences interprétatives
Analyse de contenu du texte de référence	• Les notions de « trame générale simplifiée (rôles sociaux) », de « code », de « productions de formes corporelles », de « pratique sociale » et de « R. O. V. ». • Les thèmes « d'enjeux de formation » et de « complexification de la pratique ».

²¹⁵ A partir des sources documentaires et de l'entretien de Paul Goirand, nous avons recueilli des données qualitatives présentées dans la quatrième partie du tome II (cf. page 345).

Sources des données qualitatives	1 ^{ères} inférences interprétatives
Comparaison avec les autres sources documentaires	• Les notions de « risque », de « virtuosité », de « R. O. V. » et de « code ». • Le thème de « l'enseignement de la gymnastique » (compre- nant les « enjeux de formation » et la « pratique guidée des élèves »). • Les concepts-phares de « pratiques sociales », « d'unité des contraires : risque / virtuosité » et de « savoir-faire tech- niques » (comprenant la trame d'actions gymniques).
Analyse de l'entretien	• La carte de vie professionnelle met en exergue une expé- rience universitaire de la pratique de la gymnastique. • Paul Goirand développe trois axes de réflexion : l'organisation de la société, l'enseignement de l'E. P. S. et de l'enseignement de la gymnastique scolaire • Il étend cette réflexion au concept de « savoir-faire tech- nique », aux émotions inhérentes à l'activité et à une pro- grammation des actions gymniques.

Les analyses des trois sources de données qualitatives nous conduisent à repérer une évolution des éléments catégorisés. Elle nous suggère les commentaires suivants :

1. La notion de « rôles sociaux », que Paul Goirand développe régulièrement dans sa bibliographie, apparaît sous des terminologies parfois différentes (« trame générale simplifiée », ou « trame simplifiée des rôles sociaux », ou encore « rôles sociaux »). Cette notion nous semble constitutive du concept-phare de « pratiques sociales », car les rôles sociaux en sont une conséquence. En effet, cet auteur définit « le type de sociabilité » pour différencier des pratiques sociales, qui peuvent paraître proches. Les caractéristiques des « rôles sociaux » permettent donc d'identifier le type de sociabilité existant, et par voie de conséquence, la particularité d'une pratique sociale. L'exemple de la gymnastique sportive étaye systématiquement cette approche. Ainsi, les « rôles sociaux » renforcent ce concept-phare de « pratiques sociales ». Nous le formaliserons ci-après.
2. De la même façon, le concept-phare de « savoir-faire techniques » est renforcé par l'argumentaire de Paul Goirand à propos des « productions motrices » et des « productions de formes de corps ». La question de la « technique » des savoir-faire est approfondie de publication en publication. Elle caractérise ainsi l'originalité de la motricité produite en gymnastique. Nous retiendrons cette centration essentielle sur les formes de corps techniques.
3. Enfin, nous rappellerons que le thème relatif à « l'enseignement de la gymnastique » s'appuie sur les deux éléments importants pour cet auteur : les « enjeux de formation » et la « complexification de la pratique des élèves ». Ce thème caractérise une conception élargie de l'enseignement de la gymnastique en E. P. S. , et il exprime des finalités éducatives et un modèle pédagogique particulier pour les atteindre.

Si, dans le texte que Paul Goirand nous avait désigné comme une synthèse de sa pensée, nous avons pointé cinq notions et un thème, nous constatons, cependant, que dans sa bibliographie cet auteur les enrichit d'une argumentation fouillée. Le texte de référence contient bien tous les éléments sémantiques développés par ailleurs, mais sous une forme condensée. A notre avis, la distance que nous identifions relève davantage des choix du spécialiste en fonction du public visé et de la finalité de la publication. Nous rappelons que cet article s'inscrit dans un regroupement d'auteurs, dont les productions visent à donner « des éléments de réflexion à des praticiens de l'éducation physique » ²¹⁶.

²¹⁶ PORTES M. (1990). Préface. Éducation physique et didactique des A. P. S.. Éditions de l'A. E. E. P. S. : 2.

La concordance des notions, thèmes et concepts-phares, pourrait donc s'énoncer ainsi :

La gymnastique pour Paul Goirand, c'est une « pratique sociale », légiférée par un « code », qui produit des « savoir-faire techniques », organisés à partir d'une « trame d'actions gymniques ». Le « risque » et la « virtuosité » sont deux éléments contradictoires qui dynamisent cette pratique. Pour cet auteur, l'enseignement de la gymnastique est finalisé par des « enjeux de formation » et relève d'un modèle pédagogique particulier.

Ces résultats définissent, pour nous, l'univers de la gymnastique scolaire de Paul Goirand.

1.1.1.4. Interprétation.

1.1.1.4.1. Un auteur centré sur les problématiques de l'Éducation Physique et du Sport.

Paul Goirand est un auteur très productif, qui rédige essentiellement des articles plutôt que des livres. Un grand nombre d'entre eux traite seulement de problématiques propres à l'E. P. S..

Moi, je ne peux concevoir mon travail que dans le cadre d'une réflexion sur l'E. P. S. . Par conséquent c'est indissociable et la réflexion sur la gym n'a de sens que dans le cadre d'une réflexion sur l'éducation physique. Quand je dis ça, le groupe SPIRALES se refuse de prendre une réflexion sur l'E. P. S. indépendamment d'une réflexion sur les APS. Il y a une espèce d'aller et retour d'une liaison dialectique qui est intéressante parce que on n'a jamais voulu aborder le problème de l'E. P. S. et des ses objectifs propres en dehors d'une polyvalence maîtrisée. (B. 566).

Le lectorat souhaité par Paul Goirand est fondamentalement celui des professeurs d'E.P.S.. Nous retrouvons ses articles essentiellement dans des revues à caractère professionnel (cf. bibliographie, page 493). Lors de l'entretien, Paul Goirand nous indiquait clairement que son goût pour l'écriture, il le devait au C. P. S. de la F. S. G. T., et en particulier, à Robert Mérand. Nous rappellerons que, dans les années soixante-cinq, le travail du C. P. S. avait pour but d'apporter des outils pour faciliter l'intervention des enseignants du sport, notamment de l'Éducation Physique. Les lecteurs des travaux du C. P. S. étaient en premier lieu, les participants des stages de Sète, constitués massivement des professeurs d'E. P. S.. La F. S. G. T. en a d'ailleurs fait une analyse récente, à l'occasion de son sixantième anniversaire ²¹⁷. La chronologie de ses écrits, depuis le début des années quatre-vingt, révèle une place prépondérante dans des collections de référence pour la corporation des professeurs d'E. P.

²¹⁷ « La F. S. G. T. s'interroge sur elle même ». Les stages Maurice Baquet, le C. P. S. - F. S. G. T. et le domaine de l'E. P. S. . Journées d'étude des 16 et 17 Décembre 1994. Paris. Publication à paraître.

S. principalement la revue EP. S. et la revue SPIRALES. Paul Goirand est à la base du dynamisme de cette dernière revue.

On m'a toujours demandé d'apporter ma contribution de militant à une forme d'expression qui est l'écriture. C'est encore une fois la voix militante qui m'a forcé à écrire. (B. 526).

[On voit bien que tu es critique par rapport à l'enseignement traditionnel puisque tu reprends cette idée assez souvent, dans un certain nombre d'articles. Mais c'est centré sur l'enseignement de la gymnastique ?] Oui, dans le cadre de l'éducation physique. Parce que je peux continuer à faire la démonstration, que ce qui s'enseigne, participe à l'exclusion et à l'échec scolaire. (B. 567).

Précisons, enfin, que cet auteur a diffusé ses idées en direction des professeurs d'E. P. S., avec un impact exponentiel, en France, comme l'indique les chiffres de diffusion de la revue SPIRALES, rapportés lors de l'entretien. La gymnastique lui a toujours permis à Paul Goirand de préciser, de concrétiser, de donner chair à ses conceptions de l'enseignement de l'Éducation Physique et Sportive.

Voilà ce qu'il y a derrière, pourquoi E. P. S. et pas gym toute seule. Parce que E. P. S. c'est un engagement sur la formation générale de l'élève ; et de mon point de vue, c'est ce qui anime des gars comme nous. On ne pouvait pas avoir un regard techniciste sur l'activité. On n'était pas issu du sé-rail technique. (B. 566).

1.1.1.4.2. Une définition de la gymnastique qui repose sur un projet culturel et social.

Dans le tome II, nous avons mis en évidence la définition qu'attribue Paul Goirand à la gymnastique : « **c'est une activité de production de formes corporelles, jugées et appréciées par un groupe, selon un code, qui hiérarchise les productions et objective le jugement** ». Ce parti pris est récent dans la chronologie de ses articles. Il s'est construit progressivement en fonction d'éléments qu'il convient d'analyser.

1.1.1.4.2.1. Au départ, des émotions.

A plusieurs reprises, Paul Goirand a relaté l'influence des thèses de Bernard Jeu relatives aux émotions ressenties lors des confrontations sportives. Il est probable que sa pratique gymnique tardive a exacerbé des émotions et des perceptions particulières. C'est peut-être pour cela qu'il fut si sensible à cette interprétation philosophique des pratiques sportives. Principalement, Paul Goirand a analysé trois aspects de cette « peur » ressentie lors de pratiques acrobatiques : le risque pris, la virtuosité et l'originalité. Le « R. O. V. » (Risque - Originalité - Virtuosité) est une notion importante de la culture gymnique. Considéré comme le

dénominateur commun et historique des activités gymniques, le R. O. V. décrit *ce que pourrait être* l'essence culturelle de l'activité, si l'on s'attache à ce terme revendiqué par l'auteur. Paul Goirand symbolise l'activité gymnique par la gestion bipolaire du couple « Risque/Virtuosité ».

Quelles étaient les actions pouvant créer l'émotion gymnique ? (...) Il fallait redéfinir la gymnastique non pas en tant que somme de savoir-faire formalisés, mais en tant qu'activité entre l'émotion née du risque pris, de l'émotion née de la conformité, de l'équilibre, c'est à dire du plaisir dans l'équilibre. De la peur dans le déséquilibre au plaisir dans l'équilibre, et c'est de là qu'est née toute la problématique. Et par quoi on pouvait créer l'émotion ? Cette émotion à partir de laquelle on pouvait retenir les tout-petits dans le gymnase ? (B. 572).

Seul, le « risque » est la partie développée de ce triptyque. Il est devenu un point central de la conception de la gymnastique de Paul Goirand ou encore un concept-phare de l'auteur, comme nous l'avons identifié. C'est une représentation abstraite, dont on mesure les effets sur la pratique. Le « risque » est un concept partagé. Il a du sens pour le public. Il facilite la compréhension de la réalité.

La « virtuosité », « c'est s'identifier à un modèle social définissant la bonne forme, en respectant le code gymnique auquel on veut appartenir ». Elle est construite par contraste d'avec le risque. Paul Goirand développe rarement la notion « d'esthétique ». Il associe parfois l'idée de virtuosité à la notion de « correction » ²¹⁸. Cette prudence permet de bien cerner les limites de ce qui est entendu ; mais laisse aussi une interprétation trop libre de la virtuosité.

Enfin, « l'originalité » reste une notion ambivalente. Dans ses premiers raisonnements, Paul Goirand démontrait qu'être « original » c'était soit prendre plus de risque, soit être plus virtuose ²¹⁹. On retrouvera cette même idée dans le code F. I. G. de 1993, ce qui souligne la une vision anticipatrice de l'auteur.

Il semble, ici, opportun de formuler des remarques à propos de la terminologie : « R.O.V. ». Ce vocabulaire, qui n'est pas vraiment clarifié par Paul Goirand dans chacun de ses termes, mérite une vigilance particulière.

La concept « d'originalité » est considérée comme « prendre plus de risque » ou « être plus virtuose », c'est à dire, faire « plus difficile » ou « faire plus beau », au sens de faire « plus maîtrisé ». Nous tenons le concept « d'originalité », pris dans ce contexte précis de la gymnastique, pour un pléonasme, puisqu'il est utilisé à double emploi. Le but du jeu de cette activité n'est pas de devenir, ou de faire, original.

²¹⁸ GOIRAND P. (1990). In Revue SPIRALES 3. Volume 2 . UFR APS de Lyon : 192.

²¹⁹ GOIRAND P. (1987). In Revue SPIRALES 1 complément. UFR APS de Lyon.

« Être virtuose » peut vouloir dire « être extrêmement habile », ou encore « être doué d'une technique brillante » ²²⁰. C'est la reconnaissance de l'efficacité technique. Les moutures successives du code de pointage masculin y font d'ailleurs de plus en plus référence ²²¹. Il s'agit de maîtriser les éléments techniques de haut risque.

Par la suite, la notion « d'originalité » s'estompe dans les écrits de Paul Goirand. C'est le couple « risque/virtuosité » qui sera davantage privilégié dans sa conception dialectique de l'enseignement de la gymnastique scolaire.

Cette réflexion sur le R. O. V. fut sans doute un des points de départ des analyses de Paul Goirand. L'idée est qu'un sujet est soumis aux pressions émotives, dont les conséquences peuvent se mesurer dans la qualité des performances et dans les détails des comportements. Le gymnaste est un individu qui construit sa pratique par une gestion du « risque » et de la « virtuosité ».

Paul Goirand tient visiblement à l'expression « R. O. V. » bien qu'elle soit, aujourd'hui, obso- lète. En effet, cette innovation du code de pointage de la Fédération Internationale de Gym- nastique de 1979, fut remplacée par la notion de « C. O. V. » (courage - originalité - virtuosité) pour être modifiée depuis 1985.

Paul Goirand développe « d'unité des contraires : risque/virtuosité » pour montrer aux en- seignants sur quelles dimensions de la pratique faire porter le traitement didactique. Étayé par de nombreux arguments scientifiques, sur lesquels nous reviendrons, l'auteur se centre sur la compréhension du sujet, dans toutes ses dimensions (physique, psychologique, so-

220 PETIT ROBERT (1988) : 2100.

221 CODE DE POINTAGE MASCULIN DE LA F. I. G. (1985) : 27 : « L'attribution de bonifications s'effectue de la manière suivante :

a) pour COURAGE (facteur 1) dans la difficulté et/ou la combinaison ... ne peut être appliqué que pour les parties ou liaisons D.
b) pour ORIGINALITÉ (facteur 2) dans la combinaison et/ou la difficulté...
c) pour VIRTUOSITÉ (facteur 3) dans l'exécution ... technique. »

CODE DE POINTAGE MASCULIN DE LA F. I. G. DE (1989) : 27 & 28. Il définit le R. O. V. et y consacre son article 25 :

« Il y a Risque lorsque malgré la perfection technique, la tentative est tout de même liée à la possibilité d'échec car il s'agit d'une perfor- mance atteignant les limites du possible. Avec la Virtuosité, il s'agit d'une autre limite, celle de la qualité dans l'exécution technique don- nant à la performance gymnique un rayonnement particulier qui peut entraîner une faute technique. La virtuosité est donc un facteur de l'exécution qui peut concerner chaque mouvement, indépendamment de son degré de difficulté. ... L'attribution de points de bonification pour l'originalité est chaque fois justifiée lorsque le gymnaste présente quelque chose de « nouveau ou d'inhabituel » mais aussi lorsque son exhibition suscite un enthousiasme particulier ... s'il maîtrise des éléments exceptionnels qui provoquent un effet de surprise ou de stupéfac- tion. On peut aussi reconnaître comme originaux des éléments connus mais qui sont particulièrement mis en évidence dans une combinaison inhabituelle. Par conséquent, on ne peut pas classer l'originalité dans le domaine de la combinaison. Elle peut par contre apparaître avec la difficulté et même dans le contexte de l'exécution.... L'originalité n'appartient donc pas exclusivement à la difficulté au même titre que le Risque. »

CODE DE POINTAGE MASCULIN DE LA F. I. G. (1993) : 31 & 32-

Il ne définit plus le R. O. V., mais il consacre son article 27 aux bonifications : « Les points de bonification sont attribués uniquement pour des exercices qui contiennent au moins un élément D, ... exécuté correctement du point de vue technique... si l'exécution technique des éléments (D ou E) et liaisons ne contient aucune erreur grossière. ...

cial). Finalement, Paul Goirand est le seul des quatre auteurs à présenter une réflexion à propos du « risque » spécifique aux activités acrobatiques, qui structurent l'activité de l'élève.

Ainsi, le discours de Paul Goirand passe par l'expression d'une sensibilité aux émotions nées de la pratique gymnique. Elles sont érigées en éléments fondamentaux de la culture commune à l'ensemble des activités acrobatiques. L'auteur défend ce que pourrait être un contenu culturel commun aux activités gymniques.

1.1.1.4.2.2. La pratique sociale de référence.

La définition de Paul Goirand est également marquée par les conclusions des travaux issus de la didactique des disciplines. Ainsi, les propositions de J. L. Martinand, à propos du concept de « pratique sociale de référence », vont particulièrement influencer notre auteur ²²². On peut interpréter cette sensibilité au concept de « pratique sociale de référence » en relation avec ce qui est une des permanences de la pensée vis à vis de l'E. P. S., c'est à dire, la nécessité pour cette discipline de fonder ses contenus par rapport à des références culturelles et sociales. Cette dynamique de la pensée de Paul Goirand apparaît dès l'origine de sa formation à l'ENSEP et dans son engagement militant au sein de la F. S. G. T..

J'ai une formule : « ce qu'est le mouvement gymnique n'est pas seulement ce que l'on voit, ce que l'on appréhende par la simple perception immédiate du geste, mais il est l'expression d'une pratique socialisée donc l'expression d'un code, de valeurs, etc... ». Parce que c'est le bond déterminant qu'on a fait dans l'appréhension ce qu'on appelle la culture sportive ; et le mouvement gymnique dans son expression immédiate comme l'expression d'une culture intégrée. (B. 557).

Paul Goirand cite J. L. Martinand pour comparer des pratiques scolaires à des pratiques sociales prises comme référence, afin de mesurer les différences, les écarts et les similitudes. Ainsi, il différencie « l'identité de la gymnastique scolaire de celle de la gymnastique sportive de haut niveau de performance », en restant critique dans ses jugements à propos de l'évolution des pratiques fédérales ²²³. La référence continue à la pratique sociale, même si c'est pour s'en distinguer, est suffisamment prégnante pour que nous la retenions comme un des concepts-phares de notre analyse de contenu.

« Les formes de pratique constituent un système où les rapports de force déterminent des statuts » ²²⁴, dans la mesure où certaines sont dominantes à une certaine époque (par

²²² GOIRAND P. (1997). Références culturelles et transposition didactique. In Revue Contre-pied n° 1. Centre E. P. S. et société :44-47.

²²³ GOIRAND P. (1994). Des pratiques sociales en gymnastique aux pratiques scolaires. In Revue SPIRALES 7 : 155

²²⁴ GOIRAND P. (1990). « Didactique de la gymnastique et éducation physique ». E. P. et Didactique des A. P. S. . Éditions. de l'AEPS : 74.

exemple : le cirque, la gymnastique de performance, la gymnastique d'entretien, etc...). Les formes de pratique sont en évolution constante, « en extension » vers la création de pratiques sportives nouvelles (dans une logique de création-différenciation) et « en profondeur » vers plus de prouesses (dans une logique de « perfectionnement-crédation »). Une (re)-formalisation des contenus gymniques en E. P. S. passe par la décontextualisation des pratiques sociales de référence et la recontextualisation dans les pratiques scolaires. L'auteur propose à ce sujet une modélisation ²²⁵, qui permet de formaliser les contenus de l'E. P. S. , et qui met en relation trois pôles :

- la diversité des formes de pratiques et les besoins individuels ;
- l'originalité de l'école, des pratiques scolaires, des projets éducatifs, etc... ;
- les propositions d'experts (conception de l'activité, voies de complexification, etc...).

L'originalité de la théorie didactique de Paul Goirand est de considérer que l'élaboration des contenus en E. P. S. procède d'une dynamique complexe, qui articule une réflexion sur les enjeux de l'école, sur les pratiques sociales et sur une analyse de l'activité du sujet confronté aux A. P. S.. En France, il est le seul à promouvoir une réflexion sur cet objet culturel.

*(...) ce que l'on a entrepris de faire dans le cadre du groupe SPIRALES sur « l'épistémologie des savoir-faire sportifs » et de représenter cette thèse, **une thèse culturelle de l'appréhension des activités physiques et sportives** (...) (B. 557).*

1.1.1.4.2.3. Le code de pointage.

Dans la continuité de cette analyse, Paul Goirand s'intéresse au règlement du jeu. Il fait état des transformations progressives des codes de pointage pour dégager des critères d'évaluation universels, donc essentiels pour que le jeu gymnique existe. Cette attention portée sur le règlement du jeu semble être propre à la corporation des professeurs d'E.P.S.. En effet, cette vigilance « tombe sous le sens », quand on enseigne des sports collectifs, par exemple ; ou encore, lorsque l'on cherche une démarche transversale dans chaque A. P. S. enseignée. Pour un sportif, connaître le règlement est une obligation pour pouvoir bien jouer. Même si l'idée de « jouer à la gymnastique » est peu partagée, la connaissance des règles du jeu les plus essentielles est, aujourd'hui, une exigence professionnelle.

Nous avons noté cependant que la référence au « code » reste à l'état de notion. Elle reste dans les textes et l'entretien peu développée.

Pour bien comprendre cette notion sans trahir la pensée de l'auteur, il est nécessaire de se reporter à Paul Goirand. « Une problématique complexe : des pratiques sociales des APS aux contenus d'enseignement en EPS ». In SPIRALES N° 1 Complément. Octobre 1987 : 7-10.

225 GOIRAND P. (1994). Des pratiques sociales en gymnastique aux pratiques scolaires. In Revue SPIRALES 7 : 157 ; mais aussi :

GOIRAND P. (1986). In Revue SPIRALES 1 : 23.

GOIRAND P. (1986). In Revue SPIRALES 1 complément : 7.

[L'étude du code, c'est quelque chose sur laquelle tu t'es penché ?] Oui mais plus tard. Il n'y a vraiment que ces dernières années, où on s'est dit : « il faut retourner aux codes ». (...) Si tu prends l'article que j'ai fait en 69, qui est paru dans la Marne Enseignante, pour retrouver ce qu'était l'éducation physique au début du siècle 1870-80, etc... J'ai étudié dans la région de Reims toutes les archives des clubs gymniques. J'ai fait un travail vraiment novateur (...) Si tu lis le livre « Le sport est à tout le Monde » de Le Geolif, tu verras qu'il fait allusion à cet article là, des archives que j'avais trouvé dans un club qui s'appelait l'Alsacienne à l'époque et que j'ai publié. A l'époque, je posais la question du contexte général dans lequel la gym s'épanouit ou ne s'épanouit pas. Donc le contexte réglementaire, le contexte des finalités sociales qui à l'époque était très marqué. (B. 570).

1.1.1.4.2.4. Conclusion.

Dans la définition de la gymnastique de Paul Goirand, le « groupe » a une signification sociale relativement à un projet culturel. Notamment, le « groupe » a la responsabilité de juger du degré de performance de l'individu. Paul Goirand relève **la signification humaine des pratiques sociales** que sont les sports en général et la gymnastique en particulier ²²⁶. Il développe des valeurs humanistes qui place l'Homme dans un projet politique, dans un projet de société. Ses options contribuent à mieux définir la place de l'individu dans la société, mais aussi à construire les conditions de développement de la personnalité des élèves.

Il y avait une communauté d'intentions, de finalités générales. Le problème de la démocratisation du sport, le sport pour tous, c'était l'arrière plan d'une adhésion commune. Des valeurs humanistes. Il y avait un humanisme qui faisait que ces gamins de la banlieue parisienne et de « Gai soleil », il fallait s'en occuper. (B. 556).

1.1.1.4.3. Les points d'appui théoriques.

1.1.1.4.3.1. L'influence de la pensée marxiste.

L'insertion d'un gymnaste dans un environnement social donné est un autre axe qui rend intelligible la pensée didactique de Paul Goirand. En effet, il défend la thèse selon laquelle toute pratique sportive est éminemment sociale. L'individu est partie prenante de cette dynamique associative. Il s'inscrit dans une activité orchestrée avec d'autres. Sa pratique a un sens par rapport aux autres. Cette vision de l'activité humaine est sans doute influencée par les options idéologiques de l'auteur, politiquement très engagé. Mieux situer l'individu dans les rapports de force qui le lient à son contexte social, demeure un souci permanent.

Il faut bien se mettre dans l'époque, parce que, qui animait les groupes d'activités ? (...) Il y avait Robert Mérand, qui était l'animateur en chef, communiste. Le lien de l'ensemble du collectif d'animation, était un lien politique. Et c'étaient des copains qui étaient quasiment tous au parti communiste. Il y avait en arrière plan, une adhésion de militant. (B. 556).

226 GOIRAND P. (1994). *Exclusion et rapports aux savoirs*. In Revue D. I. R. E. en A. P. S. 50. Éditions de la F. S. G. T. : 19-25.

En particulier, nous pressentons l'ascendant de la philosophie marxiste lorsqu'il recherche les caractéristiques fondamentales de l'activité, selon la théorie « de l'unité des contraires ». Cette réflexion conduit cet auteur vers des conceptions idéologiques qui prônent le dépassement de l'unité contradictoire.

Pour comprendre la pensée dialectique de Paul Goirand, nous rappellerons quelques fondements de ce concept de « contradiction ». Hegel, Kant et Marx, en particulier, ont dérogé à la logique classique, qui définit la contradiction comme le caractère de ce qui réunit des éléments incompatibles ²²⁷. Leur but était « d'admettre la contradiction dans la statique et la dynamique des sociétés » ²²⁸. En éducation, cette approche fut rapportée par J. J. Rousseau ²²⁹, quand il s'interrogeait sur ce qui fait courir Émile. Ainsi, on ne peut comprendre l'Homme et ce qui l'anime que dans l'appréciation de la vie et de la mort. Ce système actif a pour but de comprendre ce qui anime, ce qui met en mouvement l'Homme social. Ce concept constitue un modèle pour produire des solutions et identifier les conditions nécessaires pour sortir de la crise. L'arrière-pensée demeure de pouvoir dépasser la contradiction pour enfanter un genre nouveau.

La culture marxiste de Paul Goirand est réinvestie pour comprendre l'articulation de deux valeurs fondamentales : le « risque » et la « virtuosité ». C'est ainsi qu'il exprime les contradictions inhérentes à la gymnastique. Cette option philosophique, qui reste en filigrane dans le discours de Paul Goirand, confère à « l'unité des contraires » un statut de « concept-phare ». Ceci explique peut-être la difficulté pour les praticiens à saisir la dynamique dialectique à l'origine des propositions de ce leader.

J'avais envoyé un texte assez bizarre, sur une réflexion, suite au stage de 64 (...) sur la façon d'aborder la gymnastique à partir de l'analyse que faisait Robert Mérand sur les sports collectifs et la notion de contradiction, et comment prendre en charge la notion de contradiction interne en gymnastique. (B. 556).

1.1.1.4.3.2. Le recours aux sciences contributoires.

Pour identifier les éléments rigoureux qui fondent les suggestions pédagogiques de Paul Goirand, nous distinguerons la pluralité des références scientifiques, qu'il cite. Il renvoie les lecteurs à de nombreux auteurs dans des domaines scientifiques variés.

²²⁷ SÈVE L. (1980). Une introduction à la philosophie marxiste, suivie d'un vocabulaire philosophique. Éditions sociales. 2^{ème} édition : 60-62 ; 68-72 ; 715.

²²⁸ MAFFESOLI M. (1985). La connaissance ordinaire: précis de sociologie compréhensive. Librairie des Méridiens : 52.

²²⁹ ROUSSEAU J. J. (1762). Émile ou De l'éducation.

Est-ce le gain d'un gâteau ou le regard d'un petit paysan ? Est-ce la récompense ou la lutte de classe ? Est-ce la mise en demeure de son tuteur ou le défi de Sophie ?

Ainsi, nous notons l'étendue et la variété des références à la didactique des disciplines, qui nous permettent de penser que Paul Goirand recherche des outils pour structurer sa réflexion didactique et pédagogique (Baquet, Mérand, GFEN, DAVISSE, Best ²³⁰, Georges, Develay, Meirieu, Astolfi, Charlot ²³¹, Host, Alla, Cardinet, Brousseau, Vergneau, Hébrard, Marsenach, Chevallard, Haubry, Leguet, Carrasco, Martinand, Arsac, Artigues, Forquin, etc...). Il s'enrichit des didactiques disciplinaires pour en comprendre des similitudes en didactique de la gymnastique. Cet auteur s'appuie sur les avancées de la didactique pour s'inscrire en rupture avec la logique traditionnelle de l'enseignement de cette activité. Ceci est renforcé par les nombreux renvois aux théories de l'apprentissage, en général, à la psychologie de la pensée de l'enseignant (Tochon, Riff et Durand) et à la psychologie de l'enfant (Piaget, Claparede, Wallon), en particulier, ou à la sociologie (Malrieu, Boltanski, Isambert-Jamati).

Par ailleurs, les références à la psychologie du travail (Leplat, Pailhous ²³²), à la philosophie (Sève, Jeu ²³³) et à l'histoire (Casanova, Chombart de Lauwe, Prost) ou l'anthropologie (Boutinet) servent davantage un questionnement relatif aux conditions de la pratique de la gymnastique et à son évolution. Ces sources permettent à ce leader d'argumenter pour se placer en marge des conceptions traditionnelles et réglementaires de la gymnastique. Il fonde ainsi une autre lecture de la motricité gymnique, plus innovante. Les travaux statistiques ²³⁴, qu'il présente parfois, caractérisent sa vigilance scientifique. Nous en voulons pour preuve ses travaux dans le cadre des recherches à l'INRP.

Je peux dire comment je m'y suis pris pour mener l'action, pas l'action académique, mais une action de type recherche INRP qu'on a menée avec un groupe gym. C'est à dire qu'il a fallu repasser par des analyses de tâches au magnétoscope, des analyses formelles y compris sur l'aspect biomécanique, etc... Tâches de pertinences scolaires, c'est à dire qu'on risquait de rencontrer dans le cadre scolaire. Et puis ensuite, non seulement des analyses de tâches gymniques, des analyses quasiment formelles, mais des analyses de comportement d'élèves confrontés à la tâche en question. Voilà comment on crée au sein d'un groupe une compétence gymnique. (B. 563).

D'une façon générale, des analyses historiques, sociologiques, biomécaniques, bioinformatiques, socioculturelles, psychoaffectives, font appel à des bibliographies référencées. Cependant, le traitement des données scientifiques est conçu aux fins d'enseignement. Devant les interrogations nées de l'observation de l'activité des gymnastes, Paul Goirand

230 GOIRAND P. (1985). In Revue DIRE 15. Éditions de la FSGT : 20.

231 GOIRAND P. (1994). Des pratiques sociales en gymnastique aux pratiques scolaires. In Revue SPIRALES 7 : 113.

232 GOIRAND P. (1985). In Revue DIRE 16. Éditions de la FSGT : 24.

233 GOIRAND P. (1990). La conquête du corps aérien en E. P. S. . Journées Vanlerenberghe. Lille : 149.

cherche des données explicatives utiles à l'émergence de solutions pédagogiques. Les emprunts à la science permettent de construire des réponses pour améliorer la performance, et une certaine efficacité des enseignants lors de l'intervention. Nous pensons que ces aller-retour entre la « pratique » et la « théorie » ont nourri la formalisation de propositions didactiques.

Il me semble, que voulant occuper tout le champ de la problématique, cela nous a permis de conserver cette cohérence très forte, et cela nous a empêché d'aller très loin dans chacune des approches. Si bien que l'approche biomécanique, je ne l'ai pas, moi, approfondie par exemple. Par conséquent le bagage que j'avais, je l'ai fait fructifier, mais je n'ai pas été plus loin dans les outils de l'analyse biomécanique. Quand j'en ai eu besoin, je me suis référé à des copains de la fac. Mais je n'ai pas utilisé même par la suite, tout ce qu'ils m'apportaient, parce que je n'ai pas la possibilité de le développer.

L'approche du stage Maurice Baquet, qui était une approche beaucoup plus psychologique, ne nous a pas entraîné sur le terrain de l'analyse biomécanique prioritairement. Il nous a entraîné sur l'analyse de type psychologique. (B. 560).

Nous avons relevé que le souci de citer des sources s'est imposé avec le temps. Une récente publication aux éditions de la revue EP. S. en témoigne (Goirand, 1996). Nous voyons dans cette évolution littéraire, la pression implicite qu'exercent les exigences scientifiques et universitaires sur les travaux en STAPS, mais aussi la longue expérience de militant qui conduit ce leader à montrer sur quelles bases il a construit ses compétences. Par ailleurs, sa fonction de formateur fait qu'il s'investit dans les enseignements préparatoires aux concours de recrutement de la fonction publique en E. P. S. ; lesquels imposent de justifier des éléments de réponse apportés aux problématiques des sujets.

En conclusion, la diversité et la multitude de références scientifiques apparaissent progressivement dans la bibliographie de ce leader. Elles servent à asseoir sa théorie didactique. Elles permettent aussi de fonder une démarche innovante relativement à l'enseignement traditionnel de la gymnastique.

1.1.1.4.3.3. Une définition technique de la motricité gymnique.

Paul Goirand formalise aussi une approche de la motricité gymnique. Il caractérise les « savoir-faire techniques », qui organisent l'activité motrice des gymnastes. Il définit ce que les élèves doivent résoudre, c'est à dire le type d'actions motrices qu'ils doivent réaliser.

Je n'ai jamais dérogé à l'analyse, je dirais « dialectique » du mouvement, dans sa dialectique interne précisément, au plan biomécanique y compris, et par la suite sur d'autres plans comme on dit maintenant bioaffectif... (B. 555).

Une représentation abstraite précise se dégage du concept de savoir-faire techniques. Paul Goirand cite M. Combarous pour témoigner de la place de l'objet technique dans la production de savoir-faire sociaux ²³⁵. Du fait de son caractère essentiel pour affiner une définition de la gymnastique, nous nous accorderons pour considérer « la trame d'actions gymniques » comme un thème porteur et récurrent. C'est un objet observable, qui qualifie les savoir-faire techniques. Paul Goirand associe ce thème à l'idée de « réussite en action ».

On a posé vraiment le problème de la socialisation de façon très complexe, c'est à dire au niveau même où le mouvement gymnique qu'on avait appréhendé de façon relativement techniciste, devenait l'expression d'une personnalité socialisée. (B. 557).

Dans un grand nombre d'articles, Paul Goirand met en évidence la dimension technique des savoir-faire. La production de formes techniques est caractéristique et reconnaissable.

« Le gymnaste obéit aux normes techniques que la pratique impose par tradition... La prise de distance, qu'il prend à l'égard de la tradition, aboutit à l'énoncé de règles d'efficacité, contenu de l'activité technique ».

On ne soulignera jamais assez les analyses techniques menées systématiquement par cet auteur. Nous voyons là l'influence de ses propres formateurs. Lors de l'entretien, Paul Goirand aimait à rappeler la rigueur de Robert Mérand, à ce sujet, mais aussi, la pertinence de certains propos de Maurice Lagisquet.

Paul Goirand redéfinit les savoir-faire gymniques, et les rapporte à une « trame simplifiée d'actions gymniques » : se déplacer, voler, tourner, et intégrer la verticale renversée. Cette terminologie n'est pas due au hasard. Elle est le fruit de plusieurs années de réflexion sur les structures d'actions, la complexification et la différenciation des savoir-faire gymniques. L'entretien révèle, notamment, comment ce leader est passé de préludes formalisés lors des stages de Sète, à une formulation rationnelle du thème récurrent de « trame d'actions gymniques », aidé par deux événements fortuits (une conférence improvisée devant les parents des enfants de la colonie « Gai soleil » et les Championnats du Monde de gymnastique, à Moscou, en 1981).

(...) parce que il faut relire ce que disait Robert Mérand, ce que l'on appelait un savoir-faire, que j'ai repris d'ailleurs dans le SPIRALES rouge (...) Il me semble qu'il avait le cadre conceptuel sur la notion de culture sportive. (B. 557).

235 GOIRAND P. (1987). In Revue SPIRALES 1 complément. UFR APS de Lyon : 24 à 25.

Et Robert Mérand nous alertait pour savoir ce qu'était un savoir faire. Il avait une définition du savoir-faire : « l'expression contingente historique, etc..., de la motricité humaine signifiante, etc... ». Mais qu'est-ce que cela voulait dire chez un gamin qui ne sait que courir, marcher, sauter. C'est à dire qu'il a fallu qu'on transcrive en terme d'actions spontanées immédiates, les savoir-faire en voie d'élaboration. Et comment on a pu le faire ? En disant : « Quelle est la motricité spontanée possible, qui peut donner lieu à plus ou moins longue échéance, à des savoir-faire élaborés, et selon quelle démarche de complexification et de différenciation ? (B. 570).

Il y a un document qui s'intitule « Pour une didactique rénovée de la gymnastique », et je l'ai sorti précisément à l'époque où je commençais à définir cette trame d'actions mais l'anecdote est la suivante : au stage Maurice Baquet un jour, il devait y avoir un conférencier et il n'est pas venu. Et dans ce cas là, Robert Mérand me dit, tu intervies ce soir. Et il me dit : je te fais une proposition, on a des films sur la gym, c'était des films par appareil, il fallait que je fasse comprendre à tout le stage réuni ce que je tirais de ça pour fonder les choix de contenu que l'on proposait aux gamins de la colonie « Gai soleil ». C'était la première fois de façon ordonnée et communiquée à quelqu'un ; j'ai fait comprendre aux gens, qu'à la poutre par exemple, on pouvait faire une description de ce qui se passait, à partir de tous les savoir-faire. (B. 572).

Paul Goirand décrit l'organisation cette motricité des gymnastes, du thème de travail à la complexification la plus élaborée. Cette trame d'actions s'appuie sur des analyses de la technique de la gymnastique, en référence à différents champs scientifiques. Comme les trois autres leaders, il définit la motricité gymnique fondamentale, utile à la complexification des savoir-faire techniques.

Et en partant du plus aérien, je dis voila l'aérien spontané, et j'en fais l'analyse en terme de motricité spécifique ; et voila l'aérien évolué en terme de structure d'actions. Voilà ce que j'offre et j'estime pour ma part. Si l'on faisait ça dès l'école maternelle en tant que structure d'actions au plus haut niveau, la maîtrise de l'équilibre ou du corps aérien sans que les savoir-faire soient complexes, on créerait les conditions d'émergence des savoir-faire les plus complexes. On faciliterait, je dirais, l'émergence des savoir-faire les plus complexes. (B. 574).

1.1.1.4.4. Une conception de l'enseignement de la gymnastique scolaire, dans le cadre des leçons d'E. P. S..

Paul Goirand publie les expériences qui se rapportent à la « pratique des élèves », comme de multiples exemples. Il est centré sur la pratique scolaire, sa complexification et les enjeux de formation, qui les organisent.

Sa perception de « l'enseignement de la gymnastique en milieu scolaire » formalise une conception de l'E. P. S. définie en amont. Elle est un élément d'une réflexion plus large sur

l'E. P. S. et sa place dans la dynamique de la société française. Ce qui motive Paul Goirand, c'est d'éclairer les problématiques de l'E. P. S., et au travers d'elles, de mieux maîtriser les caractéristiques de la gymnastique scolaire. Ainsi, pour la gymnastique scolaire, cet auteur développe, notamment, des notions transversales relatives à l'évaluation, à la codification, aux exigences matérielles et aux stratégies de jeu. De fait, il présente toute une réflexion, ancrée dans les problématiques de l'E. P. S., à propos de la programmation des savoir-faire techniques et de la mise en œuvre de situations d'apprentissage. L'étude de sa carte de vie professionnelle et de sa bibliographie rapportent bien cette centration sur la fonction de l'Éducation Physique à l'école.

Le pourquoi de la sportivisation, la signification de 67, on a été baigné la dedans. Il fallait quand même comprendre ce qu'a été les instructions de 67 dans le cadre de l'E. P. S.. Je trouve que c'est facile à comprendre dans la trajectoire personnelle. Il faut voir comment l'école normale nous marquait dans cet espèce d'humaniste et tourné vers les classes populaires. C'était l'école populaire. (B. 566).

Paul Goirand justifie la place de la gymnastique en E. P. S., ce qui l'amène à distinguer quatre « enjeux de formation » fondamentaux, que nous avons explicités dans le tome II (« Pouvoir assumer sa silhouette gymnique dans et devant un groupe » ; « Être initié à une activité de production de formes techniques » ; « Savoir piloter son corps dans un espace orienté par la force de pesanteur et structuré par l'activité perceptive du sujet » ; « S'approprier le réel de façon esthétique »). En effet, il semble essentiel de mesurer quels sont les apports de la gymnastique pour un élève. Ces propositions apparaissent primordiales pour concevoir une progression d'enseignement. Ces quatre enjeux finalisent l'enseignement de la gymnastique à l'école.

La démarche d'analyse de Paul Goirand débute par l'observation des élèves. Elle se poursuit par le traitement des données recueillies, pour revenir, avec des propositions concrètes, à la pratique des élèves. La conception de Paul Goirand est centrée sur l'enfant qui apprend, et notamment, sur la « complexification de sa pratique ». Il différencie trois étapes successives de la construction de l'activité de l'enfant, pour le plus débutant jusqu'au plus évolué (celle du comportement émotionnel, celle de la confrontation à l'appareil, et celle de la production de formes socialisées). Il évoque des étapes de transformation de l'élève.

Paul Goirand tisse des liens entre sa définition de l'activité et les apprentissages des élèves. Il met en évidence les apprentissages de « rôles sociaux », qui s'attachent à l'activité d'un gymnaste. Ainsi, ils caractérisent la diversité des apprentissages des élèves en gymnastique. Paul Goirand définit le rôle du « juge » et l'activité d'élaboration du code de jeu. Il dé-

volue aux élèves cet apprentissage. Seul, Paul Goirand étend l'apprentissage des élèves à autre chose que la seule activité motrice. Il montre la complémentarité des rôles sociaux. On y verra ici, l'influence des réflexions développées sur la discipline scolaire E. P. S. pour fonder les propositions didactiques de l'auteur.

La spécificité et l'originalité de la pensée didactique de Paul Goirand résident dans cette dialectique perpétuelle entre points de vue théoriques, enjeux de l'E. P. S., et enseignement de la gymnastique.

1.1.1.4.5. Conclusion.

En conclusion, Paul Goirand caractérise l'activité gymnique comme une pratique sociale, qui peut constituer une référence pour les enseignants, et qui possède un règlement du jeu spécifique, articulé autour de deux émotions contradictoires, corrélées au risque et à la virtuosité. Les formes de corps produites sont fondamentalement techniques. Elles sont vulgarisées sous la forme d'une trame d'actions gymniques essentielles.

Fort de cette analyse, Paul Goirand adopte une démarche didactique pour traiter de la gymnastique pour l'E. P. S.. Il intègre à sa réflexion un certain nombre de débats professionnels. On constate le va-et-vient entre des savoirs rationnels et des mises en œuvre pédagogiques, où les apprentissages sont objectivés par des enjeux de formation et la résolution de problèmes fondamentaux. L'activité du gymnaste s'organise par rapport à des thèmes gymniques, dans le respect de rôles sociaux. Paul Goirand fait des choix de contenus pour enseigner, justifiés et argumentés, dont il présente un modèle aux enseignants. Ce modèle est construit en interaction avec une conception de la didactique de l'E. P. S.

S'il est souvent difficile de faire la part des choses entre l'analyse de la « pratique gymnique » et l'analyse de « l'activité du gymnaste » dans les travaux de Paul Goirand, on peut dire que ses propositions didactiques et pédagogiques sont justifiées par des éléments d'analyse explicites. Ses suggestions pédagogiques sont la conséquence de conceptions en amont. Elles découlent d'un discernement de données théoriques et de l'observation de situations concrètes. Elles émergent de « savoirs » formalisés. Ainsi, l'intelligibilité des propositions de Paul Goirand est sous-tendue à la fois par des références philosophique, scientifique et technique et par un « système de normes » (J. L. Martinand, 1993), conçu ici comme un ensemble de finalités, d'enjeux d'éducation et de valeurs sur l'école. C'est de cette double articulation qu'émerge « l'îlot de rationalité » de la théorie didactique de Paul Goirand.

1.1.2. Jacques Leguet ²³⁶.

1.1.2.1. Triangulation des données.

Tableau 16 : Condensation des données de Jacques Leguet.

Sources des données qualitatives	1 ^{ères} inférences interprétatives
Analyse de contenu du texte de référence	L'analyse de contenu du texte de référence permet d'identifier : - la notion « d'activité gymnique » et celle « d'enchaînement ». - le thème de l'enseignement de la gymnastique centré sur l'activité de l'enfant débutant. - le concept-phare « d'actions motrices ».
Comparaison avec les autres sources documentaires	La comparaison avec les autres sources documentaires facilite le repérage de : - la notion « d'enchaînement », considérée comme une œuvre motrice composée d'actions motrices et régentée par l'esthétique définie par le code. - d'une démarche génétique, qui fonde sa conception de l'enseignement de la gymnastique, dont les niveaux sont organisés en filières . - du concept-phare « d'actions motrices », lesquelles constituent des permanences comportementales à emboîter, comme des ensembles mathématiques, et qui sont soutenues par une réflexion sur les « pouvoirs d'agir » de l'enfant.
Analyse de l'entretien	L'analyse de l'entretien met l'accent sur : - une expérience de pratiquant de haut niveau, qui permet à Jacques Leguet de la croiser avec son expérience professionnelle et les théories de l'apprentissage, dont il s'inspire. - Une réflexion sur l'enseignement de l'E. P. S. et de la gymnastique scolaire. - la programmation de l'apprentissage « d'actions motrices », des préludes à la complexification de ces actions.

Les trois sources de données analysées nous conduisent aux commentaires suivants :

²³⁶ Les données qualitatives, recueillies à partir de l'entretien et des publications de Jacques Leguet, sont livrées dans la première partie du tome II, page 397.

1. La notion « d'activité gymnique » est esquissée dans l'introduction du seul livre écrit par Jacques Leguet. Cette dernière n'est jamais développée dans les autres publications de l'auteur. Son contenu reste très général et rudimentaire.
2. La notion « d'enchaînement » correspond à un discours juste formalisé, mais qui revient de façon récurrente. Elle donne une représentation d'une conception originale de Jacques Leguet, mais dont les fondements restent imprécis.
3. Dans l'entretien, Jacques Leguet insiste sur sa pratique sportive personnelle de haut niveau et sa méthode de croisement de l'expérience professionnelle avec des théories de l'apprentissage. Il s'agit de deux éléments qui, s'ils sont rapportés, doivent forcément influencer les axes de réflexion principaux de ce leader. Pourtant, ces deux notions sont peu décelables dans les traces bibliographiques laissées par cet auteur.
4. Pour Jacques Leguet, l'objectif initial est de construire un outil d'aide à la formation des professeurs d'E. P. S. et des instituteurs. Il semble que l'univers de pensée de cet auteur soit dévolu aux problématiques d'enseignement de l'activité. C'est la réflexion qui guide son travail. Ces propositions pour enseigner la gymnastique sont fortement récurrentes.
5. Les douze « actions motrices » constituent le pilier de la réflexion de Jacques Leguet. Ce concept-phare est clairement récurrent. C'est une construction originale, qui s'appuie sur des données scientifiques. Elles fondent les suggestions pédagogiques de ce leader.

La concordance des notions, thèmes et concepts-phares, figure les résultats des analyses des propositions didactiques et pédagogiques de Jacques Leguet. Elle nous permet d'inférer une définition de la gymnastique pour cet auteur :

La gymnastique, c'est un « enchaînement » d'actions gymniques codifiées, qui sont élaborées sur la base « d'actions motrices » spécifiques, coordonnées entre elles, et qui forment des contenus d'enseignement. Les apprentissages des « actions motrices » sont proposés sous forme de « situations à variantes », qui voient la complexification de préludes moteurs, choisis en fonction du niveau de pratique de l'élève.

Le croisement des données qualitatives nous permet de caractériser l'univers de la gymnastique scolaire pour cet auteur.

1.1.2.2. Interprétation.

1.1.2.2.1. Un ancrage dans la gymnastique de haut niveau.

Si Jacques Leguet a commencé la pratique de la gymnastique tardivement (vers 12 ans), il fut, cependant, un gymnaste de haut niveau. Cette expérience de la gymnastique internationale est largement rapportée lors de l'entretien. Elle légitime probablement cet auteur aux

yeux des spécialistes de l'activité. Puisqu'il a fait de la gymnastique à ce niveau de performance, alors, il connaît la technique qu'il faut mobiliser.

L'objectif de ses publications est précis. Il veut donner des outils aux enseignants (instituteurs, professeurs d'E. P. S. et cadres fédéraux) dans le seul intérêt des élèves. Ainsi, Jacques Leguet a conçu une rationalisation de l'activité pour des enfants plutôt débutants et pour des enseignants plutôt non-spécialisés. Mais elle peut déboucher sur la pratique de la gymnastique de performance.

Son livre marque un moment de maturation des réflexions qu'il développe habituellement. Les éditions Vigot parlent du succès commercial de cet ouvrage. Cette réussite prouve à l'évidence l'intérêt des professeurs d'E. P. S. pour des informations relatives à l'enseignement de la gymnastique à l'école.

Sa brillante situation internationale (5^{ème} français en 1968) l'a amené à côtoyer les plus grandes nations gymniques du moment (URSS, Japon, etc...). (...) Sa formation gymnique lui a permis d'appréhender la gymnastique du débutant jusqu'à celle du meilleur niveau international. (C. 428).

Pour mémoire, nous rappellerons que l'entretien n'a pas été enregistré et que les traces et les extraits ont été reconstruits à partir de notes soumises à l'aval de Jacques Leguet.

1.1.2.2.2. Une définition de la gymnastique centrée sur « l'action motrice ».

La définition de la gymnastique, présentée par Jacques Leguet, est relative à la motricité gymnique. Il propose une vulgarisation de celle-ci organisée en douze actions motrices fondamentales : « sauter, se recevoir équilibré, tourner sur soi-même, se balancer en appui, se balancer en suspension, passer en appui renversé, passer en suspension renversée, se déplacer bipédiquement, tenir une attitude, passer au sol, faire un va-et-vient, cercler ». **« La motricité gymnique s'inscrit dans un environnement culturel donné, pour être vu et apprécié, avec un matériel particulier (sur des agrès), réaliser une œuvre motrice (faire un enchaînement), en allant dans le sens des trois incitations à la recherche et au progrès du code de l'activité (risque, originalité, virtuosité), en utilisant le treillis des coordinations possibles des actions gymniques. Ce sont ces passages d'une action dans une autre qui font l'essentiel de la gymnastique sportive, que ce soit dans des situations aménagées ou dans des conditions standardisées »** ²³⁷.

Jacques Leguet défend la maîtrise « d'actions motrices » pour mieux les coordonner et les combiner.

Par ailleurs, cette définition est complétée de plusieurs éléments : les préludes à l'activité ; la genèse, la permanence et les coordinations des actions, assorties d'indicateurs comporte-

²³⁷ LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 71.

mentaux, que nous avons largement décrits dans le tome II. Ces éléments caractérisent des filières de complexification des actions motrices. Ils induisent des situations d'apprentissage.

Le concept-phare « d'actions motrices » constitue une dimension essentielle. Il permet de lire la motricité des gymnastes et de concevoir des apprentissages. Jacques Leguet propose aux enseignants une formalisation du « chaînon manquant » constitué des douze actions motrices. Elles lient la motricité spontanée de l'enfant et les savoir-faire gymniques. Nous considérons ce concept-phare comme le point fort de la pensée de Jacques Leguet. Il est à l'interface entre « l'enseignement de la gymnastique » (thème) et « l'enchaînement » (notion) qui finaliseraient l'activité. Nous pensons que les « actions motrices » fédèrent tous les éléments originaux de sa démarche.

Jacques Leguet présente ses « actions motrices » à partir d'un schéma d'exposé toujours similaire : la définition de l'action ; la réalisation de préludes (sorte de prérequis annonçant l'action), la réalisation de l'action dans des milieux variés et sous des formes complexes, en respectant le sens de l'action (sa direction) et la posture du sujet, la réalisation de l'action avec amplitude, la réalisation de variantes de l'action, la réalisation de l'action coordonnée à d'autres actions.

Jacques Leguet est sensible à cette théorie des apprentissages par situations, où la démarche du pratiquant consiste à prendre et à traiter des informations. Cela préfigure une analyse des relations qu'entretiennent les individus avec les engins. (C. 430).

1.1.2.2.3. Choix des références pour formaliser douze « actions motrices ».

Un amalgame pourrait être fait avec le concept « d'action motrice » formulé par Pierre Parlebas ²³⁸. Mais, cependant, cet auteur n'apparaît jamais dans les références citées par Jacques Leguet. Peut-être que la seule lecture de ces travaux a influencé le choix de cette terminologie.

La mission de formation des professeurs et professeurs adjoints d'E. P. S., qui lui est dévolue, jusqu'en 1982, le pousse à parfaire les connaissances qu'il enseigne dans les domaines de la physiologie, de la psychologie, des théories de l'apprentissage et de la motricité notamment. (C. 429).

Nous pensons qu'un formateur de formateur, comme l'est Jacques Leguet, peut difficilement passer à côté des productions de Pierre Parlebas. La culture professionnelle en E.P.S. en fait un auteur incontournable. Il est donc fort probable que le courant praxéologique avait influencé les choix terminologiques de ce leader, davantage que les contenus qu'il propose.

²³⁸ PARLEBAS P. (1981). Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice. Éditions I. N. S. et E. P. : 1-2.

« Processus d'accomplissement des conduites motrices* d'un ou de plusieurs sujets agissant dans une situation motrice* déterminée ».

Jacques Leguet aurait emprunté un vocabulaire, sans lien direct avec la logique de ses suggestions didactiques et pédagogiques.

Pour mettre en évidence « les actions motrices », Jacques Leguet déclare avoir mené une analyse systémique ²³⁹. De fait, il dit avoir été inspiré par la théorie des ensembles des mathématiques modernes ; et il présente les douze actions motrices comme douze ensembles à étudier, qui peuvent être mis en œuvre séparément. Et ces actions peuvent être aussi coordonnées entre elles ²⁴⁰.

La genèse des propositions didactiques de Jacques Leguet plonge ses racines dans des expériences, telles celles menées par J. P. Famose, en ski ²⁴¹. (...) Jacques Leguet est influencé par les thèses du cognitivisme, le structuralisme, la systémique et les travaux de J. Piaget. (C. 430).

Un problème demeure. Jacques Leguet ne précise pas comment il a mené cette analyse systématique. Il dit simplement avoir étudié un système. Nous constatons qu'il croise des informations diverses provenant de sources différentes. De même, nous observons une démarche où des auteurs sont cités sans qu'aucune source n'ait été indiquée (par exemple : R. Tardif ²⁴² ou Bonnet ²⁴³). Des concepts sont, par exemple, utilisés par des biologistes ou des psychologues, sans que Jacques Leguet en explicite le sens [plasticité, flexibilité (Pailard, 1976) ²⁴⁴, homomorphie (Azémar, 1976) ²⁴⁵, milieu stable (Famose, 1976)²⁴⁶]. La tendance de cet auteur à s'appuyer sur des références issues de champs scientifiques variés, nous conduit à penser qu'il fonctionne par « l'incorporation de connaissances » ²⁴⁷ sélectionnées pour être directement utiles au développement de sa théorie didactique. Dans ce cas, il nous semble que « les ouvrages théoriques servent d'orientation nouvelle de l'action. Cependant, comme le champ d'analyse se diversifie et se complexifie, les lectures théoriques débordent largement le cadre prévu » ²⁴⁸. Jacques Leguet procède par « incorporation » d'éléments théoriques, qui lui permettent de fonder, de justifier, mais aussi de développer ses idées en matière d'enseignement de la gymnastique. Cette démarche, probable-

²³⁹ LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 27.

²⁴⁰ LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 28-34.

²⁴¹ FAMOSE J. P. *Se référer aux articles qu'il a pu écrire dans la revue EP. S., à partir de 1969.*

²⁴² LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 52.

²⁴³ LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 38.

²⁴⁴ LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 35, 40.

²⁴⁵ LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 27.

²⁴⁶ LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 51.

²⁴⁷ COLLOT LARIBE J. (1989). Quelles formations pour les acteurs du sport populaire ? D. I. R. E. en A. P. S. n° 29. Éditions de la F. S. G. T. : 24.

²⁴⁸ LEZIART Y. (1987). Rien de plus pratique qu'une bonne théorie. D. I. R. E. en A. P. S. n° 24. Éditions de la F. S. G. T. : 21.

ment non délibérée, correspond en particulier aux modalités d'approche des formateurs ou des praticiens (Collot Laribe, 1989).

Lors de notre entretien, Jacques Leguet nous rapporte que les connaissances auxquelles il se réfère, s'organisent en un système qui fonde, selon lui, une motricité organisée en actions motrices. Dans la suite de l'entretien, l'auteur précise que la logique des actions s'est construite à partir de la recherche des similarités et des points communs de tous les éléments techniques. Le chiffre de « douze » est dû, selon lui, au hasard. Une arborisation permet de situer l'action motrice primaire, « de base » (par exemple, « faire un va-et-vient »), et de mettre en perspective les acquis en devenir ²⁴⁹.

Cette approche linéaire, qui identifie les fondements et les complexifications qui en découlent, est présentée sous forme d'arborisation. Elle n'est pas sans rappeler quelques aspects de l'enseignement programmé.

Ce qui est singulier dans les travaux de Jacques Leguet, c'est qu'il se situe dans une démarche génétique ²⁵⁰, où le processus de transformation dynamique consiste à passer de préludes moteurs à une motricité de haut niveau (genèse des actions). Jacques Leguet décrit le passage d'actions spontanées (les préludes moteurs) à des actions structurées (les actions motrices), puis à des actions coordonnées, qui correspondent aux éléments techniques codifiés à enchaîner. Pour enseigner ces douze actions, le processus consiste à coordonner et à compiler des actions motrices indépendantes, jusqu'à ce qu'elles deviennent, elles-mêmes, suffisamment autonomes ; et ainsi, elles constituent un élément gymnique codifié.

Dans ses publications, l'idée de « genèse » est référée quasi uniquement aux auteurs du domaine des apprentissages moteurs (Famose, Azémar, Bonnet), éclairée des théories du traitement de l'information et des neurosciences ²⁵¹. Il y a là, indéniablement, un recours aux savoirs théoriques des STAPS, les plus en vogue, au moment de la publication principale de Jacques Leguet. Ses références scientifiques ont statut de justification, de rationalisation théorique de ses propositions.

Les notions de plasticité ²⁵² et de flexibilité ²⁵³ des comportements sont attribuables à J. Paillard ²⁵⁴. Ces notions ont été timidement reprises par les techniciens des activités acroba-

²⁴⁹ LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 236-239.

Quatre descriptions de filières aux agrès sont présentées, des actions gymniques à des exercices codifiés de plus en plus complexes.

²⁵⁰ LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 36.

²⁵¹ « Le jeune gymnaste est une personne, qui est actif sur les agrès et qui se transforme (plasticité), et progresse en efficacité et en flexibilité ». LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 35.

²⁵² PAILLARD J. (1976). L'acte moteur comme facteur d'adaptation et de progrès évolutif. Colloque Sport et Progrès de l'Homme.

tiques, à propos desquelles nous rappelons les commentaires compilés par Hubert Ripoll : « les opérations de réduction de l'incertitude, de contrôle moteur et de relations spatiales semblent méconnues dans les activités fermées telle que la gymnastique (...) Il faut y voir là l'insuffisance notoire des travaux de recherche pédagogique et scientifique, menés sur le terrain par les professionnels du sport eux-mêmes »²⁵⁵. Jacques Leguet fait figure d'avant-gardiste, dans la mesure où il est un des premiers à présenter des réflexions pour la gymnastique, qui font référence aux neurosciences. Il déclare faire appel, notamment, aux notions de plasticité, de flexibilité ou encore de traitement de l'information pour justifier des contenus d'enseignement. Sa théorie didactique semble influencée par ce domaine de recherche particulier des sciences de la vie.

La formation scientifique continue de Jacques Leguet est plutôt de type autodidacte. Il s'appuie sur des travaux scientifiques proches des S. T. A. P. S. pour construire des propositions rationnelles. Il croise ses connaissances livresques avec la compilation d'expériences empiriques qu'il a tiré des terrains pédagogiques du premier et second degré, du C. R. E. P. S., et des clubs gymniques. Il tient les neurosciences pour un outil de réponses concret aux problèmes de traitement de l'information par les gymnastes débutants. (C. 430).

Une licence de psychologie lui permet d'approfondir les concepts de schéma général du geste, de schèmes (Schmitt) et de structures d'action, augurant un travail sur les notions de « permanence des actions ». (C. 430).

1.1.2.2.4. Le dogme de « l'enchaînement ».

Le travail de Jacques Leguet semble s'inscrire davantage dans la lignée des travaux de « l'ex-Amicale de l'ENSEP ». On retrouve cette parenté, quand il décrit les « actions motrices » comme des « actions inévitables » et permanentes, organisées en terme de verbe d'action. Cette idée de « permanence » avait déjà été développée par le collectif de l'AEEPS (1981), qui définissait les « les Constats d'Appréciation de Progrès », comme de « courts enchaînements composés à partir des exigences réglementaires, des éléments techniques permanents et des éléments circonstanciels (variables) »²⁵⁶. La carte de vie professionnelle présente clairement l'investissement de ce leader dans cette association professionnelle.

La plasticité, c'est la capacité que possède un système de modifier durablement sa propre structure en acquérant une possibilité nouvelle de fonctionnement non primitivement prévu dans son câblage initial.

253 PAILLARD J. (1976). L'acte moteur comme facteur d'adaptation et de progrès évolutif. Colloque Sport et Progrès de l'Homme.

La flexibilité, c'est la marge d'erreur d'un système, ou d'écart par rapport à sa norme de fonctionnement, que le système peut tolérer à l'exercice correct de la régulation ou de la fonction qu'il assume.

254 cité par Jacques Leguet dans sa bibliographie [PAILLARD J. (1976). *Tonus, postures et mouvements*. Kaiser. Flammarion]

255 RIPOLL H. (1982). Problèmes posés par l'adaptabilité du geste sportif aux perturbations imposés par le milieu. *Éléments de neurobiologie des comportements moteurs*. Publications de l'INSEP : 123-151.

256 AEEPS (1981). In revue Hyper Gym n° 3. Éditions Amicale EPS : 9-11.

Nous ne pouvons douter des corrélations qui apparaissent. Elles présentent un ancrage aux suggestions didactiques et pédagogiques de cet auteur.

Pendant sept ans, il anime les travaux d'un groupe de l'A. E. E. P. S.²⁵⁷, constitué notamment de Jean-Paul Levieux, du couple Gaugey et de Louis Thomas. Il fut, à Vichy, jury du CAPEPS pendant cinq ans jusqu'en 1989. (C. 430).

Ainsi, si nous constatons que la définition de la motricité gymnique de Jacques Leguet repose sur l'approche de travaux scientifiques variés et leur regroupement en système. Il n'en va pas forcément de même pour l'ensemble de ses suggestions didactiques et pédagogique et notamment de « l'enchaînement ».

Pour Jacques Leguet, « l'enchaînement » finalise les apprentissages des gymnastes. Il prescrit de l'aborder très tôt. Cette notion est peu argumentée et les conséquences sur la pratique du débutant ne sont pas évoquées.

Jacques Leguet considère « l'enchaînement » comme central en gymnastique²⁵⁸, comme le but de l'activité²⁵⁹. Il est, de ce point de vue, le porte-parole d'un certain nombre de spécialistes. Notre expérience professionnelle nous conduit à la prudence, car cette conception de l'enchaînement semble fréquemment défendue par un nombre conséquent d'enseignants ou d'entraîneurs. L'enchaînement a donc un sens singulier dans la pratique gymnique.

Des justifications rigoureuses sont-elles nécessaires pour valider la place de l'enchaînement ? On peut penser que la tradition gymnique de l'enchaînement, articulée avec l'expérience pratique, est essentielle dans la production de cette conception de l'enchaînement. Dès lors, pour Jacques Leguet comme pour d'autres praticiens il ne devient pas nécessaire d'en justifier la place.

L'enchaînement est composé d'actions motrices. Il serait une « œuvre motrice », expression d'un essentiel gymnique. Cette notion est abordée par le pôle de l'esthétique. Jacques Leguet définit cette dimension artistique comme une « référence » au règlement (le code), valorisant la sûreté, l'élégance, l'allongement, l'amplitude, la lutte contre la pesanteur, la maîtrise ou le rythme. C'est également l'efficacité du geste fonctionnel. L'attachement à la liaison et à la combinaison des « actions motrices » et des savoir-faire techniques, le souci de donner à voir une certaine rectitude lors de la prestation et enfin la volonté de répondre à des exigences spécifiques (souplesse, planche, A. T. R., etc...) révèle une focalisation sur la

257 REVUES HYPER- Éditions de l'Amicale de l'ENSEP. Numéros spéciaux sur la gymnastique n° 1 (Sept. 1975), n° 2 (Mai 1977) et n° 3 (Sept. 1981). Jacques Leguet participe à la rédaction des deux derniers numéros.

258 LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 13.

« L'enchaînement vu et apprécié est à la gymnastique ce qu'est le match aux sports collectifs... ». Cette citation est empruntée à Jean Zoro, dans l'éditorial de la revue *Hyper Gym* n° 3 (1981). AEEPS.

259 LEGUET J. (1990). Gymnastique sportive vers l'enchaînement. In *Revue EP. S.* n° 221 : 59-63.

forme externe du geste. Peut-être peut-on y voir là une attitude behavioriste ? En tout cas, cet auteur semble profondément inféodé à l'esthétique du geste gymnique.

*Si l'enchaînement vu et apprécié est à la gymnastique ce qu'est le match aux sports collectifs... comment composer des enchaînements simples mais cependant « complets » ?*²⁶⁰

Cette notion d'enchaînement reste très attachée au règlement. Jacques Leguet ne précise pas comment construire des enchaînements en fonction de niveaux d'habileté, ni quelles règles utilisées, ni même les difficultés rencontrées par les élèves. « L'enchaînement » est fixé « a priori », comme un fondement de la motricité gymnique. Nous pensons que l'enchaînement conçu comme une priorité de la gymnastique scolaire apparaît, ici, davantage comme un dogme enraciné dans l'expérience pratique et l'histoire de la gymnastique.

Outre les notions de difficulté croissante, de personnalisation, la dimension esthétique, « réaliser une belle prestation », sera recherchée.

La notion de beauté demandera à être précisée, car elle est souvent confondue par le débutant, croyant bien faire, et ne retenant de la perfection que la forme, avec une certaine raideur qui l'embarrasse plutôt, et ne se manifeste pour ainsi dire à bon escient que lors des présentations initiales et finales !...

*Notons que le « Code » de l'activité précise que la beauté (sûreté, élégance, amplitude, rythme) doit primer sur la difficulté (réalisée coûte que coûte) et il semble important de s'en inspirer. Rappelons qu'auparavant, la gymnastique sportive était qualifiée à juste titre de gymnastique artistique.*²⁶¹

Dans la théorie didactique de cet auteur, cette notion d'enchaînement caractérise une opinion originale où l'expérience de la pratique semble pesée de toute sa richesse. Cependant, cette notion est posée en postulat. Des arguments certainement restés dans l'ombre lui aurait probablement donné plus de corps.

1.1.2.2.5. Une conception de l'enseignement de la gymnastique centrée sur les élèves et les « situations à variantes ».

La conception de l'enseignement de Jacques Leguet est illustrée par une quantité d'éléments, qui sont caractéristiques de l'activité du pratiquant. Il présente plusieurs réflexions à propos des élèves (sujet qui est/qui fait/qui devient ; pouvoirs d'agir ; systèmes de repérage ; comportements observés ; exemples) et de la pédagogie employée (variété des situations ; filières ; progrès ; indicateurs d'efficacité ; niveaux de pratique).

²⁶⁰ Leguet J. (1985). Avant-propos. Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 13.

²⁶¹ LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 19.

Jacques Leguet avait pour objectif initial de construire un outil d'aide à la formation des professeurs d'E. P. S. et des instituteurs. C'est probablement le motif qui l'a poussé à apporter sa contribution. Il a centré sa réflexion sur l'enfant qui apprend.

Dans ses publications, Jacques Leguet s'adresse plus particulièrement aux professeurs d'E. P. S. et aux instituteurs (C. 431).

L'enfant, à partir d'un projet, qui vise à réaliser telle difficulté (l'effet recherché), se donne des moyens pour réussir. Ces moyens sont les actions à réaliser. Les actions primaires sont progressivement enrichies, et Jacques Leguet livre de nombreux exemples de mise en œuvre de cette démarche. Il s'agit donc d'une mise en œuvre pédagogique du concept « d'actions motrices », qui s'inscrit dans une conception de l'enfant qui s'adapte à son environnement.

La notion de progrès est nettement précisée par Jacques Leguet. Il tente une estimation de la difficulté de la tâche pour l'élève, résumée par la formule : « *Demande* » de la tâche = *Difficulté objective* / *Possibilités du sujet* ; ce qui renvoie aux théories de l'apprentissage de J. P. Famose ²⁶².

Pour obtenir des progrès, Jacques Leguet semble se rapprocher de la réflexion menée en E. P. S. au début des années quatre-vingt. La référence aux travaux scientifiques, à propos de la construction des apprentissages, semble assez transparente. Nous constatons le soin de cet auteur à vouloir rattacher des données issues des théories de l'apprentissage à la pratique pédagogique qu'il met en œuvre. On peut souligner une communauté d'idées avec J. P. Famose, selon laquelle une théorie de l'enseignement en E. P. S. peut se déduire d'une théorie des apprentissages ²⁶³.

Le modèle pédagogique proposé par Jacques Leguet se retrouve dans l'idée de « situations à variantes ». Il est largement développé (pour exemple, cf. pièce annexée page 581 du tome II). Des ébauches d'explication étaient fournies dès 1979 ²⁶⁴. Ce moyen pédagogique a pour but à la fois d'affiner et de différencier chaque action. Pour Jacques Leguet « varier les situations » signifie jouer sur :

- * les variables matérielles,
- * les variantes de chaque action et leurs emboîtements possibles,

²⁶² FAMOSE J. P. (1990). Apprentissages moteurs et difficultés de la tâche. Éditions de la revue EP. S.

²⁶³ Notes personnelles. (1995). Séminaire INRP.

²⁶⁴ LEGUET J. (1979). Gymnastique sportive et motricité. In Revue EP. S. n° 158 et 159.

- * les consignes, les signalisations, les questionnements,
- * les facteurs relationnels.

Il propose donc des niveaux d'habileté, des situations variées, des filières d'apprentissage, des comportements à observer, des indicateurs d'efficacité, etc...

L'utilité de ce type de situations est justifiée par le principe « d'accommodation », emprunté à J. Piaget et que l'on retrouve aussi chez Roland Carrasco. « L'enfant doit exercer sa motricité pour l'accommoder à de nouveaux impératifs » ²⁶⁵. L'enfant doit s'adapter à des tâches variées et de même ordre ; ce qui suppose la maîtrise et la stabilité d'une relation individu - environnement. Pour se faire, il devra construire un système de repères proprioceptifs, visuels, articulaires, pour accélérer les temps des actions et pour se représenter les actions. « Changer d'Action sera changer de repérage » ²⁶⁶. Nous pensons que se trouve peut-être, ici, une confusion entre la genèse des « actions motrices », telle qu'elle est décrite précédemment, et une conception génétique de la construction des apprentissages. En effet, les apprentissages des enfants, tels que J. Piaget les décrit, ne sont pas linéaires comme le modèle théorique de Jacques Leguet semble l'admettre. Les deux modèles ne sont donc pas analogiques.

Jacques Leguet fait des choix de contenus pour enseigner, justifiés et argumentés. Il présente un modèle aux enseignants facilement compréhensible et applicable. Il se retrouve condensé dans un tableau que nous reproduisons (cf. page 580 du tome II).

Comme d'autres auteurs, il est assujéti à la preuve par l'exemple. Il illustre ses discours par des démonstrations concrètes de ce que l'on peut faire en gymnastique à l'école. Il donne des outils à l'enseignant pour programmer, planifier et mettre en cohérence ses contenus d'enseignement en E. P. S. dans le premier ou le second degré. Ses figurines peuvent être utilisées comme source d'inspiration pour des enseignants à la recherche de situations d'apprentissage.

En conclusion, l'approche de Jacques Leguet nous paraît « innovatrice » dans la mesure où il développe l'idée d'un chaînon manquant entre la gymnastique sportive de haut niveau et la gymnastique scolaire. Il repère une motricité spontanée de l'enfant, partiellement différente de celle observée par d'autres leaders. Il identifie des préludes et propose des actions techniques, qui ne place pas forcément l'élève dans une activité aérienne, mais qui lui ouvre un vaste champ de possibilités. L'angle d'approche didactique met en exergue l'activité de

²⁶⁵ LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 47.

Cinq ouvrages de Jean Piaget sont cités dans la bibliographie. Ils ont été rédigés entre 70 et 75, ce qui situe historiquement les sources utilisées.

²⁶⁶ LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 57.

l'enfant débutant. Les apprentissages facilitent la genèse des actions motrices, leur complexification et leur différenciation. On constate le passage d'un savoir rationnel (les « actions motrices ») à une mise en œuvre pédagogique. La planification des situations caractérise cette mise en œuvre des « actions motrices » spécifiques.

L'intelligibilité de la théorie didactique de Jacques Leguet s'organise autour d'une utilisation des théories des apprentissages moteurs pour justifier de principes pédagogiques (situations à variantes) autour d'un contenu d'enseignement formulé en termes de liaison d'actions gymniques.

1.1.3. Claude Piard.

Nous rappelons, ici, les résultats des analyses des données qualitatives les plus essentielles, issues de l'entretien et des sources documentaires ²⁶⁷.

1.1.3.1. Triangulation des données.

Tableau 17 : Condensation des données de Claude Piard.

Sources des données qualitatives	1 ^{ères} inférences interprétatives
Analyse de contenu du texte de référence	Elle permet d'identifier : • Les notions de « biomécanique » (référentiel théorique pour l'acrobatie) et de « pédagogie du langage » • Les thèmes de « gestion des contraintes » et de « programme pour la gymnastique scolaire ». • Le concept-phare « d'enseignement programmé ».
Comparaison avec les autres sources documentaires	Elle facilite le repérage de : • notions : la « biomécanique » (prérequis qui justifie des choix d'arborisation et les exercices qui en découlent) et la « pédagogie du langage » (mode de guidage des apprentissages). • thème : l'idée de « programme pour la gymnastique » et « d'enseignement programmé » ressort de l'ensemble des publications. Ils supposent une mise en œuvre pédagogique, qui comprend la gestion des contraintes scolaires. • concepts-phares : la psychologie cognitive soviétique sous-tend les options didactiques au travers des concepts-phares « d'enseignement programmé » et « d'arborisation ».
Analyse de l'entretien	Elle met l'accent sur : • une longue expérience de pratiquant, dans le respect de l'éthique du sport et du développement organique et psychique de l'enfant. • une approche universitaire de la programmation des apprentissages, sous-tendue par les théories de la psychologie cognitive soviétique sur « l'enseignement programmé ». • la « biomécanique » nécessaire pour élaborer des « arborisations techniques ».

²⁶⁷ Par ailleurs, ils sont détaillées dans la première partie du tome II, page 438.

Lorsque nous replaçons le texte de référence dans l'ensemble de la bibliographie de Claude Piard et que l'on prend en compte les éléments de l'entretien, nous remarquons que les notions, les thèmes et les concepts-phares évoluent dans ce sens :

1. La notion de « *pédagogie du langage* » n'est pas développée dans d'autres ouvrages. Dans les travaux de Claude Piard, le « *langage* » est traité du point de vue de l'instrument psychique qu'il constitue. Cette notion est peu validée par des démonstrations satisfaisantes, en gymnastique scolaire en particulier. Si dans l'analyse vigotskienne, elle est un des éléments constitutifs de l'enseignement programmé et une des conditions pour que les apprentissages de l'enfant se construisent avec efficacité, ici, elle prend davantage le statut de conseil pédagogique.
Notons aussi que la mise en œuvre d'une « *pédagogie du langage* » est à relativiser quand un enseignement collectif est en jeu, comme c'est le cas des collèges (jusqu'à trente élèves par classe) et des lycées (jusqu'à quarante élèves par classe).
La « *pédagogie du langage* » constitue une approche originale de la psychologie cognitive. Dans les travaux de Claude Piard, nous pensons que cette notion s'intègre au concept-phare « *d'enseignement programmé* ».
2. Un seul thème récurrent domine, qui se compose de subdivisions : la « *gestion des contraintes* » et « *programmer la gymnastique* ». Elles s'intègrent dans un seul thème ; car l'une n'a pas de sens sans l'autre.
En général, nous notons que les travaux de Claude Piard ne ciblent pas seulement la gymnastique scolaire. Sa programmation couvre un plus large éventail de niveaux de pratique ; ce qui donne une dimension plus étendue au thème unique que nous retiendrons. La démarche de Claude Piard est principalement centrée sur l'édification d'un programme pour la gymnastique.
3. Le concept-phare « *d'enseignement programmé* » est une donnée nouvelle, que nous pensons centrale dans les travaux de Claude Piard. Les propositions de Claude Piard décrivent les diverses parties qui composent la progression des élèves. Cette description dicte un ensemble de savoir-faire qui devraient être enseignés dans un cycle d'étude. Il ne s'agit pas de l'action d'élaborer ou d'organiser des programmes.
4. Relevons également l'idée « *d'arborisation* », qui caractérise une forme originale d'organisation des savoir-faire techniques, dans les productions de Claude Piard, à propos de gymnastique scolaire.

La concordance des notions, thèmes et concepts-phares, soutient l'idée que pour Claude Piard la gymnastique c'est :

Un ensemble « d'arborisations » de savoir-faire techniques, élaborés selon une logique « biomécanique », et qui sert à « programmer des enseignements ». Pour Claude Piard, la

gymnastique devrait être enseignée sur le modèle pédagogique de « l'enseignement programmé ».

Le croisement des données qualitatives nous permet donc d'envisager l'univers de la gymnastique scolaire de Claude Piard.

1.1.3.2. Interprétation.

1.1.3.2.1. Un investissement fédéral et universitaire qui profite à l'E. P. S.

Lors de l'entretien, Claude Piard a fait remarquer son investissement au patronage d'Argenteuil, mais aussi à plusieurs niveaux de responsabilité de la F. S. C. F.. Une grande partie de ses articles furent produit dans ce contexte. Claude Piard est un auteur prolix, qui décline plus d'un article ou livre par an, depuis 1968. Il a régulièrement présenté des données relatives à l'entraînement, dans la perspective d'améliorer la formation des cadres techniques fédéraux. Cette propension à écrire débutait au tout début de sa carrière professionnelle en E. P. S.. On voit bien là qu'un lien étroit lui permet de développer des conceptions de l'enseignement de la gymnastique au profit de sa fédération et de l'École.

Mon père était gym. Je suis arrivé au club à 10 ans, au patronage d'Argenteuil, où j'entraîne toujours. (D. 583)

Je suis militant de l'action catholique, je le reste. Ma femme est catéchiste. Ce sont des valeurs familiales. On est très personnaliste dans la famille. J'ai lu MOUNIER très tôt. Il y a quelque chose, sans doute attaché à une conception de l'Homme. (D. 584)

J'ai une conception de la gym de par mon appartenance à une fédération affinitaire. C'est une conception de la gym qui ne trahit pas l'éducation physique. C'est plus facile pour moi d'avoir une visée unitaire de « MA » gym (entre guillemets), parce que ma gym se déroule en pleine fédération affinitaire, qui garde une idée de développement de l'être humain. Pour moi, les gosses n'ont jamais été au service de la gym, point à la ligne. (D. 596)

A la lecture de ses ouvrages, un aspect paraît toujours paradoxal. Il conçoit la présentation de son travail en parties distinctes, qui peuvent être indépendantes les unes des autres (parties anatomo-biomécaniques, historique, psychologique, pratique). Il semble s'en excuser et, parfois même, le tourner en dérision. D'ailleurs, la structure de ses ouvrages pousse le lecteur à chercher les justifications dans des chapitres souvent éloignés. Il n'y a pas une suite logique d'arguments emboîtés, ce qui rend difficile de concilier l'objet d'étude et le sujet apprenant.

Le lecteur peut d'ailleurs fort bien « sauter » la première partie consacrée à une « démarche didactique » pour entrer directement dans « un programme pour la gymnastique à l'école » qui le concerne plus directement et s'initier à son application pratique à travers « une organisation pédagogique ». S'il se sent véritablement concerné par l'ensemble, il pourra alors en comprendre mieux les préalables théoriques et le processus de production en revenant sur le premier chapitre²⁶⁸.

Claude Piard juge son livre « Gymnastique et Enseignement programmé : applications au lycée et au collège » (1990), comme le document le plus référencé de ses productions destinées aux enseignants d'E. P. S. . Il voulait s'engager dans une analyse didactique de la gymnastique. Pour cela, il en a organisé certaines dimensions²⁶⁹.

Je pense que je suis un psychopédagogue du développement. (D. 595)

Dans un ouvrage plus récent (« Science et technique de l'éducation gymnique », 1992), il met en évidence le cheminement historique de sa réflexion, des éléments fondateurs aux pointes avancées de ses propositions. Les influences de la psychopédagogie américaine (explicative du « *comment ça fonctionne* ») et de la psychologie cognitive soviétique (explicative du « *comment ça se fabrique* ») sont clairement identifiées. Il nous semble essentiel de rappeler ces deux documents, car parmi la quarantaine de livres et articles publiés par Claude Piard, ceux-là ont un caractère plus universitaire. Ils font la synthèse d'un quart de siècle de productions diverses. Claude Piard précise qu'on y trouve les bases théoriques jugées différentes de celles habituellement utilisées²⁷⁰.

A mon avis, cela a plus valeur de réhabiliter le praticien, je suis un praticien, et je revendique ma qualité de praticien, de clinicien de la gymnastique. Et j'estime que on pourrait être professeur de rang A en tant que clinicien d'une discipline sportive et je le revendiquerai jusqu'au bout. (D. 605)

La démarche de Claude Piard est donc militante, puis universitaire. Ses publications régulières ont pour objectif de servir tous les intervenants confrontés à une gymnastique du débutant. Pourtant très ciblées, elles ont relativement peu imprégné la culture professionnelle des professeurs d'E. P. S.. Elles furent sans doute oblitérées au profit de celles de Roland Carrasco, éditées dans la même période, par la même maison d'édition.

²⁶⁸ PIARD C. (1990). Gymnastique et enseignement programmé. Éditions Vigot : 11-12.

²⁶⁹ PIARD C. (1990). Gymnastique et enseignement programmé. Éditions Vigot : 21.

« C'est une théorie de l'activité qui est autant une méthode d'apprentissage qu'une méthode de structuration du psychisme ».

²⁷⁰ « Sans pour autant prétendre au statut de « potion magique », nos nouvelles propositions peuvent, à partir de bases théoriques différentes, aider à dépasser des contradictions et des échecs regrettables...» Introduction page 11.

1.1.3.2.2. Une définition de la gymnastique guidée par le souci de l'analyse biomécanique.

Claude Piard définit ce qui doit s'enseigner. Il précise des savoir-faire techniques qu'il faudrait qu'un gymnaste maîtrise. Il organise ces savoir-faire techniques par rubriques, construites sous la forme d'arborisations. Il propose une définition de la gymnastique, qui est conçue comme un ensemble « *d'arbres techniques* ». Il les définit ainsi : « *un arbre technique général est un algorithme qui regroupe « toutes les actions gérées par un même ensemble de repères théoriques ».* Il regroupe les « *principes essentiels* » de l'activité concernée. (...) *Les arborisations d'actions, choisies à la suite d'une analyse théorique, illustrent l'ensemble ou une part importante d'une activité* ».

Depuis que j'ai théorisé avec ma thèse d'État et que j'ai retrouvé des arbres techniques décrits chez Landa, chez Léontiev, dans d'autres disciplines, les arbres de décision en mathématiques, que j'ai adopté cette formalisation. (D. 599)

Claude Piard utilise la biomécanique comme référentiel pour édifier les arbres techniques. C'est la pierre de voûte de sa construction. Quelques principes de la mécanique sont appliqués au corps du gymnaste en mouvement. Tous les savoir-faire techniques, qui sont régis par le même principe mécanique, sont regroupés dans une même arborisation. On retrouve des thèmes majeurs de la biomécanique : le placement du centre de gravité, le mode d'action des muscles agonistes et antagonistes, la vitesse, l'accélération, les trajectoires, les créations de rotation, les couples de force, la poussée excentrée, les transferts d'énergie, les blocages, le moment d'inertie, etc...

Si tu veux, je ne parle pas de l'enseignement programmé sans faire référence à la biomécanique parce que l'outil à partir duquel je programme, c'est un référent biomécanique. (D. 592)

Cette démarche a été publiée dès 1969, ce qui nous permet de mesurer l'antériorité du sujet. On la retrouve systématiquement dans les publications de Claude Piard. Les principes mécaniques, qu'il traite, restent sensiblement les mêmes d'un ouvrage à l'autre. Mais, Claude Piard est le seul à donner des outils biomécaniques dans ses livres ou à produire des ouvrages de biomécanique étrangers (Kaneko, Smith).

Claude Piard n'échappe pas à une forme traditionnelle de l'analyse du geste sportif. Ce mode de réflexion était particulièrement d'actualité dans la fin des années soixante. Elle était plus descriptive qu'explicative du « bon geste », et elle respectait un découpage chronologique de l'action. Enfin, ses descriptions reprenaient des cas d'école, où le corps est apparenté à des mobiles statiques, sur lesquels seules des forces étaient succinctement portées sur la face externe. Claude Piard développe et structure l'analyse mécanique du geste gymnique. Lors de l'entretien, il rapportait l'influence de la rigueur d'analyse mécanique de Pierre

Blois, qui resta pour lui un modèle ²⁷¹. Ses modélisations du réel gymnique débouchaient sur la formalisation de situations. La biomécanique est la seule science, aux yeux de Claude Piard, à offrir une rigueur d'analyse suffisante.

« Il faut pouvoir dégager tout ce qui est mode passagère pour atteindre l'essence mécanique et anatomique du mouvement ». ²⁷²

Et je crois que ma formation, je la dois à Pierre Blois au niveau de sa systématisation à lui, et puis les ouvrages de H. Bantz et A. Dickhut qu'on avait en bibliothèque, et Geräteturnen de M. L. Ukran un peu plus tard... Ma formation c'est d'abord dans la littérature étrangère ; et je la dois à Pierre Blois. C'est lui qui m'a fait découvrir vraiment ces ouvrages... Je suis toujours abonné à « Deutsche Turnen », etc ... (D. 587)

Comme Pozzo, Studeny ²⁷³ et Bourgeois ²⁷⁴, Claude Piard présente les sources qui conduisent son analyse biomécanique, mais il ne définit pas les bases de mécanique pure qui étayaient son travail. Cette remarque faite, nous notons que l'auteur déclare utiliser une mécanique simple, de niveau scolaire. Ceci corrobore des analyses qui portent sur les contenus mécaniques qu'il propose. Ainsi, lors d'une étude des fondements biomécaniques de cet auteur, B. Bouffard souligne la cohérence dans la chronologie des actions étudiées, malgré quelques erreurs conceptuelles. Elle relève la description poussée de quelques éléments techniques ²⁷⁵. Claude Piard emploie une méthodologie pour analyser, puis modéliser le mouvement, qui consiste à appliquer des lois mécaniques sur des « objets-modèles », qui représentent la réalité (segments solides rigides, liaisons articulées en rotation, etc...). Il prévoit le mouvement. Il le simule sur un modèle. Mais, comme le souligne A. Durey, cette approche mécanique serait plus conforme si « *elle reconstituait le mouvement réel à partir des objets-modèles utilisés dans la simulation, pour permettre une confrontation des prévisions données par le modèle en simulation avec les données prélevées sur le réel* » ²⁷⁶.

Je ne suis pas un vrai biomécanicien. J'utilise la mécanique scolaire, à ce niveau là, pour expliquer la gym. (D. 592)

²⁷¹ Nous noterons que Pierre Blois fait partie des personnages, qui ont marqué de leur charisme et de leurs idées des générations de professeurs d'E. P. S. et les milieux fédéraux ; mais qui ont laissé extrêmement peu de traces écrites de leurs conceptions. En quelque sorte, on peut croire que leurs proches reprennent pour eux certaines idées fortes. C'est probablement le cas de Claude Piard.

²⁷² PIARD C. (1982). Fondements de la gymnastique : technologie et pédagogie. Éditions Vigot : 10.

²⁷³ POZZO T. & STUDENY C. (1987). Théorie et pratique des sports acrobatiques. Éditions Vigot : 60-85.

²⁷⁴ BOURGEOIS M. (1980). Gymnastique sportive : perspectives pédagogiques. Éditions Vigot : 119-206.

²⁷⁵ BOUFFARD B. (1992). « Analyse des données biomécaniques de certains experts en gymnastique ». Note de recherche de maîtrise « Éducation et Motricité », dirigée par DUREY A.

²⁷⁶ DUREY A. (1995). L'E. P. S. et son rapport à la technique. In Revue SPIRALES 8 : 93-95.

Dans le cas de ce leader, nous relèverons que l'analyse biomécanique est devenue un outil pour repérer des similitudes et des permanences ; lesquelles ont permis d'édifier des « *arbres techniques* ». Claude Piard porte la biomécanique au niveau d'une théorie d'action. C'est l'outil de programmation des « *arbres techniques* ». En soit, cette élaboration est particulièrement originale. Les enseignants, de par leur formation initiale, sont souvent avides de données mécaniques. Claude Piard est le seul à construire un modèle de structuration de la motricité gymnique, qui prend des principes mécaniques comme point de départ.

Ainsi, il apparaît que l'utilisation de la biomécanique se fait davantage dans un souci d'enseignement que dans une volonté d'expliquer l'activité du gymnaste. Dans le tome II, nous analysons quelques limites à ce modèle théorique (cf. page 465). La mécanique est décrite et exploitée au profit des élèves. Elle est conçue comme un modèle qui donne une représentation du « bon » geste. Elle conduit à réduire l'écart entre ce geste optimisé et celui de l'élève.

Cette approche de la biomécanique, qui apparaît par certains aspects peu recevable scientifiquement, suffit à donner des outils à l'enseignant confronté aux productions techniques d'un élève-gymnaste. L'intérêt de cet éclairage réside donc dans la compréhension des fonctionnements mécaniques généraux, à des fins éducatives.

Cette adaptation de la référence scientifique au projet technique nous semble devoir être soulignée et renvoie aux thèses de J. Staudenmaier ²⁷⁷. La démarche de Claude Piard est, de ce point de vue, originale. Il emprunte à la biomécanique les références les plus utiles aux finalités de son projet d'enseignement et de l'action des gymnastes. Dans ce cas, les modalités de constitution des savoirs passent par la sélection de données mécaniques pertinentes pour expliquer et organiser la forme technique du geste gymnique, à des fins d'enseignement.

De fait, Claude Piard approfondit les principes mécaniques qui caractérisent les savoir-faire techniques de la gymnastique classés en « *arbres techniques* ». Une « *arborisation* » donne une représentation précise des savoir-faire techniques classés par ordre croissant de difficulté. Claude Piard a donc construit un modèle de vulgarisation de la motricité gymnique, de la difficulté la plus simple, à celle la plus complexe. Dans sa thèse, il démontre la pertinence de ce modèle, qui est le support indispensable à la construction des apprentissages.

²⁷⁷ STAUDENMAIER J. (1988). L'histoire des sciences et la question : « les technologies sont-elles des sciences appliquées ? » Construire une éthique de l'enseignement scientifique. Courrier du CETHES n° 5 : 27-43.

Nous repérerons ce qui pour Claude Piard est « *un principe essentiel de l'activité* ». Cette métaphore « des arbres de décision » apparaît comme une proposition originale. Elle permet de donner une représentation de la motricité gymnique à construire.

L'arbre technique je pense, c'est ce qu'il faut faire entrer dans la tête de la gym qui débute. Quand elle fait ça, c'est une graine d'un arbre qui va pouvoir se développer pendant le temps et c'est elle qui agira. (D. 595)

Les « arbres techniques sont développés selon un modèle algorithmique. Les « *algorithmes* » sont développés dans la thèse de Claude Piard et repris par Denis Hauw. C'est une donnée mathématique sérieuse. Claude Piard définit la notion « *d'algorithme* »²⁷⁸ comme un ensemble d'opérations menant à un résultat. Il en présente trois caractéristiques essentielles :

- la spécificité (indépendance par rapport à l'utilisateur),
- la résolution de problème (validité de solution exacte),
- la généralité (valide pour toute une classe de situations).

Denis Hauw tente d'en montrer toute la pertinence, quand il insiste sur l'élaboration spontanée (heuristique) d'algorithmes pour résoudre des problèmes, nécessaire à la représentation cognitive de la tâche, et sur l'identification des situations et des conditions qui président à son application²⁷⁹.

En conclusion à cette étape de l'interprétation, nous nous accorderons sur cette définition de la gymnastique, qui fait appel au concept-phare « *d'arbres techniques* ». Elle permet, peut-être de façon réductrice, d'envisager une progression d'apprentissage. Ainsi, les arbres techniques actualisés (A. T. A.), qui « *actualisent les arbres techniques généraux* »²⁸⁰, constituent un essentiel à enseigner en gymnastique scolaire. Cette définition s'appuie sur un référentiel pour analyser le geste acrobatique : la « biomécanique ». Claude Piard définit une structure de la motricité gymnique. Il la modélise sous forme d'arborisations. Cette conception est récurrente dans ses travaux, et marque sa démarche particulière.

1.1.3.2.3. La conception de l'enseignement programmé chez Claude Piard.

Claude Piard développe une conception de l'enseignement de la gymnastique, qui s'appuie sur un référentiel théorique: « *l'enseignement programmé* ». Il le définit comme un « *appren-*

²⁷⁸ PIARD C. (Septembre 1992). Science et technique de l'éducation gymnique. Les rôles de la carte d'étude. P. U. F. : 168-170.

²⁷⁹ HAUW D. (1992). Thèse de Doctorat. Les référentiels fondés sur l'analyse algorithmique de la conduite : 96-105.

²⁸⁰ PIARD C. (1990). Gymnastique et enseignement programmé. Éditions Vigot : 22.

tissage du 3^{ème} type, qui met en évidence la nécessité de construire les bases d'orientation des actions destinées à programmer une activité, à partir d'un référentiel théorique » ²⁸¹.

Ce concept-phare fait appel aux théories de la psychologie cognitive soviétique. Un ensemble de définitions s'y rattache (cf. tome II, à partir de la page 464) et portent sur : les zones de développement programmables (Z. D. P.) ; la programmation d'activités ; la base d'orientation (B. O.) ; les algorithmes ; les opérations ; les actions ; la carte d'étude ; les instruments psychiques dont le langage. Claude Piard applique ces théories cognitivistes à la gymnastique scolaire.

Kouznetsov travaillait comme ça, n'importe quel entraîneur soviétique travaille comme ça, je pense avoir eu la chance de comprendre un peu leur fonctionnement de façon intuitive, d'avoir retrouver la source théorique à travers laquelle ils fonctionnent, et puis en France de l'avoir publiée. Je ne suis certainement pas grand découvreur. En France, je suis le seul à le proposer. Mais ce que me laisse la presse internationale en main, me laisse supposer que je ne comprends pas pourquoi en France je suis le seul à le proposer. (D. 604)

Pour lui, « *structurer la matière* », s'entend au sens de maîtriser les savoirs de référence (pour cela il faut être spécialiste de gymnastique) et connaître la conception soviétique de l'activité du psychisme (pour cela il faut être psychopédagogue). Il est clairement établi que la recherche d'unité, à travers la multiplicité des actions qui composent la discipline, a toujours été son souci majeur.

Claude Piard cite Frederich SCHWOPE in « Turnen + Sport : Identités Structurelles » : « Dans aucune autre discipline sportive, les exercices ne sont si différents et si diversifiés... [mais]... ils peuvent se classer en groupes structuraux » ²⁸².

Fondamentalement, le concept « *d'enseignement programmé* » va permettre à Claude Piard de proposer un traitement didactique de la gymnastique sportive en particulier. Il soumet un programme d'enseignement, actualisé pour l'enseignement secondaire, assorti d'une organisation pédagogique. L'objectif avoué est d'appliquer l'enseignement programmé à la didactique de la gymnastique. Son étude veut fournir un outil de travail aux enseignants. Concrètement, pour « *programmer la gymnastique scolaire* », Claude Piard élabore un programme complet pour chaque niveau de classe. Il détaille des progressions d'apprentissage pour chaque engin. Il spécifie les savoir-faire que les élèves doivent maîtriser. Il prévoit l'évaluation, la mise en œuvre pédagogique et la gestion des contraintes. Il regroupe les exemples et les expériences relatifs à la pratique des élèves.

²⁸¹ PIARD C. & HAUW D. (1994). Gymnastique : l'instrument didactique. In Revue E. P. S. n° 248 : 19-22.

²⁸² PIARD C. (1990). Gymnastique et enseignement programmé. Éditions Vigot.

De façon implicite, ce programme s'inscrit dans la durée d'une formation scolaire, avec toutes les contraintes qu'elle comporte. Il caractérise des modes d'entrée différents (par agrès ou par niveau de classe) et l'évaluation des niveaux d'habileté.

Cependant, le champ de la psychologie cognitive soviétique autorise un nouveau regard sur la construction des apprentissages en gymnastique. L'idée « *d'enseignement programmé* » correspond, selon nous, à une avancée originale dans le domaine. Nous le considérons comme un axe essentiel de la pensée de Claude Piard.

Nous relevons quelques écarts dans l'interprétation faite des textes russes par Claude Piard avec les traductions françaises disponibles dans le champ de la psychologie. Le passage des thèses de la psychologie cognitive soviétique aux mises en œuvres pédagogiques, qu'il propose, n'est pas facile à repérer. En effet, il n'est pas toujours aisé de comprendre en quoi ce concept de « zone de développement programmable »²⁸³ présente un intérêt. Est-ce une adaptation du concept de « zone proximale de développement » de Vigotsky ? Claude Piard expose un programme, qui est constitué par la Z. D. P., lequel recouvre toute la période de scolarité du second degré, et qui s'applique aux différents agrès, à l'exception du programme du saut de cheval (cf. tome II, page 607). L'utilisation rationnelle de ce concept nous semble poser problème. S'il semble judicieux d'attirer l'attention des « enseignants-lecteurs » sur les principaux moments de l'élaboration d'une programmation ; mais force est de constater que l'ouvrage de Claude Piard se focalise davantage sur la construction de bases d'orientation (B. O.).

Une impression se dégage : Claude Piard dit partir des bases d'orientation, comme étant l'opération de départ d'élaboration des algorithmes ; mais, de fait, il s'appuie sur des principes biomécaniques, qui servent de point de départ à la construction d'arborisations. Dans l'état actuel de nos analyses, nous y voyons un fonctionnement « par analogie ».

Enfin, Claude Piard caractérise la « *gestion des contraintes pédagogiques* ». Il regroupe les contraintes et ressources que connaissent les enseignants pour programmer leurs contenus de formation (elles sont détaillées dans le tome II, à partir de la page 467). Il situe l'enseignement de la gymnastique dans le contexte de l'éducation physique scolaire. Pour Claude Piard « *gérer les contraintes* », s'entend au sens de transposer des savoirs de référence (biomécanique, psychologie soviétique) en tenant compte de la population, de l'espace et du temps. Le but des arbres techniques est de voir les gymnastes travailler de façon autonome.

²⁸³ PIARD C. (1990). *Gymnastique et enseignement programmé*. Éditions Vigot : 16.

*Cette théorie de l'activité [qui] est autant une méthode d'apprentissage ...*²⁸⁴

Pour ce faire, les arbres techniques sont actualisés, afin d'apporter à chacun des exigences adaptées en fonction des composantes de l'acte pédagogique. La superposition des A. T. A. et de la structure des apprentissages programmés a le mérite de centrer les préoccupations des enseignants sur les procédures de guidage des élèves, selon des parcours singuliers. A la lecture des algorithmes, nous voyons clairement une organisation du travail des élèves par niveau de classe et par sexe.

Une contradiction nous apparaît entre les fondements théoriques de l'enseignement programmé, qui visent à guider l'élève par une suite logique d'opérations, et le modèle pédagogique formel de Claude Piard, qui instaure un ensemble rigoureux de passages obligés (cf. pages 117 à 159 du texte de référence).

1.1.3.2.4. Le recours au langage.

Claude Piard insiste pour développer une « *pédagogie du langage* », selon les thèses de la psychologie soviétique. Pour Claude Piard, cette pédagogie a pour but, en milieu scolaire, d'améliorer la motricité, à partir de l'idée selon laquelle différentes étapes d'intériorisation du langage permettent de soutenir une B. O. autonome (du langage social au langage intériorisé). Cependant, nous soulignerons un mode de pensée privilégiant un rapport aux théories scientifiques en terme d'application à la pratique pédagogique. Dans la pensée de Claude Piard, ce recours au langage, comme médiation de l'apprentissage, apparaît davantage comme une prise de position théorique dans la mesure où aucune proposition concrète vient en illustrer la mise en œuvre.

1.1.3.2.5. Conclusion.

Claude Piard se situe dans une démarche psychopédagogique, où le processus de transformation dynamique consiste à programmer les apprentissages, en fonction d'une analyse biomécanique de l'activité. L'activité gymnique est organisée par des algorithmes de savoir-faire techniques sur chaque agrès : les arbres techniques.

Les apprentissages sont proposés sur le modèle de l'enseignement programmé et soutenu par l'activité langagière.

Néanmoins, Claude Piard évoque assez peu sa conception de l'E. P. S.. Les enjeux qu'il attribue à une gymnastique scolaire sont plutôt de nature hygiéniste. Il faut développer la transformation structurale de l'individu (sa carcasse et sa vie physique). Il faut construire la solidité d'un axe vertébral et d'un train supérieur. La gymnastique qu'il propose, est assez

²⁸⁴ PIARD C. (1990). *Gymnastique et enseignement programmé*. Éditions Vigot : 21.

peu soucieuse d'une éducation physique moderne, en plein devenir, contrairement à sa volonté d'élaborer des programmes. Ses programmes pour la gymnastique scolaire se démarquent des orientations de programme pour l'E. P. S..

A l'école c'est d'abord l'enjeu de l'éducation physique. Quand tu as défini ça, tu vois à quoi la gymnastique peut servir. C'est de préparer d'abord un individu à une vie, complète existence physique ; et ensuite lui donner des moyens pour entretenir une espèce d'hygiène d'existence au mieux possible. Là-dedans l'ensemble des activités mobilisent suffisamment le train inférieur et je dirais éventuellement le cardio-pulmonaire, si on peut faire de l'entraînement fractionné, du cardio-pulmonaire avec des répétitions fractionnées de l'acrobatie. En éducation physique, il y a d'autres choses qui le font au moins aussi bien. Donc ce n'est pas la peine d'utiliser la gymnastique pour ça. Par contre la gymnastique a une spécificité particulière que rien ne remplace sinon modérément la natation, mais avec ce que cela représente du point de vue pratique, éventuellement les sports de combat. C'est la solidité d'un axe vertébral et d'un train supérieur et ça, ce sont les agrès qui l'apportent. Très simplement, l'apport il est là. Dans l'individu moderne, il y a l'exploration de l'espace, c'est vrai. C'est important mais de mon point de vue, il y a d'abord ça qui est important. En éducation physique, se défend la vieille thèse selon laquelle « l'école doit enseigner à la société et que la société c'est le sport ; et quand on fait le sport à l'école, on est dans une activité sociale ». J'ai écrit dans suffisamment d'endroits... (D. 601)

1.1.4. Conclusion.

Nous venons de proposer une deuxième étape d'interprétation. Cette démarche avait pour but de mieux comprendre la structure du savoir de chacun des leaders de théories didactiques ; en particulier l'organisation des savoirs, leur construction et ce qui motive les choix d'emprunts aux sciences.

Pour chaque auteur, l'interprétation des résultats caractérisait :

1. l'objectif du travail par rapport au public qu'il cible.
2. la proposition de définition de la gymnastique.
3. la conception de l'enseignement de la gymnastique qui en découle.

Ainsi, nous avons mis en évidence des originalités, mais également des convergences sur lesquelles nous nous proposons de revenir. Pour dégager ce qu'il y a de commun dans les démarches de formalisation des quatre leaders, nous développerons trois axes de réflexion :

- Les quatre leaders de théories didactiques proposent un classement des éléments gymniques, qui suppose un travail sur les formes techniques. Ces classifications aboutissent à des contenus différents (dix schèmes d'action chez Roland Carrasco, la trame d'actions gymniques chez Paul Goirand, douze actions motrices chez Jacques Leguet et des arbres techniques chez Claude Piard). Mais, tous réorganisent et redistribuent les éléments gymniques.

Pourtant, les codes de pointage ont construit dans leur histoire une autre prescription, qui est devenue une règle internationale. Les difficultés techniques y sont classées et hiérarchisées dans un ordre différent des propositions des quatre auteurs. Il y a donc une volonté de relire la motricité gymnique admise traditionnellement et qui constitue une norme. Les quatre spécialistes se démarquent, alors, du modèle de la pratique sociale de référence.

Leur démarche consiste, donc, à reprendre les éléments gymniques, à les réorganiser en fonction d'une généalogie propre et à les arranger dans des catégories particulières, à des fins d'enseignement. Leur projet et leur objet d'analyse les conduisent à mettre en ordre, donc à innover relativement au modèle officiel.

Ce travail de classification produit des savoir-faire techniques différents, mais renouvelés par rapport à la pratique sociale de référence. De cette manière, les quatre auteurs construisent des éléments d'un « corps de savoir de référence », dans lequel le rapport à la « technique gymnique » est central.

- Les quatre leaders de théories didactiques ont tous recours à des savoirs empiriques. Leurs expériences cumulées de gymnaste, d'entraîneur et de formateur composent un

bagage, qui transparaît dans leurs propositions à des degrés divers. Selon l'auteur, ils développent tous une réflexion qui est influencée par leur biographie gymnique.

- Ainsi, Roland Carrasco produit des contenus d'enseignement en direction des moniteurs de la F. F. G., car sa pratique et son vécu d'entraîneur lui permettent d'affiner des catégories d'analyse de la motricité gymnique. Sa fonction de C. T. R. impulse la construction d'outils adaptés à l'enseignement.

- L'expérience de formateur (dans le cadre du C. P. S. de la F. S. G. T., puis de l'UFR STAPS) transparaît davantage dans les propositions de Paul Goirand. Il organise sa conception de la gymnastique et de son enseignement après avoir analysé les comportements des élèves, leçon après leçon. Son expérience de militant fédéral et syndical l'a amené à s'intéresser à des problématiques particulières et à produire pour des cadres de la F. S. G. T. et pour les professeurs d'E. P. S..

- Jacques Leguet, quant à lui, est riche d'une forte expérience de pratiquant et d'entraîneur, que l'on retrouve dans ses situations pédagogiques « à variantes ». Son expérience de formateur se manifeste lorsqu'il exploite des connaissances livresques, comme sa fonction au CREPS d'Houlgate l'y incite.

- De la même façon, les expériences de pratiquant et d'entraîneur de Claude Piard se lisent dans la multitude de situations pédagogiques qu'il présente. Mais, ce sont aussi ces expériences de formateur à la F. S. C. F. et à l'UFR STAPS, qui le conduisent à produire sa théorie didactique.

Les expériences de gymnaste, d'entraîneur et de formateur jouent donc un rôle singulier, puisque nous en retrouvons les traces dans la spécificité et la structure même des suggestions didactiques des leaders. L'usage de ces expériences peut profiter aux institutions fédérales, comme c'est le cas pour Roland Carrasco et pour Jacques Leguet, ou rester plus en marge de ces instances. Les démarches de formalisation des quatre leaders de théories didactiques sont confortées par des « savoirs détenus » de ce type d'expériences (au sens de J.M. Barbier). Ainsi, le corps de savoir de référence qu'ils construisent est fortement lié aux dimensions expérientielles de leur histoire de gymnaste ou de formateur. Ces savoirs ne peuvent pas être considérés comme totalement « dépersonnalisés », contrairement à ce que suggèrent Y. Chevallard et M. Verret à propos des savoirs dans la transposition didactique.

- Les quatre leaders de théories didactiques ont recours aux théories de l'apprentissage. Leurs sources sont différentes, comme nous le verrons dans le chapitre qui suit, mais ils procèdent tous à une analyse de travaux scientifiques dans ce champ. Tous se réfèrent au champ de la psychologie cognitive :

- Roland Carrasco à Piaget ;
- Paul Goirand à Piaget et Wallon ;
- Jacques Leguet à Schmitt et Famose ;
- Claude Piard à Vigotsky et Galperine.

Cette référence à l'apprentissage mérite d'être soulignée, car elle désigne une rupture avec les approches béhavioristes traditionnelles de l'enseignement gymnique. En ce sens, les quatre auteurs proposent des alternatives aux pratiques en usage. Leurs précurseurs se conformaient davantage au modèle édicté par le règlement. Ces quatre spécialistes se démarquent d'une démarche traditionnelle qui consistait à « recenser, décrire et expliquer » ²⁸⁵. Ils marquent un tournant dans la genèse du corpus de savoirs à propos de l'enseignement de la gymnastique.

Cependant, le recours à une théorie cognitive de l'apprentissage, point commun à ces quatre leaders, n'est pas soutenu avec la même intensité. Notamment, nous avons constaté que Roland Carrasco et Claude Piard ont emprunté aux sciences les références les plus utiles aux finalités de leur projet. Les modalités de constitution des savoirs révèlent une incorporation déformante de données scientifiques à des fins d'enseignement. La démarche de Paul Goirand est sensiblement différente des autres spécialistes, car il s'appuie davantage sur les avancées de la didactique des disciplines. Les emprunts, les remaniements et les travaux scientifiques des quatre leaders apparaissent comme une des conditions nécessaires pour rénover les conceptions de l'apprentissage de la gymnastique. Dès lors, nous pouvons les situer comme des innovateurs en matière d'enseignement de cette activité.

Pour eux quatre, les démarches de formalisation passent par un traitement de théories cognitives de l'apprentissage, ce qui leur permet d'élaborer un savoir nouveau sur l'enseignement de la gymnastique scolaire.

Au-delà de la diversité des approches didactiques, nous pouvons mettre en évidence des points communs :

- Une démarche de classification des éléments gymniques.
- Un recours aux savoirs empiriques liés aux expériences de gymnaste, d'entraîneur et de formateur.
- Un emprunt aux théories de l'apprentissage.

Cette démarche commune d'élaboration des « savoirs » pour l'enseignement de la gymnastique nous permet de situer les quatre leaders de théories didactiques comme des innova-

²⁸⁵ PIARD C. (1992). Science et technique de l'éducation gymnique. P. U. F. : 45-63.

teurs. Nous allons, maintenant, nous attacher à mettre en évidence les différences notables qui les caractérisent.

1.2. Mise en relation des quatre études de cas.

Après avoir repris les quatre d'étude cas, il nous faut, maintenant, les mettre en relation. Dans ce chapitre, nous suivrons un plan d'exposé en deux temps. Nous mettrons en relation les résultats les plus essentiels des biographies ; puis, nous comparerons quelques-uns des résultats importants des bibliographies. Ceci nous permettra de distinguer la spécificité, la structure et le sens des savoirs des quatre leaders de théories didactiques.

1.2.1. Des biographies singulières.

Pour mettre en relation les histoires de vie, nous avons retenu les indicateurs suivants : les expériences de gymnaste, d'entraîneur, d'enseignant, de formateur de formateurs ; les domaines d'intervention privilégiés des leaders ; les expériences de la pratique pédagogique. Les points forts de leurs biographies, recueillis à partir des entretiens, sont présentés dans le tableau ci-après. Les paragraphes, qui suivront, effectuent à partir de ces données, des mises en relation qui permettent de souligner quelques éléments du parcours professionnel. Ils sont susceptibles de renforcer l'analyse individuelle précédemment menée, tout en situant les auteurs les uns par rapport aux autres.

Tableau 18 : Approche synoptique des parcours professionnels des quatre leaders de théories didactiques.

	Roland Carrasco	Paul Goirand	Jacques Leguet	Claude Piard
Naissance	1939	1933	1943	1940
Origine sociale	modeste	populaire	modeste	modeste, famille dévouée à la gym.
Formation sportive générale	polyvalente	très polyvalente	polyvalente, et très spécialisée	plutôt spécialisée
Formation gymnique	De 18 ans (à l'IREPS) jusqu'à 32 ans	De 17 ans (à l'E. N.) jusqu'à 24 ans	De 12 ans (A. C. B. B.) jusqu'à 27 ans	De 10 ans (Argenteuil) jusqu'à 23 ans
Niveau gymnique	Championnat de France inter-comités	Universitaire	International	National FSCF
Formation théorique	• 1960 : maîtrise d'E. P. • 1965 : spécialisation sportive • Sophrologie	• 1954-57 : professorat (ENSEP) • 1964 : début des stages du C. P. S.	• 1962-65 : professorat (ENSEP) • Formation autodidacte	• 1958 : professorat (Dinard) • 1960 : ENSEP • 1972 : ENSEP nouvelle • 1974 : B. E. E. S. S. • 1974 : Doctorat de Sciences de l'Éduc. • 1991 : Thèse d'État
Expérience dans le 2nd degré.	4 ans, à Roanne	1 an, à Sarrebourg	Aucune	9 ans, à Argenteuil
Expérience comme entraîneur	• Haut niveau F. F. G. • Entraîneur national jusqu'en 1980	• Aucune	• Club F. F. G.	• Depuis toujours, cadre bénévole de la F. S. C. F.
Expérience comme formateur	• C. T. R. de la F. F. G.	• CREPS de Reims : 10 ans • IREPS de Lyon : 24 ans • CPS de la FSGT (1965)	• CREPS d'Houlgate : 25 ans • UFR STAPS de Caen, depuis 1992 • Formateur F. F. G.	• A tous les niveaux de la F. S. C. F. • UFR STAPS de Nanterre, depuis 1974
Particularités	• Marqué par la personnalité de G. Chauteemps • Recherche « l'émotion esthétique » • Talents de dessinateur • Anime un groupe d'études et de recherches appliquées à la gym (G. E. R. A.)	• Marqué par la personnalité de R. Mérand • Saisi par les I. O. de 1967 • Militant syndical, fédéral, et politique • Animateur de la revue SPIRALES	• Juge national • Spécialiste de l'analyse vidéo • Animateur d'un groupe de l'A. E. E. P. S.	• Marqué par la personnalité de P. Blois • Talents de dessinateur • Convaincu par les thèses « personnalistes » de Mounier • Animateur du cercle d'étude gymnique de l'ENSEP
Lieu d'exercice actuel	C. T. R. (Île de la Réunion)	UFR STAPS (Lyon). Retraité.	UFR STAPS (Caen)	UFR STAPS (Paris X)
Grade dans la fonction publique	prof. certifié d'E. P. S., détaché auprès du M. J. S.	prof. agrégé d'E. P. S., détaché dans le supérieur	prof. agrégé d'E. P. S., détaché dans le supérieur	Maître de conférence des Universités
Savoirs didactiques pour l'Intervention	pour la F. F. G.	pour l'E. P. S.	pour l'école	pour la F. S. C. F. et l'E. P. S.
Activités de recherche		• Groupe SPIRALES, depuis 1981 • INRP, depuis 1982		• Université Paris X, depuis 1975

1.2.1.1. Le contexte socio-historique.

Il est intéressant de réaliser que nos quatre leaders de théories didactiques sont tous de la même génération, exception faite de Paul Goirand, leur aîné. Leurs naissances baignent dans un contexte historique particulier et dans des conditions de vie familiales modestes.

Naissances	1933	1934	1935	1936	1937	1938	1939	1940	1941	1942	1943
	P. Goirand						R. Carrasco	C. Piard			J. Leguet

Il est impératif de replacer les leaders dans leur cadre de vie. Les approcher par leurs origines familiales, leurs formations initiales puis professionnelles, et leurs profils de carrière, permet de les situer dans le temps. Cette temporalité des personnages nous renvoie à l'histoire et à la nécessité d'identifier chacun dans son contexte :

- décrire les principaux moments de leur vie dans la logique d'apparition de leurs innovations ;
- relater les parcours, les amitiés, les prémices et les aspirations ;
- citer des noms, des lieux, des métiers et des anecdotes ;
- percevoir des influences, des liens et des rapports qu'entretiennent les hommes ;
- connaître leur espace de travail, leur domaine de prédilection et leurs lieux d'exercice.

Ne pas retracer l'histoire de vie de ces leaders aurait contribué à les laisser « hors le temps ». Au contraire, les contextes socio-historiques nous donnent l'occasion de mesurer la portée de leur travail et l'étendue de leur influence. Ainsi, nous remarquons que :

- ◇ Les travaux de Roland Carrasco sont toujours cités comme référence des formations fédérales, plus de vingt ans après l'élaboration de ses grilles d'apprentissage et de classification, ce qui dénote de son influence. Pourtant, l'activité des gymnastes a depuis beaucoup changé. Seule, une analyse du contexte socio-historique, qu'il reste à approfondir, nous permettrait de comprendre les motifs qui poussent la F. F. G. à conserver cette orientation.
- ◇ La réflexion de Paul Goirand à propos des Instructions Officielles de l'Éducation Nationale de 1967 a eu pour conséquences des choix pédagogiques relatifs aux contenus de la République des Sports ou encore de ses analyses du cadre institutionnel.
- ◇ Jacques Leguet a modifié ses projets de vie suite aux sélections arbitraires opérées par le Secrétariat d'État à la Jeunesse et aux Sports, à la veille des J. O. de Mexico.
- ◇ Enfin, l'amitié de Claude Piard pour un dissident soviétique émigré en France le conduit à hésiter à travailler l'histoire ou les théories de l'apprentissage.

Il fallait donc mettre en évidence la continuité des actions et la permanence des hommes, à la lumière des faits et des documents disponibles.

Peut-être aurions-nous pu donner davantage de repères politiques, sociaux, culturels, historiques pour comprendre l'évolution des pratiques gymniques et les hommes qui les ont expertisées. Peut-être aurions-nous dû montrer davantage l'évolution des pratiques d'enseignement et les institutions de l'E. P. S.. Le risque aurait été d'ébaucher une thèse d'histoire des A. P. S. ou d'histoire des institutions, croisée avec l'histoire des idéologies. Nous avons seulement souhaité identifier les conditions d'émergence des concepts-phares et des innovations. Ce travail, à partir des histoires de vie, instruit une approche parcellaire pour comprendre le tout. La spécificité, la structure et le sens des savoirs des leaders de théories didactiques restent les questions centrales.

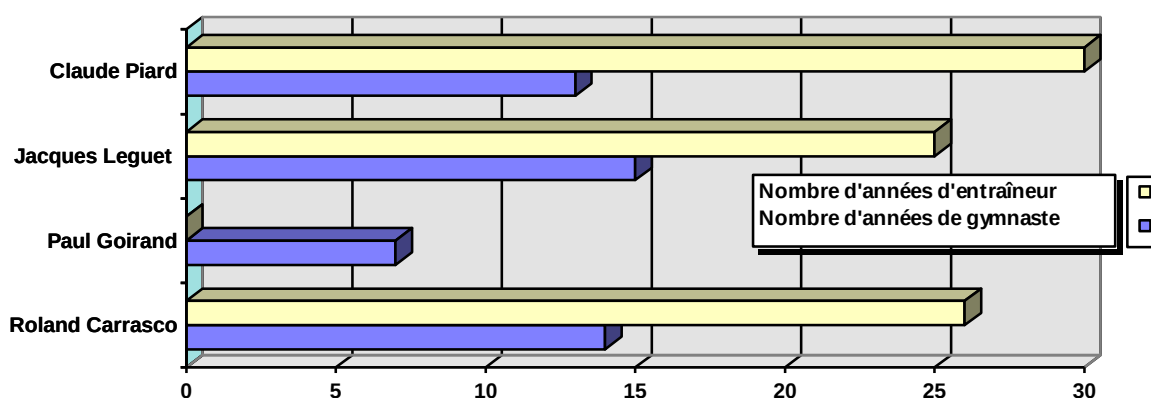
1.2.1.2. Les expériences sportives et professionnelles.

Nous distinguerons deux aspects : les expériences sportives, en tant que gymnaste, entraîneur, et acteur fédéral, et les expériences professionnelles, en tant qu'enseignant, puis formateur de formateurs.

1.2.1.2.1. Les expériences sportives.

Les expériences de pratiquant sportif comme leurs expériences d'entraîneur sont très diverses.

Tableau 19 : Diagramme de comparaison des expériences relatives à la pratique et à l'entraînement en gymnastique.



	R. Carrasco	P. Goirand	J. Leguet	C. Piard
Expérience sportive de gymnaste	14 ans	7 ans	15 ans	13 ans
Expérience professionnelle d'entraîneur	<i>Son métier, depuis 1970</i>	<i>Aucune</i>	<i>plus de 25 ans</i>	<i>depuis l'âge de 14 ans</i>

- Les quatre leaders ont pratiqué la gymnastique tardivement, voire très tardivement pour Roland Carrasco et Paul Goirand. Ce retard a peut-être contribué à leur donner un meilleur recul sur cette pratique. On imagine aisément qu'ils ont dû synthétiser leurs connaissances pour s'accaparer l'activité. Ce serait plutôt l'auto-analyse de la pratique sportive, qui expliquerait une partie des écarts entre les suggestions didactiques et pédagogiques des quatre leaders.

Excepté Paul Goirand, ils ont une expérience de la compétition fédérale, en gymnastique. Ces épreuves les ont certainement attachés affectivement à une fédération sportive particulière, car elles sont le lieu de rencontres, de souffrances, de réussites et d'échecs, mais aussi d'amitiés. Seul, Jacques Leguet fut un athlète de haut niveau.

- Rien ne permet de distinguer l'influence de l'expérience sportive dans les productions livresques. D'ailleurs, aucun d'entre eux ne fonde explicitement leurs contenus sur cette base, même s'ils apparaissent tous comme fondamentalement sportifs, avec de longues années de pratique derrière eux. Ainsi, leur expérience d'entraîneur, dans une structure fédérale, va du bénévolat à la profession. La nature de leurs propositions didactiques est certainement liée à ce type d'expérience particulière. Paul Goirand n'a jamais pris la responsabilité d'équipe sportive. Ce n'est donc pas sans raison, qu'il a travaillé pour les professeurs d'E. P. S..

Tous ces leaders furent très investis dans une fédération sportive, comme formateur de cadres.

- ◇ Roland Carrasco fut l'entraîneur d'équipes nationales, avant de concentrer ses efforts sur l'île de la Réunion ²⁸⁶. Il influence encore certaines orientations de la F. F. G..
- ◇ Paul Goirand a longtemps travaillé avec le C. P. S. de la F. S. G. T.. Dans le débat qu'il a animé, au sein de cette fédération, il en a influencé les orientations, même si la commission technique est toujours restée en deçà de ses propositions.
- ◇ Jacques Leguet n'a pas occupé de fonction nationale, depuis son départ de l'équipe de France. Cependant, il a largement marqué les cadres fédéraux, dont il a assuré les formations.
- ◇ Claude Piard joue toujours un rôle dans les orientations de la F. S. C. F., même si, ces derniers temps, il est accaparé par ses engagements professionnels et universitaires.

²⁸⁶ CARRASCO R. (Juin 1996). La Babygym à l'île de la Réunion : une conception de la gymnastique pour l'enfant de 3 à 6 ans. In Gym Technic 15 : 12-18.

- A eux tous, ils représentent la très large diversité des sensibilités fédérales françaises. Avec leur humanité propre, ils adhèrent aux grandes valeurs fondatrices de ces fédérations. Leur attachement fédéral les différencie. Ils sont porteurs des courants idéologiques, qui traversent ces fédérations. De ce point de vue, chacun a très consciemment « choisi son camp ».

- Nous pensons que les différents « giron fédéral » sont le creuset au sein desquels s'élaborent les créations didactiques de ces leaders. Ainsi :

- ◇ c'est l'implication de Roland Carrasco (et de Jean-Claude Jaquetin) dans la formation de cadres fédéraux, qui l'a poussé à concevoir un modèle d'analyse.
- ◇ ce sont l'échec de Mexico et sa nomination à Houlgate, qui ont poussé Jacques Leguet à jeter les bases d'une formation du débutant.
- ◇ initialement, Paul Goirand a publié à la F. S. G. T. ; ses premiers travaux sont impulsés par R. Mérand.
- ◇ Claude Piard a toujours investi son énergie à la F. S. C. F.

L'engagement fédéral aura facilité un épanouissement intellectuel. Notons qu'il révèle aussi toutes les différences entre ces leaders. Sans doute n'auraient-ils pu se faire concurrence dans la même fédération, et dans la même structure de travail. Les obédiences caractéristiques de chacune des fédérations, où ils s'impliquent, marquent leurs options et justifient des écarts entre eux.

- Dans les productions livresques, on distingue ces grandes orientations fédérales. Le plus engagé est bien sûr Roland Carrasco. Les publics ciblés par les quatre leaders de théories didactiques découlent de leur investissement fédéral :

- ◇ Roland Carrasco insiste sur sa volonté de créer un outil de travail utile aux moniteurs fédéraux de la F. F. G.
- ◇ Paul Goirand a rédigé beaucoup d'articles pour les organismes de réflexion de la F. S. G. T., avant de chercher à convaincre les professeurs d'E. P. S.. Il est le seul à déclarer écrire en premier lieu pour l'E. P. S., et dans le cas présent, pour une gymnastique scolaire.
- ◇ Jacques Leguet a formé des cadres fédéraux ; et il explique que si son livre était destiné à un public d'enseignants, un autre public s'en est emparé ; ce que confirme le nombre d'exemplaires vendus.
- ◇ Claude Piard déclare avoir autant investi dans ses productions pour les cadres fédéraux de la F. S. C. F. que pour initier les professeurs d'E. P. S..

1.2.1.2.2. Les expériences professionnelles.

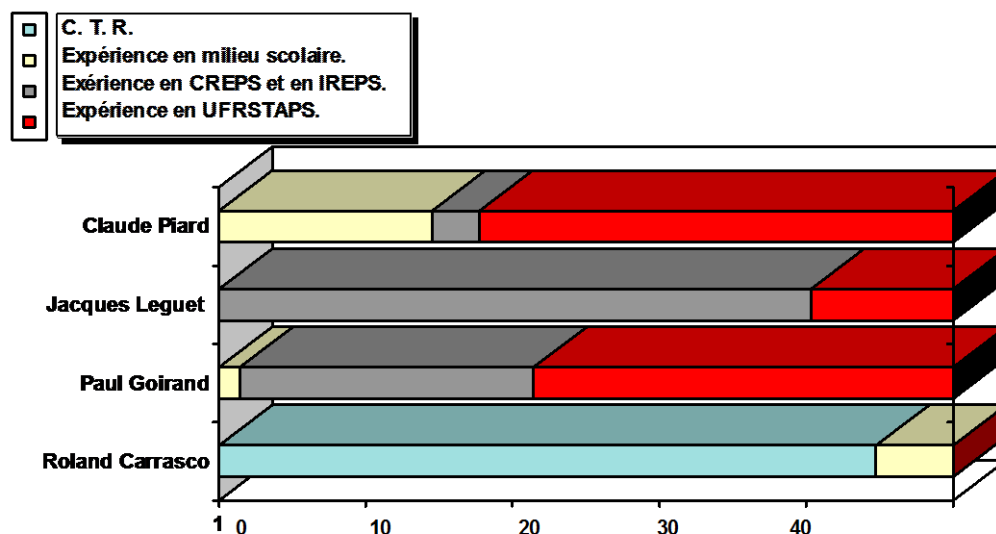
Leurs expériences professionnelles mettent en évidence quatre caractéristiques, sur lesquelles nous revenons.

- Le lieu de la formation professionnelle initiale semble une condition favorable à une réflexion sur cette activité. Il semble avoir toute son importance. Les quatre leaders ont été formés avec les meilleurs (meilleur(e)s étudiant(e)s ; meilleurs professeurs), dans les meilleures écoles. En effet, Roland Carrasco a été en formation avec les meilleurs gymnastes du moment, à l'I. N. S.. Les trois autres spécialistes sont passés par l'ENSEP. Ce constat apporte de l'eau au moulin des défenseurs des grandes écoles. Dans le cas présent, elles ont produit des leaders de théories didactiques, qui ont tous, en leur temps, animé des structures de réflexion ou de recherche.

- Leur expérience de professeur d'E. P. S. dans un établissement scolaire du second degré, au début des années soixante, est très variable (4 ans pour Roland Carrasco ; 1 an pour Paul Goirand ; aucune pour Jacques Leguet ; 9 ans pour Claude Piard). Mais, la durée n'est pas discriminatoire. On ne mesure pas d'influence directe dans leurs travaux. Roland Carrasco s'intéresse à la gymnastique après son expérience de professeur d'E. P. S. . Jacques Leguet n'enseigne pas à l'École. Seuls, Paul Goirand et Claude Piard bénéficient d'une expérience prolongée. A l'exception de Roland Carrasco, qui avait peu de goût pour ce métier, tous sont restés très attachés à leur fonction première. Ils restent tous les quatre professeurs d'E. P. S. , même si, aujourd'hui, Claude Piard occupe un poste de rang universitaire.

Le diagramme suivant illustre la durée cumulée des expériences d'enseignant dans un établissement scolaire, puis dans un (ou plusieurs) centre(s) de formation de cadres.

Tableau 20 : Diagramme de comparaison des expériences relatives à la pratique de l'enseignement de la gymnastique.



Les leaders de théories didactiques ne s'appuient pas sur les mêmes champs de pratique. Ils n'ont pas observé les mêmes populations.

- ◇ Dans la période qui nous occupe, Roland Carrasco a travaillé avec des gymnastes, plutôt de haut niveau et plutôt féminines.
- ◇ Paul Goirand a essentiellement observé des élèves scolarisés dans le premier ou le second degré, en activité de gymnastique.
- ◇ Jacques Leguet a beaucoup travaillé avec les élèves des petites classes et observé des gymnastes de tout niveau.
- ◇ Claude Piard a cherché une validation de ses travaux avec des élèves du second degré.

Dans leur contexte professionnel, les ressources et les contraintes institutionnelles, matérielles, temporelles, liées à la population des élèves ou à celle de l'équipe pédagogique, étaient fondamentalement différentes. En E. P. S., il est convenu de reconnaître que le peu d'heures de pratique hebdomadaires et le fort effectif d'élèves amènent les enseignants à rechercher des solutions originales. Ainsi :

- ◇ Roland Carrasco a adapté ses propositions pédagogiques au contexte de l'école.
- ◇ à Reims, dès son arrivée, Paul Goirand a cherché à problématiser l'enseignement de la gymnastique, en vue de fournir des outils aux professeurs d'E. P. S..
- ◇ Jacques Leguet a développé ses conceptions de la gymnastique du débutant, pour les mettre en œuvre en milieu scolaire.

- ◇ dès le début de sa carrière, Claude Piard a défendu ses idées d'une gymnastique de qualité dans son établissement. Des articles dans la revue EP. S. en témoignent ²⁸⁷.

Ce n'est pas tant l'expérience dans un établissement du second degré qui justifie l'intérêt pour la gymnastique scolaire, mais davantage le statut et le rôle professionnels, que chacun des quatre leaders remplissaient.

En conclusion, les références à la pratique professionnelle en milieu scolaire diffèrent ; ce qui expliquerait une partie des écarts entre les suggestions didactiques et pédagogiques des quatre leaders.

1.2.1.2.3. L'expérience de formateur.

- L'enseignement de théories didactiques à des futurs enseignants et/ou cadres techniques fédéraux est un point commun aux quatre leaders. Cependant, nous distinguerons les lieux d'enseignement, car ils ne sont pas fréquentés par les mêmes personnes et les niveaux d'exigence de formation diffèrent. Paul Goirand et Claude Piard sont amenés à former des candidats aux concours de recrutement de la fonction publique pour les métiers de l'E. P. S.. Au CREPS, Jacques Leguet semblait moins investi sur l'E. P. S. du second degré. Il y développait d'autres compétences. Enfin, Roland Carrasco n'avait aucun rapport direct avec l'E. P. scolaire. Mais, tous cependant ont formé des générations de professeurs d'E. P. S. (CREPS ; IREPS, UFR STAPS) et de moniteurs fédéraux. Si tous se sont donnés une formation théorique continue en autodidacte ; ils la doivent, pour partie, aux exigences incontournables de leur métier. Leur curiosité « naturelle » et les contraintes universitaires étaient suffisamment motivantes pour leur permettre d'approfondir leurs connaissances théoriques. Claude Piard est le seul à avoir poursuivi une formation doctorale et soutenue une thèse d'état, ce qui lui permit d'accéder à un poste universitaire.

Exception faite de Jacques Leguet, chacun des auteurs aime à rappeler l'influence d'hommes de renom (Chautemps, Mérand, Blois). Ils montrent, à cet effet, comment leur réflexion s'inscrit dans la continuité d'une conception déjà existante. D'une certaine manière, ils font évoluer un aspect particulier d'une approche plus générale. Même si Jacques Leguet ne cite aucun nom de « maître », il a animé un groupe de réflexion, qui a pour objet la gymnastique, comme l'on fait les trois autres leaders étudiés. A l'heure actuelle, seuls Roland Carrasco et Paul Goirand maintiennent une implication de cette nature. Nous noterons que Paul Goirand s'intéresse davantage aux problématiques de l'E. P. S..

²⁸⁷ Cf. la bibliographie détaillée de cet auteur en annexe.

Quel que soit le public visé, tous ont diffusé des outils qu'ils voulaient accessibles et rigoureux, pour convaincre les enseignants de proposer une formation gymnique de qualité à leurs élèves.

Étonnamment, aucun ne fut un des prescripteurs de textes officiels pour l'E. P. S.. Seul, Claude Piard rédigea un enseignement programmé de la gymnastique au bac, pour les candidats se préparant par le C. N. E. D..

1.2.1.3. Remarques conclusives.

La mise en relation des biographies nous suggère plusieurs remarques.

Chaque auteur a pris la peine de revenir sur les fondements de sa théorie didactique :

- ◇ Roland Carrasco a développé « l'analogie de formes » et le « geste gymnique » ;
- ◇ Paul Goirand est revenu sur les concepts explicatifs de ses choix (pratique sociale de référence, code, trame d'actions gymniques, etc...) ;
- ◇ Jacques Leguet a repris la place des « actions motrices » dans une conception plus large de l'enseignement de la gymnastique ;
- ◇ Claude Piard a rappelé sur quelles bases ses propositions de construction des arbres techniques sont élaborées (biomécanique, modèles de la psychologie cognitive soviétique).

Lors de l'entretien, tous défendent leurs propositions didactiques et pédagogiques en retraçant leur genèse. Ils insistent sur des exemples concrets. De fait, Roland Carrasco et Claude Piard sont particulièrement attachés à l'idée de développement des qualités physiques et psychiques. A ce titre, ils rejoignent une des grandes valeurs assignées traditionnellement à la pratique sportive. Paul Goirand ancre ses propositions sur l'analyse des pratiques professionnelles et des enjeux de l'E. P. S.. Quant à Jacques Leguet, il est attentif au développement des pouvoirs moteurs de l'enfant.

D'une façon générale, les quatre leaders de théories didactiques ont une culture professionnelle initiale commune en E. P. S.. Ils ont été formés à peu près tous au même endroit, à peu d'années d'intervalle et souvent par les mêmes formateurs. Ils ont enseigné l'E. P. S. dans la même décennie. Cependant, chaque histoire de vie est singulière et ils nous donnent à lire des contenus d'enseignement qui ne font pas référence à la même conception de l'Éducation Physique à l'École. Leur conception du métier d'enseignant d'E. P. S. n'est pas

la même. C'est pourquoi ces auteurs développent des analyses dissemblables de la gymnastique scolaire, comme en témoigne un récent article de Claude Piard ²⁸⁸.

Par ailleurs, nous notons que les quatre auteurs ont une origine sociale (familiale) modeste. Même si nous ne doutons pas de l'influence que cela a pu avoir sur leurs choix de vie, et en particulier de vie professionnelle, cet aspect de leur biographie n'a pas été suffisamment investigué pour que nous puissions identifier son impact sur leurs théories didactiques. Soulignons simplement que les trajets sont originaux, uniques et personnalisés. Ils reposent sur des mobiles personnels et intimes, qui font que les éléments qui président aux choix de vie et de carrière sont peu saisissables. Les quatre leaders ont construit des filtres différents pour analyser des matériaux perceptibles pour la gymnastique scolaire, ce qui expliquerait en partie les différences entre eux.

En conclusion, les éléments retenus, qui plaident en faveur des modes d'élaboration des savoirs et théories didactiques, reposent sur six motifs :

1. un vécu sportif minimum ;
2. la formation dans une grande école ;
3. la fonction de professeur d'E. P. S., doublée de la responsabilité de la formation de formateurs ;
4. une réflexion fédérale dynamique, qui joue un rôle de levain ;
5. une formation continue menée en autodidacte ;
6. une rencontre intellectuelle avec la science.

Les propositions didactiques des quatre leaders se fondent sur le terrain de la pratique gymnique et sur l'analyse de données scientifiques. A trente ans, ils ont tous de la matière pour rédiger un premier texte.

Enfin, si nous retrouvons des points communs dans l'histoire générale de chacun des auteurs, leur histoire singulière nous invite à la prudence.

Selon nous, ce qui est à l'origine des différences entre les quatre leaders se trouve davantage dans :

1. les étapes progressives d'élaboration des théories didactiques ;
2. leurs expériences pratiques de sportif, d'entraîneur, d'enseignant d'E. P. S. dans un établissement du second degré et de formateur de formateurs) ;
3. le traitement des données scientifiques, qu'ils ont réalisé.

²⁸⁸ PIARD C. (1996). Les trois piliers de l'EPS, ou les trois états d'un même corps (Libres propos). *In* Revue EP. S. 260 : 77.

1.2.2. Caractéristiques des productions écrites.

Ce chapitre a pour but de mettre en relation les productions écrites de nos auteurs.

Tableau 21: Comparaison des textes de référence.

	Roland Carrasco	Paul Goirand	Jacques Leguet	Claude Piard
1. Titre du texte	Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès.	Didactique de la gymnastique et Éducation Physique.	Actions motrices en gymnastique sportive.	Gymnastique et enseignement programmé.
2. Nature du texte	Livre	Article	Livre	Livre
3. Date de publication	1972	1990	1985	1990
4. Éditions	Vigot	A. E. E. P. S.	Vigot	Vigot
5. Nombre de pages	142	13	250	224
6. Nombre de lignes	1250	985	2033	2991
7. Composition des parties	1. Le mouvement gymnique et son contenu 2. Apprentissage	1. Options relatives à l'activité gymnastique 2. Les pratiques scolaires 3. Modèles de complexification... 4. Guidage des élèves... 5. Finalités, capacités, compétences	1. Introduction 2. Réflexion sur la pratique 3. Pratique	1. Une démarche didactique 2. Un programme pour la gymnastique 3. Une organisation pédagogique
8. Nombre de pages par parties	• 93 • 38	• 3 • 1,5 • 5,5 • 3 • 1/4	• 17 • 50 • 160	• 27 • 129 • 61
9. Nombre de lignes par parties	• 675 = 54% • 575 = 46%	• 268 = 27.2% • 106 = 10.76% • 325 = 32.99% • 220 = 22.33% • 15 = 1.52%	• 363 = 17.85% • 1150 = 56,7% • 520 = 25.65%	• 490 = 16.38% • 1168 = 39.05% • 1333 = 44.56%
10. Nombre d'icônes	283	28	1250	625
11. Nombre de photos	44	9	35	1 (Couverture)
12. Bibliographie	Aucune	12 références	28 références	54 références
13. Succès commercial	oui	oui	oui	moyen

1.2.2.1. Comparaison des textes de référence.

Le tableau, précédent, compile un certain nombre de renseignements relatifs aux analyses de contenu, réalisées à partir des textes de référence (cf. tome II). Il fait état de données chiffrées, qui permettent l'inventaire d'éléments structurels mais aussi de données textuelles.

Nous avons retenu les indicateurs de signification suivants : les titres des textes, la nature des publications, la date de publication des textes sélectionnés, les maisons d'édition, les nombre de pages et de lignes, la composition des différentes parties qui structure le texte (nombre de pages par parties, nombre de lignes par parties et pourcentages), le nombre d'icônes, le nombre de photos, la bibliographie qui référencent les sources utilisées, et enfin, le succès commercial du document présenté.

1.2.2.1.1. Comparaison des titres.

Chaque titre comporte le mot-clef : « gymnastique ». Si cette désignation constitue un point commun, le vocabulaire qui y est associé, et qui qualifie cette « gymnastique », peut en modifier le sens.

- ◇ Roland Carrasco indique qu'il s'agit de la « gymnastique aux agrès ». Les engins seront identifiés dans son livre, et ainsi, le lecteur comprendra qu'il s'agit de la seule « gymnastique artistique sportive ».
- ◇ Paul Goirand présente une « didactique » de la gymnastique, qu'il re-situe dans le seul contexte de l'E. P. S.. Il s'agit donc de la « gymnastique scolaire ».
- ◇ Jacques Leguet ne laisse aucune ambiguïté, puisqu'il associe l'adjectif « sportive ». Il s'agit donc de la « gymnastique artistique sportive ».
- ◇ Claude Piard souligne la « gymnastique » dont il parle, par son objet d'étude : les « applications au lycée et au collège ». Il s'agit bien de la « gymnastique scolaire ».

Une distinction apparaît entre les auteurs qui différencient la « gymnastique artistique sportive » et la « gymnastique scolaire ».

Le titre, à lui tout seul, définit selon nous une conception de l'activité, qui reste implicite dans les propos de Roland Carrasco et de Jacques Leguet. Elle est davantage explicite dans l'ouvrage de Claude Piard. Enfin, elle est l'enjeu même des productions de Paul Goirand.

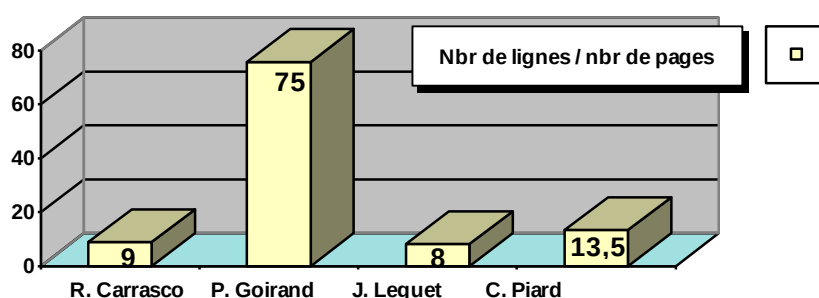
A l'exception de Jacques Leguet, chaque spécialiste fait allusion à « l'enseignement », dans le titre qu'il a choisi. Seul, Paul Goirand renvoie le lecteur à « l'éducation Physique ». Et seul Claude Piard voue son ouvrage à « un programme » pour les établissements scolaires du second degré.

1.2.2.1.2. Comparaison de la composition des textes de référence.

Pour affiner l'analyse de contenu nous avons mesuré le poids volumique des parties qui composent les textes de référence : les pages, les lignes, les icônes, les photos et les titres des différentes parties.

Dans un premier temps, il nous paraît significatif d'évaluer la pagination des textes de référence, sous un angle quantitatif. Nous avons distingué les auteurs relativement à la condensation de leurs idées. De ce point de vue, les nombres de pages et de lignes nous semblaient des indicateurs pertinents. Le diagramme, ci-dessous, facilite la représentation du rapport « nombre de lignes »/« nombre de pages ».

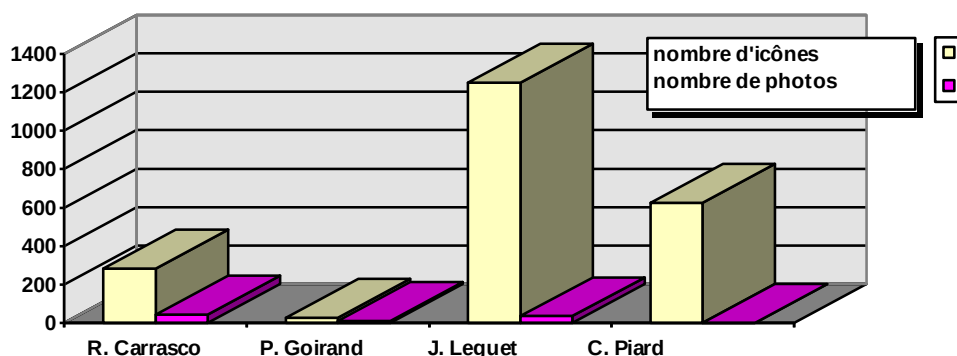
Tableau 22 : Diagramme de comparaison du nombre de lignes /nombre de pages.



Nous remarquons que cet histogramme présente un écart de 1 à 7 selon les cas. La densité du texte semble constituer un élément important pour mesurer l'argumentaire que chaque auteur développe pour exposer sa théorie didactique. Les auteurs ne donnent donc pas à lire la même quantité d'informations. On pourrait penser que plus un enseignant trouve données, plus il sera armé pour enseigner. On pourrait également présumer qu'un texte trop dense rebute les lecteurs.

Dans un second temps, nous voyons que chaque texte de référence est appuyé par un certain nombre d'icônes et de photos. L'illustration occupe une place conséquente (cf. diagramme suivant) :

Tableau 23 : Diagramme de comparaison du nombre d'illustrations.



- ◇ pour Roland Carrasco, elle représente en moyenne 2.3 images par page. Nous noterons une présentation de l'iconographie sur l'ensemble de l'ouvrage ;
- ◇ pour Paul Goirand, elle représente en moyenne 2.8 images par page. Nous noterons un étalage de l'iconographie sur l'ensemble de l'article. Il nous paraît juste d'indiquer que ce coefficient est inhabituel dans ses publications. En effet, nous sommes plus habitués à une pagination assez austère.
- ◇ pour Jacques Leguet, elle représente en moyenne 5.1 images par page. Nous noterons une concentration de l'iconographie dans sa deuxième partie ;
- ◇ pour Claude Piard, elle représente en moyenne 2.8 images par page. Nous noterons une très forte concentration de l'iconographie dans sa deuxième partie ;

Pour dessiner ses icônes, notons que Roland Carrasco s'est inspiré de modèles allemands, identiques à ceux utilisés par Claude Piard. Si l'on compare les planches publiées par Claude Piard, par exemple « l'arbre généalogique des tours d'appui » de Klaus Wieman ²⁸⁹, avec les dessins de Roland Carrasco, on mesurera les similitudes. Il est pourtant étonnant de mesurer l'impact du dessin pour Roland Carrasco et l'influence de la dimension théorique (l'arborisation) pour Claude Piard, alors qu'ils travaillaient les mêmes ouvrages germaniques.

Les illustrations apparaissent donc comme un vecteur de communication important. Le rapport texte - illustration est un élément important dans les ouvrages scolaires. Ici, cela se double d'une nécessité de communication rapide avec le lecteur. Un mouvement est sans doute mieux décrit par des figurines que par un long texte. Ces planches facilitent les représentations du contenu gymnique à repérer. La qualité de la pagination est non seulement une condition de vente, mais surtout la condition de la lecture d'un document. Nous sommes sensibles au premier contact avec une publication, qui influence la volonté de lire tel ou tel auteur. Les articles très condensés seront moins accessibles que des volumes très illustrés. La composition des textes de référence nous renseigne donc sur le public susceptible de les lire, et sur les écueils rencontrés par les quatre leaders de théories didactiques pour diffuser leurs idées. Cette remarque suggère une piste de recherche sur le rôle de la représentation imagée dans les publications didactiques, en E. P. S., qui n'a pas été mené à ce jour.

Enfin, nous sommes attentifs à la répartition des parties constitutives des textes de référence. Nous constatons la volonté des quatre auteurs d'apporter d'abord un éclairage théorique, avant de se concentrer sur les applications didactiques et pédagogiques. Cependant, le volume des informations théoriques (codées ici en terme de références scientifiques et des paragraphes y afférents) est différent selon les auteurs. Il représente :

²⁸⁹ PIARD C. (1990). *Gymnastique et enseignement programmé*. Éditions Vigot : 30.

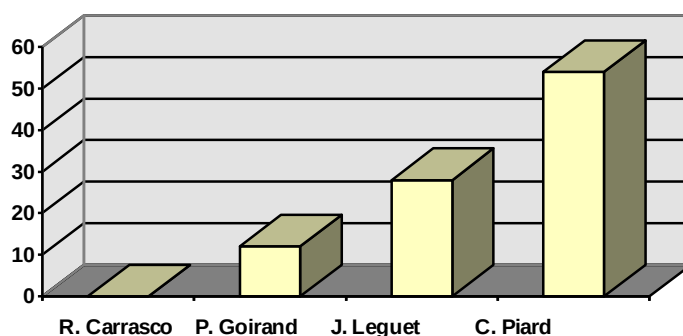
- ◇ 54% chez Roland Carrasco ;
- ◇ 72.5% chez Paul Goirand ;
- ◇ 56.7% chez Jacques Leguet ;
- ◇ 60.9% chez Claude Piard.

De fait, les mises en œuvre pédagogiques représentent un volume minime. Ces textes de référence ne sont donc pas une « compilation de recettes ». Ils sont davantage un abrégé de théories didactiques, justifiées par des exemples d'application.

1.2.2.1.3. Comparaison des références bibliographiques.

Nous relevons les sources bibliographiques citées par chaque auteur, et nous repérons, dans le diagramme ci-après, un décalage entre les spécialistes.

Tableau 24 : Diagramme de comparaison du nombre de références bibliographiques.



Leur souci de renvoyer le lecteur à des documents de référence n'est pas également partagé :

- Roland Carrasco ne donne aucune référence. Son souci est davantage de trouver les éléments qui lui serviront à fonder ses observations. A cette époque, il n'avait pas pour préoccupation de faire part des références qu'il utilisait pour construire des analogies.

J'ai fait les sous-sol de l'INS pour farfouiller dans les archives (...) Je suis resté donc synthétique et analytique. J'ai pris un geste (...) Moi prof, je saute sur les bouquins de kiné et je vois toutes ces cours de préparation. Exactement, ce que je faisais... anté, rétro... Je ne voulais pas rester au niveau de la théorie. Si je fais ça, c'est pouvoir faire tel exercice. (A. 524)

- Paul Goirand est peu prolixe. En fin d'article, il renvoie essentiellement à ses propres publications dans la revue D. I. R. E. ou la revue SPIRALES, mais elles ne sont pas indexées dans le texte. Cependant, nous avons montré la diversité et la multitude de références auxquelles cet auteur fait progressivement appel (cf. 162).

- Jacques Leguet a étoffé sa bibliographie avec vingt-huit références, mais toutes n'apparaissent pas indexées au texte. Cependant, nous relevons un certain éclectisme dans ses lectures : l'histoire (Arnaud), les théories de l'information (Azémar, etc...), les sciences de l'éducation (Best, Delandsheere, etc...), les théories de l'apprentissage (Famose, Fraisse, Piaget, etc...), les neurosciences (Paillard, etc...), etc... Peut-être peut-on voir, là, les outils qui lui ont permis d'édifier l'analyse systémique qui structure sa théorie didactique.
- Claude Piard a adopté une démarche plus universitaire, riche en citations et références (cinquante-deux références dans la bibliographie). Dans cet ouvrage, elles ne sont pas renvoyées dans le texte, ce qui oblige le lecteur à identifier les sources. Cependant, dans un ouvrage plus récent sur les mêmes thématiques (Piard, 1992), ce leader indique des renvois précis, caractéristiques d'un travail universitaire fouillé.

Je lis une demi douzaine de bouquins importants par an, pas fatalement sur la gymnastique, sur la psychologie, la pédagogie... (D. 595)

Ainsi, ces quatre études des textes de référence révèlent qu'aucun auteur ne pense utile de renvoyer le lecteur à une vérification systématique des sources. Les motifs qui président à ces choix littéraires n'ont pas été approfondis.

1.2.2.2. Les autres publications.

Les quatre auteurs ont été différemment prolixes en matière de publications.

1.2.2.2.1. Comparaison chronologique des publications.

A la date de l'amorce de cette thèse (1991), ces spécialistes donnaient à lire des documents considérés comme encore d'actualité. Il est donc nécessaire de se placer dans ce contexte. Depuis, Paul Goirand et Claude Piard ont publié plusieurs documents, cités dans la bibliographie annexée.

Ce constat nous amène à situer les productions des quatre leaders de théories didactiques selon une approche diachronique. Pour mémoire, le tableau qui suit en rappelle certains aspects :

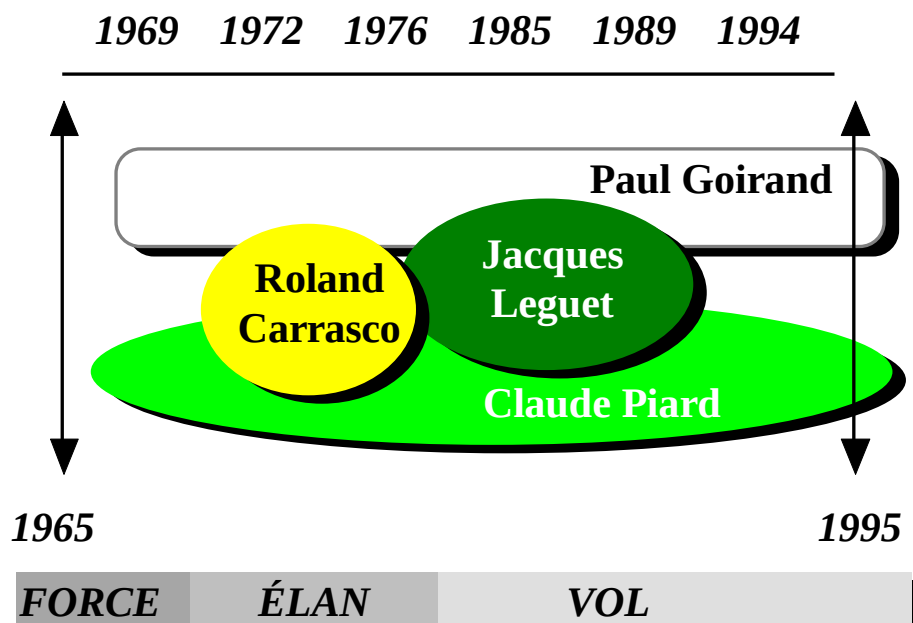
Tableau 25 : Comparaison des publications des quatre leaders de théories didactiques

	Roland Carrasco	Paul Goirand	Jacques Leguet	Claude Piard
<i>Périodes de publication</i>	De 1972 à 1980	Depuis 1965	De 1974 à 1990	Depuis 1969
<i>Nombre de publications</i>	5 livres & quelques articles	1 livre & 35 articles à propos de gymnastique	1 livre & 9 articles	10 livres & de nombreux articles
<i>Publics ciblés</i>	F. F. G.	E. P. S.	E. P. S. et le 1er d°	F. S. C. F. et E. P. S.

Ces quatre leaders nous donnent à lire de nombreuses publications. Elles représentent près des 2/3 du volume des parutions listées dans le domaine de l'enseignement de la gymnastique (cf. L'analyse bibliographique préliminaire, page 84).

Nous retrouvons leurs productions étalées sur une trentaine d'années. Paradoxalement, Roland Carrasco est l'auteur le moins prolixe. Et Paul Goirand présente la littérature la plus abondante. Les publics ciblés sont divers. Ils vont des moniteurs fédéraux aux professeurs agrégés. On peut s'interroger sur les raisons pour lesquelles nos quatre leaders de théories didactiques occupent l'avant-scène du lectorat, à différentes périodes. Est-ce la politique de publications des éditions Vigot ? Est-ce l'occasion qui offre à chaque auteur un espace de publication ? Nous constatons que chaque publication majeure est produite quand rien d'autre n'occupe le terrain. Cette remarque ne vaut pas pour les travaux de Claude Piard ; lesquels furent souvent en concurrence avec d'autres courants de pensée.

Enfin, nous constatons la capacité de chaque leader à anticiper sur la gymnastique en devenir. Les premiers documents étaient rédigés lorsque la gymnastique était encore de force, de maintiens et de postures. Les suivants furent produits dans la continuité, lorsque la gymnastique prenait son élan vers toujours plus d'acrobaties. Le schéma suivant permet de distinguer l'étendue des périodes de publication pour nos quatre leaders :

Tableau 26 : Périodes de publication des quatre leaders de théories didactiques.

Ainsi, nous pouvons clairement situer les textes de référence désignés par les quatre leaders de théories didactiques :

- ◇ Roland Carrasco, en 1972, c'est à dire au tout début de son œuvre bibliographique ;
- ◇ Paul Goirand, en 1990, c'est à dire à la pointe avancée de ce qu'il avait écrit jusqu'à ce moment ;
- ◇ Jacques Leguet , en 1985, c'est à dire à une étape de synthèse de tout ce qu'il avait produit jusqu'alors ;
- ◇ Claude Piard, en 1990, c'est à dire dans la continuité de son premier ouvrage (1969) et en vue de sa thèse (1991), assorti de propositions concrètes pour l'école.

L'âge de « l'efficacité littéraire » est-il significatif ? Dans le tableau ci-dessous, regardons à quel âge les leaders ont publié.

	R. Carrasco	P. Goirand	J. Leguet	C. Piard
Âge de publication du texte de référence	33	57	42	50
Âge du début des productions littéraires	33	32	31	28

Nous voyons que tous ont commencé d'écrire vers trente ans. Nous repérons, également, que Paul Goirand et Claude Piard deviennent de plus en plus prolixes avec les années. La production des savoirs ne s'effectue pas au même rythme pour chacun d'eux.

Cependant, pour écrire un article ou un livre, il faut avoir quelque chose à dire. Et on peut légitimement penser que chacun des quatre auteurs voulait se positionner par rapport aux contenus, qui existaient à cette époque. Ils se plaçaient donc en rupture avec les idées en vigueur. Pour faire des suggestions didactiques ou pédagogiques, ils pouvaient se situer, en partie, par rapport aux productions des autres leaders de théories didactiques. Toutefois, ils déclarent être peu influencés par les travaux des autres auteurs. Ils se sont appuyés, à l'évidence, sur les expériences et réflexions qu'ils avaient construites vers trente ans, c'est à dire sur une certaine expérience professionnelle.

Aux dires des auteurs, l'efficacité littéraire semble reposer sur le terrain de la pratique; c'est à dire sur le vécu sportif et l'expérience de l'enseignement (quel que soit le lieu) .

1.2.2.2. Comparaison des succès commerciaux.

Pour conclure, nous rappellerons le succès médiatique de ces quatre textes de référence. Chaque auteur le signale. Plusieurs ouvrages ont été réédités, ce qui prouve leur réussite.

- ◇ Roland Carrasco : 50 000 ouvrages vendus pour l'ensemble de ses publications chez Vigot (les chiffres du texte de référence ne nous ont pas été communiqués) ;
- ◇ Paul Goirand : 3000 à 700 exemplaires vendus pour chaque numéro de la revue SPIRALES (les chiffres du texte de référence ne nous ont pas été communiqués) ;
- ◇ Jacques Leguet : plus de 7000 exemplaires vendus en deux tirages.
- ◇ Claude Piard : 2000 exemplaires vendus par an, pour les ouvrages les moins théoriques, et près de 7000 exemplaires vendus pour les ouvrages théoriques (les chiffres du texte de référence ne nous ont pas été communiqués).

1.3. Mise en relation des éléments significatifs dans les propositions des leaders.

Notre projet vise à analyser plus finement quelles sont les convergences et les différences entre les propositions des quatre auteurs. C'est ce que nous allons tenter de mettre en évidence dans les pages qui suivent.

1.3.1. Mise en relation des champs scientifiques.

Nous avons indiqué la diversité des approches scientifiques pour chaque auteur. Le tableau qui suit rappelle ces emprunts faits aux sciences.

Tableau 27: Mise en relation des sources scientifiques référencées par chaque leader.

	Roland Carrasco	Paul Goirand	Jacques Leguet	Claude Piard
Les sciences de référence	1. La psychologie génétique piagétienne 2. L'anatomie	1. Les sciences de l'Éducation 2. La psychologie de l'enfant 3. La psychologie du travail 4. La philosophie 5. La sociologie 6. L'histoire	1. Les théories du traitement de l'information 2. La psychologie génétique	1. La psychologie cognitive soviétique. 2. La biomécanique

Les sources scientifiques sont distinctes. Les auteurs se réfèrent partiellement aux mêmes bibliographies. S'il existe une culture commune, propre à l'E. P. S., elle ne transpire pas clairement dans les données qualitatives analysées.

Les leaders de théories didactiques rapportent des données issues des sciences constituées. Ils font appel à des champs scientifiques classiques, qui correspondent à une culture professionnelle. Cependant, la culture scientifique de référence des auteurs, telle qu'elle est identifiée dans leurs publications, diffère de l'un à l'autre. Elle est plus étendue chez Paul Goirand, comme sa bibliographie en témoigne.

Trois motifs peuvent justifier d'une démarche qui recourt aux données scientifiques :

- l'influence d'enseignants de renom, qui facilite l'accès à certaines catégories de travaux scientifiques. Par exemple, dès l'ENSEP, sensible à la personnalité de Robert Mérand, Paul Goirand a développé une rigueur méthodologique de l'analyse du mouvement gymnique. Ou encore, dès l'ENSEP, marqué par la notabilité de Pierre Blois, Claude Piard a déployé de l'intérêt pour des travaux germaniques et soviétiques.
 - La culture spécifique des professeurs d'E. P. S., qui historiquement tisse des liens avec la science. De fait, l'intégration universitaire et le développement d'une filière STAPS enrichissent cette culture.
 - La rencontre intellectuelle avec des travaux savants, qui naît des contraintes ou des hasards de la vie professionnelle et militante.
- ◇ Roland Carrasco, suite à sa formation à l'I. N. S., découvre la psychologie génétique piagétienne.
- ◇ Paul Goirand débute une formation autodidacte en psychologie, pour répondre aux exigences de son militantisme fédéral.
- ◇ Jacques Leguet, dès ses premières années d'enseignement, travaille les théories du traitement de l'information.

- ◇ Claude Piard, dès sa formation initiale, à l'ENSEP, aborde la psychologie cognitive et la biomécanique.

Mais les entretiens nous indiquent aussi une culture plus étendue que celle présentée dans les publications.

- ◇ Roland Carrasco se forme aux théories de la sophrologie.
- ◇ Paul Goirand a investi les sciences de l'éducation, et en particulier la didactique ²⁹⁰. De plus, le militantisme dont il est investi depuis le début des années 60, a forgé une solide culture syndicale et politique.
- ◇ Jacques Leguet s'attaché à réaliser une approche synthétique des données scientifiques.
- ◇ Claude Piard a non seulement une culture universitaire, mais il fait preuve également d'une culture religieuse ancrée dans le quotidien de sa vie.

Nous constatons que la confrontation intellectuelle avec des propositions scientifiques constitue un point commun. Tous sont autodidactes. Tous sont sensibles à des travaux scientifiques originaux. Ils se donnent les moyens d'approfondir certains aspects de cette culture en fonction de leur projet d'auteurs ou de formateurs.

Ces leaders de théories didactiques sont des hommes de culture. De fait, ils prennent le temps de travailler des données scientifiques pour se les accaparer et donner corps à des propositions didactiques. Cependant, force est de constater que les savoirs scientifiques, auxquels ils renvoient, appartiennent, comme nous l'avons souligné précédemment, à des orientations différentes au sein d'un même champ scientifique (notamment, la psychologie cognitive et les théories de l'apprentissage). Ainsi, s'expliquerait une partie des écarts entre leurs théorisations. Nous relevons, par ailleurs, que l'emprunt aux théories piagétienne ou aux principes de la biomécanique, s'il est commun chez certains auteurs, n'aboutit pas aux mêmes conclusions. Ainsi, Paul Goirand n'a pas produit les mêmes propositions que Roland Carrasco ou Claude Piard.

Il est probable que le besoin de trouver des réponses à des questions restées dans l'ombre, comme celui de trouver des points d'appui justifiant ou fondant leurs propositions, motive principalement cette quête d'informations scientifiques. Elles viennent, ainsi, nourrir les démonstrations des quatre auteurs, car elles apportent une caution scientifique à des modèles théoriques plus pragmatiques.

Un autre motif de recours aux connaissances scientifiques trouve sa source dans les difficultés de la pratique. Les leaders de théories didactiques sont concernés par les problèmes pédagogiques. Ils relèvent des écueils lors de l'enseignement de la gymnastique, qu'ils for-

²⁹⁰ GOIRAND P. (1993). La didactique malade de la politique. In Revue SPIRALES 6 : 7-13.

malisent plus ou moins. Ils vont chercher des données de la science disponibles à ce moment de leur réflexion.

- ◇ Roland Carrasco, devant la difficulté de lier « apprentissage » et « répétition » d'un élément technique, va chercher des réponses dans les théories piagésiennes (« accommodation » et « assimilation »).
- ◇ Paul Goirand, après avoir observé les comportements mis en œuvre par un enfant qui apprend l'A. T. R., par exemple, fait appel à la psychologie de l'enfant (« structuration de l'attitude et de l'activité de l'apprenant ») pour les interpréter ²⁹¹.
- ◇ Jacques Leguet pour concevoir « la souplesse voulue des acquisitions », c'est à dire l'adaptation des comportements d'un gymnaste dans des situations diversifiées, fait appel aux travaux de J. Paillard. Il introduit les concepts « d'effectivité, d'efficacité et de flexibilité » ²⁹².
- ◇ Claude Piard, pour programmer des apprentissages, sélectionne des éléments techniques pour être enseignés à l'école. Il reprend les concepts de « B. O., d'algorithme et de carte d'étude » pour justifier leurs étapes de programmation ²⁹³.

En conclusion, les emprunts faits à la science par les leaders de théories didactiques ont pour origine le constat d'un dysfonctionnement de l'enseignement de la gymnastique et pour but d'argumenter leurs théories didactiques.

1.3.2. Mise en relation des discours techniques.

Pour chacun des leaders, nous avons relevé le souci de donner une définition de l'activité, qui caractérise une conception originale de la gymnastique scolaire. Tous se sont penchés sur ce problème. Tous contribuent à donner une définition de la gymnastique, qui structure la motricité des gymnastes (cf. tableau page 223). Chaque définition de la motricité est finalisée par l'enseignement qui pourrait en découler. Elle est donc centrée sur des contenus moteurs pour enseigner, utiles pour établir des procédures d'apprentissage. Ainsi, nos quatre auteurs développent respectivement « des schèmes d'action », « une trame d'actions gymniques », « des actions motrices » et « des arbres techniques ». Cette terminologie singulière renvoie à ce que nous avons défini dans le cadre conceptuel comme les « savoirs techniques » (Savoirs en acte, suffisamment formalisés, qui intègrent des concepts scienti-

²⁹¹ GOIRAND P. (1994). Éléments de progressivité pour l'élaboration d'un programme. Illustration en gymnastique. In Revue SPIRALES n°7 : 86-88

²⁹² LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Éditions Vigot : 40.

²⁹³ PIARD C. (1990). Gymnastique et enseignement programmé. Éditions Vigot : 31.

fiques, des données spécifiques, des théories distinctes des sciences et du savoir-faire. Cf. page 62). Le tableau ci-dessous détaille les choix techniques des leaders relatifs à la technique gymnique.

Tableau 28 : Mise en relation des savoirs techniques formalisés par les leaders.

Roland Carrasco	Paul Goirand	Jacques Leguet	Claude Piard
1. Fermeture	1. Se déplacer	1. Sauter	1. Appuis divers
2. Ouverture	2. Tourner	2. Se recevoir équilibré	2. Enroulements
3. Rétropulsion	3. Voler	3. Tourner sur soi-même	3. A. T. R.
4. Antépulsion	4. Intégrer la verticale renversée.	4. Se balancer en appui	4. Renversements
5. Répulsion		5. Se balancer en suspension	5. Suspensions diverses
6. Placement du dos		6. Passer en appui renversé	6. Appuis basculés et bascules
7. Placement du bassin		7. Passer en suspension renversée	
8. Impulsion des bras		8. Se déplacer bipédiquement	
9. Impulsion des jambes		9. Tenir une attitude	
10. Sens de rotation longitudinale		10. Passer au sol (ou poutre)	
		11. Faire un va-et-vient	
		12. Cercler	

On relève des similitudes dans les choix des savoir-faire techniques. Par exemple :

<i>Roland Carrasco</i>	<i>Paul Goirand</i>	<i>Jacques Leguet</i>	<i>Claude Piard</i>
Placement du dos	Intégrer la verticale renversée.	Passer en appui renversé	A. T. R.
Impulsion des bras et des jambes	Voler	Sauter	
Sens de rotation longitudinale	Tourner	Tourner sur soi-même	
	Se déplacer	Se déplacer bipédiquement ; Cercler ; Se balancer en appui, en suspension ; Passer au sol (ou poutre) ; Faire un va-et-vient	
	Tourner	Passer en suspension renversée	Appuis basculés et bascules

Nous relevons aussi les modes de formulation. Le vocabulaire diffère pour parler des savoir-faire techniques.

- ◇ Roland Carrasco emploie des mots, qui expliquent « ce qu'il y a à faire » d'une façon prescriptive (par exemple, « impulsion des bras »). Ces expressions correspondent à des moments arrêtés d'un élément technique où doit apparaître l'action à réaliser. Ils se réfèrent à des éléments techniques codifiés. Roland Carrasco reprend un vocabulaire anatomique.
- ◇ Paul Goirand et Jacques Leguet utilisent des verbes à l'infinitif, qui caractérisent les verbes d'action (par exemple, « tourner »). Cette terminologie renvoie à l'aspect dynamique du geste technique. Elle induit un ensemble d'adéquations pour réaliser l'action (agencements segmentaires de plus en plus performants).
- ◇ Jacques Leguet qualifie des verbes d'action, mais il définit des actions spécifiques plus nombreuses.
- ◇ Claude Piard se sert du vocabulaire gymnique, relatif à des actions techniques précises, qui renvoie traditionnellement sur la forme du geste gymnique (par exemple, « A.T.R. »). Il est davantage en phase avec la terminologie gymnique traditionnelle, qui nomme des éléments techniques.

A nos yeux, ce choix d'une terminologie particulière n'est pas neutre. Nous avons d'ailleurs montré comment, progressivement, elle a pris sa place dans la théorie didactique des auteurs. Ce choix des termes semble porteur d'une conception de la technique, puisqu'il qualifie la nature même des techniques à mettre en oeuvre. En tout cas, il a des effets sur le lecteur.

Par ailleurs, nous constatons une certaine « compatibilité » des éléments techniques proposés par ces leaders. Des cohérences internes se distinguent. Au moins trois traits sont communs et font l'unanimité des auteurs :

- se mettre la tête en bas, en appui sur les mains ;
- s'organiser pour rester en l'air le plus longtemps possible ;
- s'organiser pour faire le plus de rotations possible (multiplication et combinaison des rotations).

De l'ensemble de ces propositions, nous voyons se dégager un point commun, qui réside dans le souci de clarifier les savoir-faire techniques à enseigner en gymnastique scolaire. La démarche des auteurs est articulée de façon à expliquer les modifications de la motricité pour passer du stade de débutant au gymnaste de haut niveau. Pour chacun des quatre leaders, il existe un souci majeur de désigner les axes de transformation de la motricité gymnique, qui s'inscrivent dans un continuum logique. Ainsi, apparaît une démarche descriptive, mais aussi prescriptive propre à chacun d'eux.

A sa façon, chaque leader caractérise des actions techniques. Un contenu particulier s'attache à chaque mot employé. La terminologie utilisée a du sens.

- ◇ Les « schèmes d'action » de Roland Carrasco sont centrés sur une microanalyse technique, affinée jusqu'à la description de l'action des articulations. Les « schèmes d'action » sont classés pour constituer un « référentiel commun », qui va permettre d'ordonner en de grands ensembles, une variété d'éléments techniques, reconnaissables par l'identité de leur action musculaire principale. De ce point de vue, l'approche de Roland Carrasco est davantage anatomique.
- ◇ La « trame d'actions gymniques » de Paul Goirand est centrée sur une analyse thématique de la motricité du gymnaste débutant. Il choisit délibérément l'option où la gymnastique sportive n'est pas la seule référence culturelle possible pour la gymnastique scolaire, Paul Goirand propose d'observer les nouvelles formes de pratiques gymniques (P. G. A., acrosport, tumbling, etc...) et de prendre en considération les modalités de pratique (à deux, à plusieurs, avec du matériel adapté, etc...). Pour dépasser l'activité spontanée des élèves, Paul Goirand annonce une gymnastique plus réduite et plus continue.
- ◇ Les « actions motrices » de Jacques Leguet sont centrées sur une analyse des prérequis nécessaires à la motricité gymnique du débutant. Il présente douze actions motrices à l'interface entre la motricité spontanée de l'enfant et les savoir-faire gymniques. Sa réflexion se porte sur l'activité de l'enfant qui doit « acquérir » ces contenus. De ce point de vue, l'approche de Jacques Leguet est plutôt génétique.
- ◇ Enfin, les « arbres techniques » de Claude Piard sont centrées sur une analyse biomécanique de la motricité du gymnaste. De ce point de vue, il s'intéresse davantage à la

mécanique du mouvement plus qu'à une analyse cognitiviste de la motricité du gymnaste.

Ces discours techniques sont érigés en savoirs centrés sur des contenus d'enseignement. Ils représentent ce qui peut s'enseigner à l'école. Ils condensent ce qui fait l'originalité et la spécificité des propositions didactiques de chacun des leaders.

1.3.3. Mise en relation des définitions de la gymnastique

Nous regroupons les définitions des quatre leaders de théories didactiques dans le tableau qui suit, tel qu'elles apparaissent dans les textes originaux :

	Définitions de la gymnastique
Roland Carrasco	La caractéristique essentielle de la gymnastique sportive, c'est la maîtrise du corps en situations inhabituelles, à différentes hauteurs et différentes vitesses. La maîtrise du corps, ce sont cinq structures dynamiques permanentes.
Paul Goirand	La gymnastique est une activité de production de formes corporelles, jugées et appréciées par un groupe, selon un code, qui hiérarchise les productions et objective le jugement.
Jacques Leguet	La motricité gymnique s'inscrit dans un environnement culturel donné, pour être vu et apprécié, avec un matériel particulier (sur des agrès), réaliser une œuvre motrice (faire un enchaînement), en allant dans le sens des trois incitations à la recherche et au progrès du code de l'activité (risque, originalité, virtuosité), en utilisant le treillis des coordinations possibles des actions gymniques. Ce sont ces passages d'une action dans une autre qui font l'essentiel de la gymnastique sportive, que ce soit dans des situations aménagées ou dans des conditions standardisées.
Claude Piard	Les arborisations d'actions, choisies à la suite d'une analyse théorique, illustrent l'ensemble, ou une part importante d'une activité. Un arbre technique général est un algorithme qui regroupe toutes les actions gérées par un même ensemble de repères théoriques. Il regroupe les principes essentiels de l'activité concernée.

Nous prenons ces définitions comme des affirmations brutes. Il semble opportun d'en repérer la nature.

- ◇ Pour Roland Carrasco, la gymnastique c'est une maîtrise du corps obtenue par la maîtrise d'actions techniques. Il définit principalement une motricité caractéristique de cette activité.
- ◇ Pour Paul Goirand, la gymnastique est une activité technique faite de formes corporelles, reconnues dans le contexte d'une pratique sociale. Il définit principalement une motricité caractéristique de cette activité et les contextes institutionnels de cette pratique.
- ◇ Pour Jacques Leguet, la gymnastique se définit par une motricité gymnique faite d'actions techniques coordonnées, dans le contexte particulier d'une pratique sportive.
- ◇ Pour Claude Piard, la gymnastique se définit par des arborisations d'actions techniques, caractéristiques d'une motricité spécifique. Notons que pour cet auteur, il ne s'agit pas

d'une définition à proprement parlé. Mais un chapitre est consacré à cette réflexion dans le texte de référence ²⁹⁴.

Ces définitions caractérisent une motricité gymnique technique. La motricité gymnique semble être un enjeu, où le corps est en jeu. Chaque auteur qualifie donc la gymnastique « d'activité technique », qui implique de lire une motricité organisée de façon spécifique, mais distincte pour chacun d'eux. Par contre, la définition du contexte qui donne naissance à la pratique de la gymnastique est évoquée par deux auteurs sur les quatre. Et comme nous l'avons mise en évidence précédemment, cette approche est surtout l'apanage de Paul Goirand.

1.3.4. Mise en relation des conceptions d'enseignement.

L'approche des conceptions de l'enseignement a pour but de reprendre les orientations principales des auteurs.

- ◇ Chez Roland Carrasco, les savoirs au départ de la transposition didactique apparaissent dans l'analyse de l'organisation interne du geste gymnique : ce sont les dix schèmes d'action. Pour enseigner la gymnastique, cet auteur propose de développer et de coordonner les schèmes d'action dans des conditions matérielles variées. Pour l'élève, il s'agit d'atteindre ces gestes techniques. L'aménagement du matériel induit la bonne réponse par l'action. C'est la recherche d'une conformité par la norme. Le rôle dévolu au matériel révèle une maximisation des contraintes. Nous y voyons une logique cumulative de construction de savoirs par découpage chronologique des actions motrices et complication des situations. Nous conviendrons que Roland Carrasco développe une conception formelle de modèles gestuels. Sa conception de l'enseignement de la gymnastique est plutôt centrée sur l'utilisation adéquate du matériel pour retrouver les schèmes d'action par analogie de forme.
- ◇ Pour enseigner la gymnastique, Paul Goirand propose de programmer l'apprentissage de savoir-faire techniques sur des situations différenciées. Les savoirs à l'origine de la transposition didactique sont ceux qui conduisent à la définition de la « trame d'actions gymniques ». Cette trame permet d'organiser l'activité des élèves par rapport à des problèmes à résoudre. Elle caractérise des savoirs techniques qui ont du sens pour les élèves. Il s'agit d'un enseignement qui sollicite les apprentissages par adaptation, à partir de l'observation et de l'interprétation des comportements des élèves. Cette démarche

²⁹⁴ PIARD C. (1990). *Gymnastique et enseignement programmé*. Éditions Vigot : 21-27. Lire, en particulier l'introduction et le premier chapitre.

suppose une réflexion préalable sur la didactique de l'E. P. S.. Nous conviendrons qu'il s'agit davantage d'une conception de l'enseignement de type socio-constructiviste.

- ◇ Pour enseigner la gymnastique, Jacques Leguet propose de développer et de coordonner douze actions motrices, lesquelles sont à la base de la transposition didactique chez cet auteur. Elles constituent des objectifs précis. En présentant des situations d'apprentissage à variantes, il développe une logique cumulative de construction de savoirs par découpage chronologique des « exercices gymniques » ²⁹⁵. Cependant, pour Jacques Leguet l'enfant doit chercher à contrôler des procédures de réponse. Cette démarche suppose une réflexion préalable sur l'enfant qui apprend. Nous conviendrons que ce leader introduit une conception plutôt de type pédo-centré.
- ◇ Dans le cas de Claude Piard, des arbres techniques constituent les savoirs à l'origine de la transposition didactique. L'enseignement de la gymnastique repose sur une analyse de la technique gymnique et des procédures d'apprentissage des élèves. Ces derniers doivent valider des acquis selon une programmation précise des étapes des contenus d'enseignement. Nous conviendrons qu'il s'agit d'une conception centrée sur la programmation et sensible à la construction des apprentissages des élèves.

Ces conceptions de l'enseignement sont inégalement développées selon les auteurs. Leur rappel a pour but de mettre en relation les savoirs au point de départ de la transposition didactique, les propositions suggérées par chacun d'eux et leur conception de l'enseignement.

²⁹⁵ LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Éditions Vigot : 29.

Nous reprenons les termes essentiels (déjà exposés) des quatre conceptions de l'enseignement des leaders de théories didactiques dans le tableau qui suit :

	Conceptions de l'enseignement de la gymnastique
Roland Carrasco	Le contenu des situations d'apprentissage est explicitement centré sur les « schèmes d'action ». La planification des situations se rapporte au principe « d'assimilation - accommodation », présenté par Jean Piaget. Trois phases : • circuit ou parcours de situations inhabituelles ; • travail des schèmes d'actions primaires ou secondaires simples ; • travail de combinaisons complexes.
Paul Goirand	Les contenus d'enseignement émergent à partir de l'observation de la pratique des élèves. Ils impliquent toute une réflexion à propos de la programmation des savoir-faire techniques et de la mise en œuvre de situations d'apprentissage. Ils s'appuient sur des enjeux de formation fondamentaux, qui finalisent l'enseignement de la gymnastique à l'école. La démarche est centrée sur l'enfant qui apprend et la complexification de sa pratique en trois étapes successives. Elle précise des rôles sociaux à enseigner. Elle est ancrée dans une réflexion plus large sur l'E. P. S. dans la société française.
Jacques Leguet	L'enseignement de la gymnastique repose sur une analyse de l'activité de l'élève (sujet qui est/qui fait/qui devient ; pouvoirs d'agir ; systèmes de repérage ; comportements observés) et de la pédagogie employée (variété des situations ; filières ; progrès ; indicateurs d'efficacité ; niveaux de pratique). L'enfant, à partir d'un projet qui vise à réaliser telle difficulté se donne des moyens pour réussir.
Claude Piard	L'enseignement programmé est un mode d'apprentissage, qui met en évidence la nécessité de construire les bases d'orientation des actions destinées à programmer une activité, à partir d'un référentiel théorique. Elle s'appuie des instruments psychiques tel que le langage. Un programme complet pour chaque niveau de classe détaille des progressions d'apprentissage à maîtriser à chaque engin, dans la limite de la gestion des contraintes pédagogiques. Cette démarche fait appel à une conception particulière de l'éducation physique scolaire.

1.4. Conclusion.

Au terme de nos analyses, nous espérons avoir circonscrit l'univers de la gymnastique de chacun des auteurs. Nous avons ramené leurs propositions à quelques formulations très synthétiques, présentées dans le tableau ci-après :

Roland Carrasco	La gymnastique, c'est un enchaînement « d'éléments gymniques » techniques, produit dans des « situations inhabituelles » nécessitant du « cran », et qui sont organisés en « schèmes d'actions », et qui sous-tendent des applications dans la pratique pédagogique.
Paul Goirand	La gymnastique pour Paul Goirand, c'est une « pratique sociale », légiférée par un « code », qui produit des « savoir-faire techniques », organisés à partir d'une « trame d'actions gymniques ». Le « risque » et la « virtuosité » sont deux éléments contradictoires qui dynamisent cette pratique. Pour cet auteur, l'enseignement de la gymnastique est finalisé par des « enjeux de formation » et relève d'un modèle pédagogique particulier.
Jacques Leguet	La gymnastique, c'est un « enchaînement » d'actions gymniques codifiées, qui sont élaborées sur la base « d'actions motrices » spécifiques, coordonnées entre elles, et qui forment des contenus d'enseignement. Les apprentissages des « actions motrices » sont proposés sous forme de « situations à variantes », qui voient la complexification de préludes moteurs, choisis en fonction du niveau de pratique de l'élève.
Claude Piard	La gymnastique est un ensemble « d'arborisations » de savoir-faire techniques, élaborés selon une logique « biomécanique », et qui sert à « programmer des enseignements ». Pour Claude Piard, la gymnastique devrait être enseignée sur le modèle pédagogique de « l'enseignement programmé ».

A partir de cette triangulation des données qualitatives, nous avons inféré des interprétations pour chacun des leaders de théories didactiques. Nous nous sommes efforcés de montrer comment les propositions se sont organisées, comment elles ont été construites, ce qui a motivé les choix d'emprunts aux sciences, comment se sont tissés les liens que chacun des leaders entretient avec la pratique et la technique. Puis, nous avons mis en parallèle un ensemble de données pour situer les auteurs les uns par rapport aux autres.

Il en ressort quatre définitions distinctes de la gymnastique et quatre conceptions de l'enseignement de cette activité propres à chacun des leaders. Nous pensons que ces différences sont le fruit de plusieurs facteurs, dont les plus importants seraient :

- les affinités fédéralistes et les expériences professionnelles dans le domaine ;
- les choix d'emprunts aux sciences qui ont été effectués ;
- la population des gymnastes observés pour l'E. P. S. et la méthode utilisée pour ce faire ;
- enfin, les conceptions sur l'apprentissage et les analyses à l'origine du travail d'élaboration des propositions didactiques.

Cette étape a permis de mieux définir la spécificité et la structure des propositions des leaders de théories didactiques. Cependant, il nous faut maintenant repérer ce qui fait sens pour l'enseignant qui lit les suggestions pédagogiques et didactiques de ces auteurs ; c'est à dire ce qui rend intelligible leurs propositions. De cette discussion, nous espérons établir en quoi la théorie didactique de ces auteurs constituent « un corps de savoir de référence » pour l'enseignement de la gymnastique scolaire.

2. Discussion : l'intelligibilité des propositions.

L'analyse des données qualitatives, issues des contenus publiés par quatre leaders de théories didactiques et accompagnées d'une analyse d'entretien, montre que les suggestions didactiques et pédagogiques de chacun d'eux s'organisent selon deux grandes orientations : une définition de l'activité gymnique et une conception de l'enseignement. Au fil des interprétations, nous avons signalé que les orientations de chaque auteur sont tributaires de concepts, d'emprunts théoriques et scientifiques, de normes et de valeurs, et toujours de rapports entretenus avec la technique gymnique. Dans les sous-chapitres qui suivent, nous discuterons « l'intelligibilité » des savoirs produits chez chaque auteur.

2.1. Des îlots de rationalité.

La gymnastique est une activité complexe. Cette complexité se lit chez le pratiquant, qui construit lentement une motricité acrobatique influencée par des normes institutionnelles. La multiplicité des gestes techniques, l'enchaînement des actions techniques et la maîtrise technique nécessaire à une pratique en toute sécurité, caractérisent, notamment, une activité qui peut paraître difficile à appréhender. La diversification même des formes de pratique que revêt la gymnastique, dénote de variantes et de nuances, dont il est compliqué de mesurer l'imbroglio. La gymnastique est donc une activité qu'il est malaisé de cerner pour un profane, même si une beauté superficielle, une aisance, une grâce singulière favorisent des émotions fortes.

Pourtant, cette activité, si complexe soit-elle, doit être enseignée dans différents lieux d'intervention de l'école à l'association sportive municipale. Peut-être, l'enseignement n'est-il pas contraignant pour des gymnastes chevronnés. Par contre, les professeurs d'E. P. S., dont une des caractéristiques est la maîtrise d'une certaine polyvalence des A. P. S., semblent nettement plus en difficulté lorsqu'ils doivent enseigner la gymnastique. Cet embarras

est notamment évoqué dans les réponses au questionnaire à propos des lectures des enseignants (cf. chapitre 1.2.2 de la deuxième partie). Cependant, l'enseignement de la gymnastique à l'école reste encore très développé et encouragé par les textes officiels ²⁹⁶.

Pour guider les enseignants dans leur tâche, les leaders de théories didactiques retiennent un certain nombre d'éléments. Ils attirent l'attention de leur lectorat sur certains aspects de l'activité. Ils mettent en évidence des modes d'entrée dans l'activité, des orientations de travail et des situations d'apprentissage. Ils veulent faciliter une approche agréable de la pratique gymnique. Ainsi, ils proposent des théories qu'ils fondent et qu'ils justifient à l'aide d'exemples pris dans la pratique. Notre travail jusqu'à présent s'est efforcé de repérer ces éléments, de les décrire, d'en comprendre la spécificité, la structure et le sens par l'interprétation de données qualitatives, issues de sources croisées.

Nous nous demanderons si les propositions des quatre leaders faites aux praticiens, rendent la gymnastique plus intelligible. S'il en va ainsi, leurs suggestions didactiques permettraient une meilleure compréhension de l'activité. La gymnastique deviendrait donc moins complexe à enseigner qu'elle ne le paraît au prime abord. Des éléments émergeraient, qui rendraient la gymnastique plus accessible et plus facile à enseigner. Ainsi, de la complexité de la gymnastique se dégageraient des savoirs, qui rendraient la gymnastique intelligible et compréhensible. Ces savoirs pourraient peut-être constituer ce que G. Fourez a appelé des « îlots de rationalité ».

Il nous semble, ici, nécessaire de reprendre quelques éléments qui caractérisent les îlots (cf. page 126, « Les outils d'interprétation. »). Ils nous permettront de discuter de la pertinence de ce concept dans notre contexte d'analyse. Nous retenons des thèses de G. Fourez, qu'un « îlot interdisciplinaire de rationalité » se définit comme un modèle utilisant des connaissances provenant de diverses disciplines et comme un ensemble de savoirs émergeant dans un océan d'ignorance. Un îlot est une représentation des scénari possibles pour éclairer l'action, dans un contexte et pour un projet particuliers, qui le structurent. C'est un modèle théorique rationnel, construit dans la vie concrète, qui a pour fonction d'appréhender une théorie pour se l'accaparer et se la représenter.

L'approche du concept « d'îlot d'intelligibilité », développée par J. L. Martinand (1994), venait enrichir l'idée d'îlot en précisant que certains savoirs, corrélatifs de certains registres de

²⁹⁶ Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie (1997). Textes d'accompagnement des programmes de 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème} pour l'E. P. S.. Livret 6. CNDP : 19-36.

technicité, peuvent être explicités sous forme discursive, et même formalisés. Combinés avec des « systèmes de normes, les îlots d'intelligibilité forment ce qu'on peut appeler des foyers de rationalité caractéristiques d'un registre ».

La métaphore de l'îlot (Fourez, 1992 ; Martinand, 1994) nous semble pertinente pour mettre en évidence ce qui constitue le cœur des propositions des leaders. Elle permet de pointer en quoi ces derniers contribuent à un « corps de savoir de référence » (Rogalski – Samurçay, 1994) pour l'enseignement de la gymnastique scolaire. Un îlot serait donc l'expression originale de ce qui fait la spécificité, la structure et le sens des savoirs à enseigner en gymnastique scolaire, rapportée à chaque auteur.

A travers le concept d'îlot de rationalité, notre but est d'identifier ce qu'il y a d'intelligible dans les théories didactiques des leaders. Pour ce faire, nous regarderons les emprunts faits aux sciences, le recours aux formalisations techniques, la nature des finalités, normes et valeurs de chacun des leaders.

2.2. Un îlot de rationalité relatif aux suggestions didactiques de chaque leader.

Dans notre recherche, nous avons pointé des contenus précis, rapportés sous forme de notions, thèmes et concepts-phares. Ensuite, nous avons repéré et interprété les savoirs qui paraissent les plus compréhensibles et les plus rationnels, dans les traces étudiées. A cette étape, nous voulons isoler ce qui est intelligible dans les suggestions des leaders de théories didactiques, vis à vis de leur lectorat. Ainsi, nous émettons l'idée que ces savoirs publics, publiés, légitimés, correspondent à ce que nous avons convenu d'appeler des « îlots de rationalité ».

Sur la base des résultats obtenus, nous regarderons ce qui pousse chaque leader à communiquer tels savoirs et ce qui reste dans l'ombre. Pour chaque auteur, nous discuterons donc des éléments qui constituent l'îlot.

2.2.1. Roland Carrasco.

Au travers de la théorie didactique énoncée par Roland Carrasco, nous avons constaté qu'une approche interne de la motricité gymnique était son souci principal. Les résultats montrent bien que « l'essentiel » de cette motricité est centré sur « l'élément gymnique » et perçu comme un agencement technique fondamental. L'interprétation des résultats caractérise cette conception de la motricité gymnique, prise comme outil exclusif pour définir la

gymnastique. Roland Carrasco a désossé la motricité gymnique. Il l'a ordonnée et organisée pour en retenir « l'aspect interne » des éléments. Il a arrêté une structure de l'élément gymnique éminemment technique. Ainsi, ces contextures des éléments gymniques orchestrent une conception originale de la motricité à enseigner. Mais il nous semble nécessaire de reprendre le cheminement qui a permis à cet auteur d'élaborer ces savoirs.

On se rappellera, ici, que Roland Carrasco avait déjà dix-huit ans lorsqu'il débuta sa pratique de la gymnastique. Ses acquisitions, construites avec la passion et la détermination qu'on lui connaît, l'ont conduit à privilégier certaines dimensions de l'activité. En particulier, il semble attentif à cet engagement physique qui fait peur, parce qu'il est constamment réalisé dans des situations inhabituelles, lesquelles nécessitent du cran. Mais, il semble également soucieux de comprendre comment doit s'agencer le corps pour permettre de telles prouesses. Il est donc concevable que ce raisonnement le motive pour mieux comprendre la technique gymnique, et en particulier, l'élément technique dans ce qu'il a de plus organique.

Ce qui semble en ressortir, c'est que Roland Carrasco ancre ses réflexions dans cette pratique tardive de la gymnastique. Elle apparaît comme une référence, sans doute parce que c'était le lieu de découvertes actives et de plaisirs. Son expérience de gymnaste se manifeste comme le point de départ d'une réflexion soutenue.

Sa formation d'entraîneur se construit en même temps que sa formation de gymnaste. On peut légitimement penser qu'une approche plus « théorisante » de la gymnastique s'impose progressivement. Cette formation le conduit à formaliser les techniques qui facilitent les apprentissages. Il repère ainsi les fonctionnements et les habitudes de l'entraînement du haut niveau, puisqu'il est confronté brutalement à ce niveau de pratique. Et il apprend, de Louis Thomas surtout, les rudiments théoriques qui éclairaient alors cette pratique. Ils sont issus pour une bonne part de la psychologie piagétienne, de la mécanique et de l'anatomie.

Roland Carrasco l'avait évoqué, cette formation théorique initiale l'a contraint à apprendre « la gymnastique » rapidement, et probablement, à se construire des catégories d'analyse. Cette démarche pragmatique, qu'il rappelle dans l'entretien comme un moment d'analyse de ses propres activités de gymnaste et d'entraîneur, est, vraisemblablement, influencée par le modèle d'analyse par analogie de formes, qui était d'ailleurs le sujet de son concours d'entrée à l'I. N. S.. Nous mesurons, ainsi, toute l'importance de sa formation professionnelle dans l'élaboration de théories didactiques.

Sa vie professionnelle lui a permis de mettre en œuvre des catégories d'analyse et, probablement, de les affiner, comme son travail avec J. C. Jaquetin, en direction de la formation des cadres fédéraux, paraît en témoigner.

Cependant, il semble que sa vie professionnelle soit riche, essentiellement, de sa confrontation au plus haut niveau mondial de la gymnastique. Cet investissement impliquait d'avoir

une connaissance intime des rouages fédéraux, des hommes qui décidaient et sélectionnaient, des gymnastes entraîné(e)s, mais aussi des codes et règlements. Il est plausible que Roland Carrasco est ainsi élaboré sa théorie didactique, relativement aux normes fédérales en vigueur et aux contraintes imposées par la gymnastique de haute performance. Ces normes fédérales internationales caractérisent une conception singulière de la gymnastique. On peut également se demander jusque dans quelles limites Roland Carrasco adhère aux valeurs de la société française. Mais si ce sujet n'a jamais été explicitement abordé, on se rappellera qu'avec sa famille, Roland Carrasco a fait le choix de la France comme terre d'asile, après la guerre d'Algérie ; ce qui n'a pas dû se réaliser sans conséquence. Par ailleurs, il a largement contribué à défendre les couleurs de la France avec les champions qu'il formait. On peut donc croire à l'influence de normes et de valeurs comprises dans une dynamique sportive, mais aussi sociale.

Dans les travaux de Roland Carrasco, le concept de « schème d'action » constitue l'expression la plus représentative des emprunts faits aux sciences pour élaborer un modèle de motricité gymnique. Cette conception de la motricité est mise en valeur tout au long de ses ouvrages. C'est ce qu'on retient de plus compréhensible. Pourtant, nous avons vu que cette démarche active, qui consistait à reprendre certains travaux de J. Piaget, était postérieure à l'élaboration de catégories d'analyse. En effet, nous avons identifié que le répertoire d'éléments de Roland Carrasco correspondait à des actions décrites traditionnellement par l'anatomie fonctionnelle. Mais, il faut rappeler l'engouement de cet auteur pour les concepts de « schèmes d'action », « d'assimilation » et « d'accommodation ». Il se les est accaparées, puis appropriées ; enfin, il les a adaptées à sa théorie didactique. On peut parler, à proprement, d'emprunt scientifique, parce qu'il tire parti des résultats de recherches en psychologie. Il remanie les termes scientifiques parce qu'il incorpore des données de la science à ses propres problématiques. Cette approche des apports de la science explique, peut-être, comment ce leader est passé de « formes anatomiques analogues » à une dizaine de « schèmes d'action ». En tout état de cause, on relèvera ici cette activité de l'auteur, qui consiste à s'inspirer des savoirs scientifiques.

Enfin, nous percevons ce modèle d'analyse de la motricité gymnique comme conçu à des fins d'enseignement. L'enjeu explicite de Roland Carrasco était d'obtenir un outil exploitable par des moniteurs fédéraux pour organiser leur enseignement. Sa modélisation devint effectivement le modèle d'analyse fédéral français, encore présenté aujourd'hui. Cette formalisation était assortie de situations d'apprentissage programmées des plus simples aux plus complexes. Cependant, si à l'origine les contenus étaient proposés aux moniteurs de la F. F. G., très vite, Roland Carrasco les a adaptés à un public scolaire. Les planches annexées (cf. à partir de la page 546) témoignent de la progression d'apprentissage scolaire. Non seulement, les professeurs d'E. P. S. se sont emparés de ce produit (comme les ventes

l'indiquent), mais Roland Carrasco, lui-même, ciblait le lectorat des enseignants d'E.P.S.. Le motif pour lequel ce leader s'est soudainement tourné vers l'E. P. reste inexpliqué. Peut-être est-ce un retour sur son premier métier ; peut-être est-ce une façon de diffuser vers un public plus large ; ou bien est-ce une conception singulière pour l'époque des possibilités d'acquisition du débutant. Roland Carrasco apporte donc une organisation des apprentissages, structurée linéairement. Nous retiendrons la finalité pédagogique de ses suggestions didactiques. Il s'agissait certainement, pour lui, de mettre à la disposition des intervenants (sportifs et scolaires) des contenus pour enseigner, jusqu'à leurs mises en œuvre les plus concrètes.

Ainsi, nous croyons percevoir, dans le travail à propos de la théorie didactique de Roland Carrasco, des éléments qui permettent de penser sa démarche d'élaboration de savoirs singuliers :

- Sa formation de gymnaste apparaît comme un point de départ de sa réflexion ;
- Sa formation initiale d'entraîneur permet la production de catégories d'analyse, établies selon l'analogie des formes de corps que suggèrent les difficultés techniques gymniques ;
- Sa vie professionnelle semble organisée par des normes sportives internationales et par des valeurs propres à la société française ;
- Son attrait pour la science lui permet de tirer parti de données de la psychologie.
- Sa théorie didactique est finalisée par l'enseignement de la gymnastique.

Ces particularismes nous permettent de penser que la démarche de Roland Carrasco s'est construite sur la base d'une pratique sportive personnelle décisive et d'une théorisation de cette pratique à des fins d'enseignement. L'utilisation de termes scientifiques permet l'affinement de catégories techniques, au même titre que les leçons tirées de l'entraînement du haut niveau de performance. Il s'agit d'une démarche qui passerait par des aller-retour entre différents éléments, initiés par la pratique et finalisés par l'enseignement.

Dans le contexte de cette pratique sociale qu'est la gymnastique sportive, Roland Carrasco élabore une théorie qu'il confronte à la pratique pédagogique. Pour fonder cette théorie, il s'inspire principalement des travaux de J. Piaget qu'il remanie. De la gymnastique sportive, cet auteur fait émerger des savoirs qu'il adapte à la gymnastique scolaire. Les savoirs au départ de la transposition didactique sont les dix schèmes d'action. Roland Carrasco, selon une logique cumulative de construction des savoirs, présente une conception de l'enseignement plutôt centrée sur l'utilisation du matériel. Nous espérons repérer, ici, une forme originale de transposition didactique, laquelle « in fine » produit des contenus

d'enseignement gymniques pour enseigner à l'école. Cette démarche transpositive rappelle le concept de « transposition didactique élargie » de J. L. Martinand (1987). Nous revenons plus loin sur cette originalité.

Des zones d'ombre demeurent dans cette démarche que nous croyons identifier dans les procédures mises en œuvre chez ce leader.

On peut se demander pourquoi Roland Carrasco n'a pas approfondi davantage les réflexions relatives au « cran » ou aux « situations inhabituelles ». Qu'est-ce qui écarte cet auteur d'une approche de ce qu'il appelle « l'organisation externe » de la gymnastique ? Ce genre d'analyse l'aurait-il conduit vers l'élaboration de catégories différentes ?

Par ailleurs, connaissant l'attrait de Roland Carrasco pour la sophrologie et sa curiosité scientifique, on peut s'interroger sur la « quasi » monoculture scientifique qu'il exprime par rapport aux théories piagétienne. Pourquoi cet auteur n'a-t-il pas extrait d'autres données scientifiques, appartenant ou non à d'autres champs ? Et pourquoi n'a-t-il pas adopté à son tour une démarche plus rigoureuse pour vérifier ses thèses, par exemple ?

Dans les productions de Roland Carrasco, nous ne pouvons pas mesurer comment la (ou le) gymnaste apprend. Les « exercices » qu'il propose sont prescriptifs. Ils ne permettent pas de comprendre des étapes de transformation, pourtant utiles à l'intervention. Dans ce sens en l'absence d'explications détaillées, le très large panel de situations demeure un inventaire de possibilités, sans doute éloigné de la pratique d'enseignement d'aujourd'hui. Pourquoi cet auteur a fait ce choix, plutôt que celui de présenter comment se transforme le gymnaste au cours de ses apprentissages ? Voulait-il en rester au stade du débutant ? Voulait-il en rester à l'analyse interne de l'élément gymnique ? Croyait-il en des apprentissages linéaires, où la somme des parties forme aisément un tout ? Pour notre part, nous pensons que se mesure, ici, le décalage entre une conception des techniques propres aux productions gymniques et une hypothèse de l'appropriation et de la transformation des techniques lors des apprentissages. Roland Carrasco s'est davantage investi sur le premier point.

Les écrits et les propos de Roland Carrasco ne nous permettent pas de mesurer s'il avait le souci d'évaluer l'efficacité de sa théorie didactique. Les informations prélevées sur les gymnastes ou les entraîneurs, pour lesquels ce modèle a été conçu, restent dans l'ombre. Y a-t-il eu des modifications ? Se limiter aux apprentissages du débutant, alors qu'il travaille essentiellement pour la gymnastique de haut niveau, lui permet-il de mieux expliquer ses propositions ? Les excellents résultats de ses gymnastes ou des entraîneurs qu'il a formé, comme Marc Touchais, sont-ils suffisants pour croire à un lien de cause à effet ? Qu'est-ce qui est réellement mis en œuvre ? Nous en resterons aux contenus d'enseignement qu'il prescrit.

A propos des travaux relatifs à Roland Carrasco, nous avons donc repéré ce qui relève de son expérience de gymnaste, de sa formation initiale, de ses savoirs d'entraîneurs, du système de normes et de valeurs qu'il semble privilégier et des emprunts scientifiques qu'il opère. Enfin, nous avons perçu certaines zones d'ombre, qui pourraient bénéficier d'un approfondissement théorique de la part de cet auteur pour faciliter l'accès à sa pensée.

Ces éléments permettent de rendre plus intelligibles la théorie didactique de Roland Carrasco, et ainsi, de mieux comprendre ce qui a pu faire écho pour un lectorat de professeurs d'E. P. S.. Nous repérons des éléments suffisamment rationnels pour caractériser les savoirs conçus par Roland Carrasco pour enseigner la gymnastique :

- La spécificité de ces savoirs, c'est cette conception de l'analyse interne de l'élément gymnique.
- La structure donnée à ces savoirs est édifiée à partir d'emprunts et de remaniements scientifiques (principalement celui de « schème d'action »).
- Ce qui donne du sens à ces savoirs, c'est une pratique tardive de la gymnastique ; c'est une formation professionnelle où Roland Carrasco formalise les techniques sur le modèle de l'analogie de formes ; c'est une confrontation à la gymnastique féminine de haut niveau, à ses exigences réglementaires et à ses normes institutionnelles. Enfin, le sens des savoirs est finalisé par la volonté d'enseigner plus rationnellement cette activité.

Ces éléments permettent de penser la gymnastique scolaire voulue par cet auteur. Initiés par la pratique et finalisés par l'enseignement, ces savoirs « proviennent de diverses disciplines » (psychologie piagétienne, anatomie fonctionnelle), « dont les savoirs de la vie quotidienne » (en particulier, l'entraînement du haut niveau féminin). Seule, la motricité gymnique est abordée dans une dimension analytique, laissant dans l'ignorance ce qui pourrait lui donner du sens. Cette motricité est modélisée (analogie de formes) et structurée (schèmes d'action) pour se représenter les actions des gymnastes et éclairer l'intervention des enseignants. Un projet structure donc un îlot de rationalité au sens défini par G. Fourez. Ce projet est organisé pour l'intervention.

Ces savoirs nous renvoient aux « registres de technicité » développés par D. Bouthier et A. Durey (1994, 113), et en particulier, celui relatif à « la lecture » (cf. chapitre 2.3.2, page 64). En effet, Roland Carrasco identifie certaines composantes de la pratique (l'organisation interne du geste), qui constituent un outil spécifique pour analyser les productions gymniques des gymnastes. Ce leader a rationalisé les habiletés techniques à réaliser par un gymnaste, à partir de similitudes anatomiques. Il produit une grille d'analyse structurée. Enfin, il organise les apprentissages de formes techniques analogues. Ce registre de technicité est particulier. Il porte sur la « lecture des agencements techniques des productions gymniques ».

Nous employons le terme « d'agencements techniques » pour mettre l'accent sur la lecture de l'organisation propre au geste gymnique, qui correspond bien aux savoirs intelligibles de cet îlot de rationalité. La dimension technique est à concevoir au sens défini par Leplat et Pailhous. Les savoirs désignent des procédés mis en œuvre pour produire un résultat.

Ces savoirs sont filtrés par le système des normes réglementaires et institutionnelles de la gymnastique, jamais remis en question par l'auteur. En effet, les contenus proposés par ce leader visent à répondre aux exigences du code ; Roland Carrasco le rappelle en préambule de son ouvrage-phare ²⁹⁷. Vu l'impact des normes et valeurs sur ces savoirs, nous conviendrons que les éléments, décrits précédemment, relèvent de l'idée « de foyer de rationalité », selon les thèses de J. L. Martinand.

En conclusion, nous espérons avoir caractérisé les éléments les plus intelligibles de la théorie didactique de Roland Carrasco. Ils constituent un « îlot de rationalité », caractéristique d'un registre de technicité de lecture des exercices gymniques à des fins d'enseignement, auquel les normes et valeurs de cet auteur donnent sens. Vu l'objet d'étude et l'analyse travaillés préférentiellement par Roland Carrasco, nous dirons de ce registre qu'il identifie les composantes anatomo-analogiques de la gymnastique sportive. Cet îlot de rationalité et les savoirs qu'il suppose dans ce registre de technicité, contribuent au processus de constitution d'un « corps de savoir de référence » pour enseigner la gymnastique à l'école.

2.2.2. Paul Goirand.

L'analyse des données qualitatives relatives à Paul Goirand caractérise l'intérêt qu'il accorde à la connaissance de l'activité gymnique. Contrairement aux autres leaders de théories didactiques, il développe des approches variées pour définir différentes dimensions de cette activité. Les résultats mettent en évidence une réflexion privilégiée à propos de la « pratique sociale ». Le souci de Paul Goirand est d'éclairer ce qui peut servir de référence à un enseignant qui s'interroge sur la gymnastique qu'il doit enseigner à l'école. Il dégage ce qui fait l'unité parmi des formes de pratique diversifiées revêtues par la gymnastique. Il apparaît dans ses travaux une analyse des conditions de la pratique de la gymnastique, en France. Paul Goirand fait la description et l'étude critique de ce qui constitue une pratique sociale de référence. Ainsi, avant de s'intéresser à la motricité gymnique, il regarde les conditions qui la justifient et qui caractérisent ses évolutions. Les formes sociales de pratique, les émotions

²⁹⁷ CARRASCO R. (1972). Essai de systématique de l'enseignement de la gymnastique aux agrès. Vigot : 11.

« L'exercice est un ensemble de gestes ou éléments codifiés pouvant permettre un jugement de valeur portant sur le choix, la liaison, la combinaison, l'exécution de ces différents gestes combinés. L'élément gymnique (lui-même ensemble de conduites partielles) est une fraction de l'exercice... ».

spécifiques et les variations des codes de jeu en sont les aspects les plus approfondis. Ils favoriseront autant de suggestions pédagogiques.

Dans l'interprétation des résultats, nous avons mis l'accent sur l'influence de la philosophie marxiste pour expliquer la logique de ce leader et son discours dialectique. Ses idées présentent des analyses conduites en termes contradictoires. Paul Goirand les inscrit dans des projets de société. Nous pensons retrouver cette démarche lorsqu'il apporte des éléments d'analyse de la gymnastique, tel que celui « d'unité des contraires : risque/virtuosité ». Ce lien dynamique permet d'appréhender les stratégies de construction de la motricité gymnique des élèves.

Par ailleurs, l'analyse des données qualitatives caractérise aussi l'intérêt qu'il accorde aux « savoir-faire techniques ». La réflexion de Paul Goirand à ce sujet et les propositions, qui en découlent, le situent en rupture des modes de formalisation traditionnels, qui consistent à dresser un inventaire d'éléments gymniques. La classification de cet auteur rompt avec les usages traditionnels pour y substituer une analyse en terme de problèmes fondamentaux. Dans l'interprétation, nous avons identifié comment cette proposition originale a progressivement évolué vers une modélisation de la motricité des gymnastes. Ainsi, la « trame d'actions gymniques » est au centre des préoccupations de ce leader.

Paul Goirand concentre son analyse sur l'élaboration des savoir-faire techniques, « du thème d'étude aux réalisations les plus complexes ». Il propose une lecture de la motricité gymnique à partir de quatre actions essentielles. Cette conception de la « motricité gymnique » donne une catégorisation de l'activité des gymnastes. L'approche dialectique de la technique gymnique est soutenue par une multitude d'exemples concrets, où la pratique de l'élève-acteur est en question. Elle porte, notamment, sur le rapport des forces mécaniques en présence, le passage d'appuis pédestres à des appuis manuels, le glissement de normes techniques à l'efficacité technique, la conception et la diffusion des savoir-faire techniques. L'essentiel des suggestions pédagogiques s'appuie sur la définition de la « trame d'actions gymniques ».

Cette conception des particularismes de l'activité est spécifique de cet auteur. Elle permet de la resituer dans une dimension plus technologique, car Paul Goirand interroge les relations entre « savoirs » et « savoir-faire » ; et il rationalise des techniques en vu d'un projet d'intervention.

Fort de ces éléments, il s'agit, maintenant, de s'intéresser aux motifs qui ont permis à Paul Goirand d'élaborer des contenus d'enseignement.

Lorsque Paul Goirand relate ses études à l'ENSEP, il semble marquer une distance relativement aux pratiques sportives. Cet éloignement est peut-être dû à l'absence d'activité sportive organisée pendant son enfance, c'est à dire pendant les années de guerre et celles qui suivirent. C'est, en tout cas, ce qui l'écarte d'une gymnastique fédérale. Il paraît plus soucieux de défendre les valeurs de l'école républicaine que d'adhérer aux modèles sportifs en vigueur. Par contre, il semble déjà sensible aux réflexions de R. Mérand.

Dans notre étude, nous n'avons pas évoqué la guerre d'Algérie. Nous pensons qu'une partie de l'engagement militant de Paul Goirand naît de cette période. Un travail plus clinique permettrait, sans doute, de le mettre davantage en évidence.

Dès lors, à l'issue de cette seconde guerre dans l'histoire de vie de cet auteur, il ne semble pas étonnant de retrouver Paul Goirand à des postes de responsabilité syndicale, qui le conduisent à la F. S. G. T., où il y retrouve R. Mérand.

Il semble que l'on pourrait dater l'émergence d'une réflexion plus spécifique à la gymnastique et à l'E. P. S., à partir de 1965. En effet, à la fois Paul Goirand enseignait la gymnastique au CREPS de Reims, mais surtout, il rédigeait ses premiers articles sous l'impulsion de R. Mérand. Il faut noter le rôle essentiel de ce dernier. R. Mérand était l'animateur d'un groupe de réflexion, qui le conduisait à commander des analyses publiables dans les bulletins de la F. S. G. T.. Dans cette période, il faut se rappeler l'engagement sans faille des militants, qui répondaient positivement aux sollicitations. Cette forme de militantisme a probablement permis à Paul Goirand de formaliser des idées, des connaissances, mais aussi des réflexions collectives ; lesquelles ont favorisé l'émergence progressive de contenus d'enseignement.

A cette époque, la F. S. G. T. développait une analyse originale de l'E. P. S., où les analyses sur le sport et celles sur l'E. P. S. provenaient des mêmes questions sur l'organisation de la société et l'épanouissement de l'enfant. Les acteurs de la F. S. G. T. le reconnaissent volontiers, aujourd'hui ²⁹⁸. Le fonctionnement même des structures FSGTistes imposait aux sympathisants d'ouvrir des espaces de réflexion nouveaux. Ils utilisaient des outils qui tentaient d'éclairer l'activité d'apprentissage des enfants sportifs. En particulier, Paul Goirand interrogeait la culture gymnique, la définition d'un savoir-faire en gymnastique, et les démarches de complexification et de différenciation des savoir-faire, à partir de l'interprétation de travaux scientifiques. Ainsi, il se donnait une formation autodidacte aux modèles scientifiques les plus d'avant-gardes pour l'époque. Paul Goirand travaillait les concepts apportés par la science ou les théories de certains spécialistes. Il participait à la réflexion collective pour, ensuite, en dégager une intelligibilité utile aux applications pédagogiques concrètes.

²⁹⁸ Colloque des 25, 26, 27 mai 1995. La F. S. G. T. s'interroge sur elle-même : les stages Maurice Baquet CPS – F. S. G. T. et le domaine de l'E. P. S.

On relèvera, ici, la manière employée par ce leader pour élaborer des savoirs. Il dégage de la science des données qui font sens « a priori » ; il se les approprient ; puis, il en mesure les effets dans le contexte de la pratique pédagogique. Nous remarquons, cependant, que R. Mérand était souvent à l'initiative des pistes scientifiques à enfourcher ; et qu'ensembles, ils étaient attentifs aux résultats de la recherche.

Au début des années quatre-vingts, Paul Goirand orienta ses travaux vers deux types de recherche différents. Il produit des résultats reconnus par la communauté didactique, dans le cadre de recherches menées à l'INRP par J. Marsenach ²⁹⁹ ; lesquels portent sur l'activité d'apprentissage des élèves lors de leçons d'E. P. S.. Parallèlement, Paul Goirand organise la réflexion du groupe SPIRALES, où se met en place une recherche-action, qui tend à développer une thèse culturelle et épistémologique des savoirs sportifs. Nous conviendrons que cet auteur a déployé une activité de recherche en prise avec les données écologiques de l'E. P. S. à l'école.

Sa démarche fut donc initiée par des emprunts faits aux sciences et aux théories, pour voir un prolongement dans une activité de recherche didactique plus rigoureuse. Nous croyons que cet investissement dans une activité de recherche scientifique productive a nourri l'élaboration de la théorie didactique de ce leader. Nous pensons que les articles successifs, rédigés depuis 1965, intègrent progressivement les travaux du CPS – F. S. G. T., puis ceux du groupe SPIRALES et de l'INRP. Ces formalisations successives ont facilité la maturation de la théorie didactique présentées aux enseignants d'E. P. S., aujourd'hui.

A nos yeux, le métier de formateur de formateur, exercé très tôt dans la carrière professionnelle de Paul Goirand, pèse aussi sur le sens de ses savoirs. En effet, son investissement professionnel le pousse à rester vigilant aux transformations de la discipline (E. P. S.). La gymnastique apparaît comme un lieu d'application à la fois des instructions officielles, mais aussi des innovations pédagogiques. A l'Université de Lyon, son engagement le conduit à mettre en œuvre l'intégration universitaire des formations en STAPS. Cette tâche a, certainement, dû impulser une réflexion particulière sur la place et les contenus de l'E. P. S. et des A. P. S.. Nous croyons qu'elle pèse sur la théorie didactique, comme en témoigne les éditoriaux des numéros de la revue SPIRALES. Sa connaissance de l'E. P. S. le situe comme un leader dans ce domaine.

Enfin, parmi les quatre auteurs étudiés, Paul Goirand est certainement le seul qui précise les valeurs et les normes qui fondent son travail. L'entretien met en évidence son attachement aux valeurs de l'école républicaine. Certaines de ses publications, plus engagées, évoquent le partage des richesses, la solidarité, l'égalité des chances, etc... ³⁰⁰.

²⁹⁹ GOIRAND P. (1991). Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ? INRP : 93-117.

³⁰⁰ GOIRAND P. (1994). Exclusion et rapports aux savoirs. In D. I. R. E. en APS n° 50. Éditions de la F. S. G. T. : 19-25.

Ce qui paraît plus confus, ce sont les normes auxquelles il se réfère. Au travers de ses publications, nous avons le sentiment qu'il s'inspire essentiellement du modèle de la gymnastique artistique et sportive. En effet, sa théorie didactique part du modèle culturel de référence qui est celui de la gymnastique sportive. Paul Goirand n'a jamais dénoncé ce modèle social, ni proposé d'alternatives. Par contre, il a cherché à identifier les conditions et les modalités d'existence de cette activité sportive ³⁰¹. Nous pensons donc être confrontés à un auteur qui a construit sa théorie didactique sur des normes gymniques culturellement dominantes, sur des valeurs sociales fortes et précises, et plus implicitement, sur une conception de l'Homme et de son épanouissement dans l'ensemble des rapports sociaux.

Ainsi, nous croyons percevoir des éléments qui rendent intelligibles les propositions de Paul Goirand pour la gymnastique scolaire. Elles permettent de mieux comprendre les étapes d'élaboration des savoirs. Il s'agit de :

- son expérience de militant fédéral au sein de la F. S. G. T. ;
- sa formation autodidacte aux produits de la science, dans des collectifs constitués (CPS, SPIRALES, INRP), qui l'a conduit à mener différentes recherches ;
- son expérience de formateur de formateur en E. P. S., dans le contexte du développement des STAPS à l'université ;
- des valeurs et des normes qui influencent sa théorie didactique. Ce sont celles relatives au « sport éducatif de masse » et à « une école de la réussite » d'une part, et aux normes de la gymnastique internationale impulsées par les codes, d'autre part.

La démarche de Paul Goirand nous semble être appuyée par des réflexions politique et fédérale. Nous croyons que sa démarche s'est construite sur des travaux scientifiques consultés ou dirigés dans le but de modifier durablement la qualité des apprentissages des enfants en activité gymnique. Ce rapport étroit entre une théorie et la pratique gymnique oblige à communiquer des savoirs, d'où son accroche probable à la didactique. Ce système d'aller-retour entre les savoirs scientifiques et une démarche rationnelle d'analyse des comportements des élèves caractérise le fonctionnement didactique de Paul Goirand.

Nous croyons repérer, ici, une modalité particulière de la transposition didactique élargie, qui est productrice de contenus d'enseignement gymniques pour enseigner à l'école.

« Il faut donc revivifier des valeurs (progrès, justice, ...) et en ajouter de nouvelles, peut-être le droit à la différence ».

³⁰¹ GOIRAND P. (1994). Exclusion et rapports aux savoirs. In D. I. R. E. en APS n° 50. Éditions de la F. S. G. T. : 24.

« Ainsi, je distinguerai A. P. S. et pratiques sociales des A. P. S.... Je distingue donc, pour ce qui est de ma spécialité, l'activité gymnique et les pratiques sociales de gymnastique. Les pratiques sociales sportives actualisent les fondements de l'activité humaine dont sont porteuses chacune d'elles, selon des finalités que le groupe social impose et par des règlements qui en sont l'expression en termes d'organisation des finalités ».

A l'analyse, ce leader laisse certaines zones d'ombre dans sa théorie didactique.

Paul Goirand met en évidence des notions, des concepts et des thèmes relatifs à la gymnastique, qui, à ses yeux, sont autant de voies de réflexion possibles. Il s'est emparé des produits de la recherche, mais il a aussi inféré des thématiques de recherche. L'entretien a d'ailleurs montré des pistes de travail pointées par cet auteur ³⁰². Ainsi, la notion « d'enchaînement », les concepts de « virtuosité », de « risque » et de « codification » ou celui « d'activités gymniques et acrobatiques », gagneraient à être éclairés par des recherches spécifiques. Des chercheurs pourraient problématiser ces éléments pour les vérifier ou les infirmer, voire les expliciter ou encore les développer. A titre d'exemples, certaines problématiques sont déjà travaillées. Elles sont relatives à l'apprentissage de l'A. T. R., reprises récemment par M. F. Carnus ³⁰³ ou P. Nouillot ³⁰⁴, et à l'esthétique, sur lesquelles M. Loquet réfléchit ³⁰⁵.

L'existence du CRIS ³⁰⁶ prouve à l'évidence une conception singulière de la recherche. Paul Goirand ne défend pas le modèle d'une science fondatrice de la pédagogie. Il part d'observations pragmatiques et cherche à les interpréter. Il défend une recherche « pour le sport, confrontée obligatoirement à la complexité des pratiques et qui nécessite un modèle d'analyse de cette complexité » ³⁰⁷.

L'analyse de la théorie didactique de Paul Goirand nous conduit à penser que deux thématiques demeurent trop en filigrane. Pourtant, elles constituent des clefs pour lire, comprendre et interpréter ses idées.

- Lors de l'entretien, Paul Goirand revenait sur les « émotions » conçues comme un des points de départ de sa réflexion. Cependant, nous ne trouvons pas dans sa littérature ce qui permettrait de mieux cerner le concept « d'émotion ». Cet auteur décrit l'activité émo-

³⁰² « Qu'on mette au centre un savoir particulier, et qu'on dise dans quel contexte réglementaire il a été produit, selon quelle finalité, etc..., et qu'on décrive la réponse avec un référent qui soit précis, qu'on dise quelle est l'activité du sujet pour produire ce savoir-faire. Et qu'on fasse ça, sur tous les savoir-faire. On découvrirait certainement, derrière une activité gymnique, quelle est l'activité qu'il faut déployer pour être un gymnaste au plus haut niveau. Et on pourrait faire le cas échéant, un modèle théorique d'évolution de l'activité, d'une motricité usuelle, vers cette motricité spécifique. Ce travail là n'est pas fait ». (cf. page 568).

³⁰³ CARNUS M. F. (1998). Stades de repérage et didactique de la gymnastique sportive : l'exemple de l'A. T. R.. in *Actualité de la recherche en activités gymniques*. Dossier n° 39. Éditions de la revue EP. S.

³⁰⁴ NOUILLOT P. (1998). Quelles stratégies d'établissement en A. T. R.. in *Actualité de la recherche en activités gymniques*. Dossier n° 39. Éditions de la revue EP. S.

³⁰⁵ LOQUET M. (1998). Contenus d'enseignement en Gymnastique Rythmique Sportive, les apports de l'analyse mécanique : le cas des lancer-rattraper d'engin.. in *Actualité de la recherche en activités gymniques*. Dossier n° 39. Éditions de la revue EP. S.

³⁰⁶ CRIS : Centre de Recherche et d'Innovations sur le Sport de l'UFR STAPS de Lyon, dirigé par Paul Goirand.

³⁰⁷ GOIRAND P. (1989). Développement des STAPS. In L'E. P. S. aujourd'hui, ce qui s'enseigne. Éditions du SNEP : 268.

tionnelle du pratiquant, mais il ne précise pas en quoi, ni à partir de quels affects il est possible de reconstruire une interprétation de ce que peuvent être les caractéristiques essentielles de la gymnastique.

- L'approche dialectique de la gymnastique, que nous avons révélée chez ce leader, en particulier, à propos de « l'unité des contraires : risque/virtuosité », est insuffisamment explicitée dans ses travaux. En effet, alors que l'argumentation dialectique est, pour lui, la référence qui guide sa façon d'analyser la gymnastique scolaire, Paul Goirand donne peu accès à cet outil d'interprétation. C'est peut-être là que le lectorat des professeurs d'E. P. S. éprouve des difficultés à suivre la logique de sa pensée.

Sur la base de ces analyses, à propos des travaux de Paul Goirand, nous venons de relever ce qui fait particulièrement sens dans sa formation et son engagement professionnel, dans son investissement de militant au sein du CPS de la F. S. G. T., et dans ses orientations scientifiques. A nos yeux, ces éléments rendent plus intelligibles la théorie didactique de Paul Goirand. Ils facilitent la compréhension de ce qui a pu faire écho pour un lectorat de professeurs d'E. P. S., malgré quelques points restés dans l'ombre. Ces éléments sont rationnels et ils précisent les propositions conçues par cet auteur pour enseigner la gymnastique.

- La spécificité de ces savoirs, c'est une modélisation de la motricité gymnique sous la forme d'une « trame d'actions gymniques », soutenue par une analyse des pratiques gymniques (pratiques sociales de référence), de l'unité contradictoire « risque/virtuosité » et du concept de savoir-faire technique. Cette modélisation permet de guider l'observation et l'interprétation des comportements des élèves en E. P. S. et de proposer des solutions adaptées.
- Les analyses dialectiques, et celles didactiques, caractérisent la structure de ces savoirs.
- Enfin, ce qui donne sens à ces savoirs, c'est une expérience professionnelle, où Paul Goirand est centré sur les problématiques de l'E. P. S. ; et c'est aussi un investissement dans les structures de réflexion de la F. S. G. T.. Son statut de formateur le conduit à formaliser sa pensée lors de la production de différents travaux de recherche (SPIRALES, INRP), où il s'appuie sur les valeurs de l'école républicaine et les normes de la gymnastique sportive.

A nos yeux, ces éléments définissent la gymnastique scolaire souhaitable par cet auteur. Ils constituent un « îlot de rationalité ». En effet, nous constatons que ces savoirs « proviennent de diverses disciplines » (scientifique, philosophique, politique, etc...), « dont les savoirs de la vie quotidienne » (ceux de la pratique de la gymnastique par des élèves et par des étu-

dants). Il éclaire l'intervention des enseignants par une réflexion sur les conditions d'apprentissage des enfants confrontés à la gymnastique scolaire. Le projet de cet îlot paraît double : transcrire la gymnastique en terme d'actions et caractériser l'activité du sujet qui produit, complexifie et diversifie ces actions. Ce projet structure donc un îlot de rationalité au sens défini par G. Fourez. Il est organisé pour l'intervention.

Ce leader a élaboré un outil de « lecture » de la motricité gymnique, qui permet d'identifier différents composantes caractéristiques de la pratique des élèves-gymnastes. Le propre de la pensée de cet auteur, c'est d'avoir formalisé la technique gymnique à partir d'une thèse culturelle et épistémologique. Il produit un système de références commun, qui est une trame des actions gymniques. Cette technicité nous renvoie au « registre de lecture » défini par D. Bouthier et A. Durey (1994, 113). Mais, Paul Goirand livre d'autres outils techniques. Il contribue à identifier la transformation des techniques corporelles en usage, ce qui relève d'un « registre de technicité de transformation ». Il organise l'activité des élèves confrontés à l'apprentissage de savoir-faire techniques. Nous noterons que ces deux registres de technicité fonctionnent en interaction. En effet, la transformation des techniques corporelles mobilise des techniques de lecture, ce qui confirme l'idée de D. Bouthier et d'A. Durey, à ce propos. Nous avons, là, les matériaux constitutifs d'un îlot de rationalité, dont la caractéristique se porte sur « la lecture et la transformation des structures d'actions gymniques ». Le terme de « structure d'actions gymniques » nous semble approprié pour qualifier la composition des unités qui forment les savoir-faire gymniques (trame d'actions gymniques, différenciation et complexification des actions, activité du sujet qui produit l'action, etc...).

Par ailleurs, nous avons montré le poids des valeurs et des normes pour cet auteur, relativement au rôle de l'école et de la gymnastique. Elles renforcent l'idée de « foyer de rationalité », telle qu'elle est développée par J. L. Martinand.

En conclusion, cet îlot de rationalité combine les éléments les plus intelligibles de la théorie didactique de Paul Goirand. Il est un outil pour lire les productions des élèves en gymnastique scolaire, et pour comprendre le sens des transformations des productions gymniques. Cet îlot est donc caractéristique de deux registres de technicité, pour lesquels on a noté l'influence des normes et des valeurs. Nous conviendrons que cet îlot définit les composantes dialectico-didactiques de la gymnastique scolaire. C'est donc dans le domaine de l'intervention qu'il faut situer l'ensemble de ces savoirs ; lesquels concourent à la constitution d'un « corps de savoir de référence » pour enseigner la gymnastique à l'école.

2.2.3. Jacques Leguet.

L'analyse des travaux de Jacques Leguet montre une centration sur les actions motrices des gymnastes. Toute l'attention de cet auteur est portée sur l'enfant qui apprend la gymnastique dans sa seule dimension motrice.

Les résultats montrent le souci de définir douze actions motrices, utiles à l'élaboration d'enchaînements de plus en plus complexes. Toutes les suggestions pédagogiques de ce leader reposent sur la mise en œuvre de cette motricité spécifique, ainsi structurée. L'interprétation des résultats consigne cette définition singulière de la gymnastique. L'interaction des actions motrices constituerait une clef pour construire des apprentissages, de préludes moteurs jusqu'à des éléments techniques complexes. Cette conception de la gymnastique est l'objet principal des publications de Jacques Leguet.

Nous croyons avoir identifié, ainsi, ce qui fait la spécificité et la structure des savoirs à enseigner en gymnastique scolaire pour Jacques Leguet. Cependant, nous jugeons utile de mieux percevoir comment cet auteur s'y est pris pour élaborer sa théorie didactique.

La réflexion à propos de la gymnastique à enseigner semble naître de l'expérience professionnelle de Jacques Leguet. En effet, nous rappellerons qu'à Houlgate, il devait dispenser une formation théorique et pratique à de futurs professeurs-adjoints d'E. P. S.. Juste sorti du CAPEPS, il devenait formateur. On peut penser qu'à ses débuts, Jacques Leguet avait comme tout bagage sa formation initiale et son vécu de gymnaste de haut niveau. Il a dû probablement s'organiser pour formaliser des savoirs en vue de faire ses cours. Pour relever le défi de proposer des contenus d'enseignement structurés à ses étudiants, Jacques Leguet a certainement dû s'emparer des informations disponibles à cette période. Sans expérience pédagogique en milieu scolaire, il ne devait pas être aisé de se distancier des propositions théoriques qu'il lisait. Par contre, nous avons là un motif probable, qui expliquerait pourquoi Jacques Leguet estime avoir produit une analyse « systémique ». Il a probablement intégré un certain nombre d'informations théoriques et scientifiques qu'il a « systématiquement » reliées en système pour améliorer ses enseignements. Cette démarche de Jacques Leguet éclairerait ce que l'on peut identifier comme des emprunts aux sciences et aux théories. Jacques Leguet aurait exploité des lectures scientifiques, mais aussi théoriques, en vogue pour la formation des enseignants dans les années 70 – 80 (car utile pour réussir les concours de recrutement de la fonction publique dans ce domaine), afin d'apporter des données rigoureuses aux étudiants. Ainsi, il a vraisemblablement été influencé par la terminologie praxéologique de P. Parlebas. En effet, il utilise le concept « d'action motrice » (cf. page 173), « concept fondateur instaurant la spécificité de la praxéologie motrice » ³⁰⁸. Il

³⁰⁸ PARLEBAS P. (1981). Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice. Éditions de l'INSEP : 1.

en donne une signification pour la gymnastique du débutant, s'écartant de l'idée originale de « conduite motrice » de P. Parlebas, puisqu'il n'explique pas en quoi le « comportement moteur est porteur de signification » (Parlebas, 1981, 27).

Par ailleurs, il fait état de références bibliographiques en matière de neurosciences et de psychologie génétique, qui l'ont amené notamment à choisir G. Azémar pour préfacer son livre.

Il est également possible que son investissement dans le groupe de réflexion à propos de l'enseignement de la gymnastique, à l'instigation de l'A. E. E. P. S., ait positionné ses options. Cette association a dû favoriser l'expression et la formalisation des points de vue et des théories.

Enfin, lors de l'entretien, Jacques Leguet nous précisait que, dans ces premières années d'enseignement, il animait des formations de cadres fédéraux dans sa région. On y verra là une continuité entre son emploi principal et son investissement fédéral, qui met en valeur son implication comme formateur de formateurs.

Il est difficile de comprendre pourquoi Jacques Leguet a produit des savoirs limités à la seule gymnastique du débutant, alors qu'il possédait une excellente expérience de la gymnastique de haut niveau. Plusieurs éléments suggèrent une réponse vraisemblable :

- le programme de formation des étudiants des CREPS s'intéressait aux transformations de l'enfant. Plusieurs approches scientifiques et théoriques éclairaient les processus de développement de l'enfant, davantage considéré comme débutant. Il est donc possible que Jacques Leguet se soit construit des compétences particulières dans ce domaine.
- il est probable, également, qu'il devait s'adresser à des étudiants débutants en gymnastique, ce qui le contraignait à faire des propositions de cette nature.
- enfin, d'après ses termes lors de l'entretien, il a semblé très attentif aux transformations de ses propres enfants, qui l'ont conduit aussi à mieux comprendre l'activité du débutant.

Son expérience de gymnaste semble être à l'origine de normes et valeurs auxquelles il adhère. Nous l'avons montré dans ce travail, Jacques Leguet édifie ses propositions par rapport à une seule référence qui serait la gymnastique sportive. « L'enchaînement » en est l'expression la plus aboutie et il reste à ses yeux une œuvre motrice. C'est à dessein que nous avons mis en évidence ses propositions de filières par agrès, qui modélisent le passage de préludes moteurs à des difficultés techniques de haut niveau. Il apparaît donc que les normes gymniques internationales médiées par le code de pointage, auquel il fait référence dans la définition qu'il accorde à la gymnastique, influencent sa théorie didactique. En effet, les codes de pointages internationaux développent cette idée de « filière » établie en

complexifiant un élément technique. Par ailleurs, cet auteur est, semble-t-il, attaché au deuxième volet des prescriptions des codes internationaux, c'est à dire aux valeurs de l'esthétique gymnique, aux exigences de tenue du corps et au perfectionnement technique. Lors de l'entretien, il nous confiait son investissement de longue date dans l'entraînement de jeunes gymnastes de clubs sportifs parisiens ; ce qui signale une mise en œuvre concrète des règles et règlements.

Par ailleurs, la gymnastique de haut niveau requiert des qualités de travail et de persévérance, de résistance à la souffrance, d'ascétisme et de fair-play. Ce sont probablement des valeurs auxquelles Jacques Leguet est attaché, même si les plaisirs des rencontres internationales dominaient. Enfin, quand on repense à la déception qui fut la sienne de n'avoir pu défendre les couleurs de la France aux J. O. de Mexico ; on peut croire à son attachement à une certaine représentation de l'image de la France à l'étranger. Nous retiendrons donc qu'un ensemble de normes et de valeurs, issues du modèle de la gymnastique de haute performance, finalise en partie sa théorie didactique.

Plusieurs éléments permettent donc de mieux comprendre comment Jacques Leguet a élaboré des savoirs singuliers :

- Son expérience de formateur, qui lui a permis de formaliser des discours théoriques en direction de futurs enseignants, de moniteurs fédéraux et des enseignants de l'A.E.E.P.S. ;
- Ses emprunts théoriques et scientifiques, qui ont orienté sa réflexion vers les théories de l'information et la praxéologie ;
- Le système de normes et de valeurs, lié à son expérience de gymnaste de haut niveau, et auquel il se réfère, quand il parle « d'œuvre motrice », « d'enchaînement » ou « d'esthétique ».

Ces éléments donnent du sens à la production de savoirs réalisée par cet auteur. Cependant, nous pensons que Jacques Leguet laisse certains aspects dans l'ombre.

L'idée « d'enchaînement », que nous avons vu occuper une place importante dans les travaux de ce leader, apparaît comme une approche inachevée. En effet, dans les milieux gymniques scolaires ou sportifs, l'enchaînement est un aboutissement concret et incontestable. Il correspond à la prestation qui sera évaluée. Cependant, tout semble se cristalliser sur cette production, qui requiert une réflexion par rapport aux contenus pour des enchaînements de qualité, aux procédures qu'utilisent l'élève pour y accéder, mais aussi aux critères d'évaluation retenus, au rôle des juges, des professeurs et des entraîneurs, des parents, des cadres administratifs, etc... C'est la pierre d'achoppement de l'ensemble des in-

tervenants scolaires et sportifs, jusqu'au plus haut niveau de performance ³⁰⁹. C'est, sans doute, un point de divergence entre le mouvement sportif et les propositions pour l'E. P. S.. Les passerelles paraissent inexistantes. Quels sont les déterminants de la production « d'enchaînements » gymniques ? Les « enchaînements » constituent-ils le patrimoine technique de l'activité ? Les « enchaînements » représentent-ils un mode d'entrée dans l'activité des gymnastes-débutants ? L'approfondissement de cette idée « d'enchaînement » semble nécessaire.

Par ailleurs, nous avons constaté que les douze actions motrices de Jacques Leguet sont assorties de suggestions pédagogiques. Une organisation très structurée des apprentissages est décrite. Cette procédure précise ce que l'enseignant doit faire. Les enseignants auraient-ils, ainsi, suffisamment d'outils pour savoir à quel moment intervenir ? Il s'avère que cet auteur ne renseigne pas les enseignants sur des observables ou des critères d'appréciation des prestations. Autant à la lecture de ses publications, nous sommes centrés sur l'enfant en activité, autant il manque une analyse des obstacles rencontrés par le jeune gymnaste. Ce travail de Jacques Leguet amorce, à nos yeux, une réflexion didactique sur les procédures mises en œuvre par un élève pour construire son activité de gymnaste.

Notons, toutefois, sa réticence à être enregistré, qui pourrait conduire à douter des inférences que nous avons faites. Le système de normes et de valeurs qu'il valorise, son vécu sportif, mais surtout son expérience de formateur, nous apparaissent comme les éléments déterminants de la production de sa théorie didactique. Ainsi, nous avons identifié des éléments, qui nous semblent à l'analyse, les plus pertinents pour expliquer la spécificité, la structure et le sens de la théorie didactique de ce leader.

- La spécificité des savoirs, c'est une catégorisation de la motricité gymnique sous forme d'actions motrices principales à enseigner.
- La structure des savoirs est donnée par un système d'emprunts scientifiques, plutôt orienté vers la psychologie génétique (« origine motrice », « genèse »), et qui organise les productions gymniques en terme d'action, du plus facile au plus difficile (« préludes », « variantes », « filières »).
- Ce qui donne du sens à ces savoirs, c'est d'abord une pratique sportive de haut niveau, qui, avec son cortège de valeurs, de normes institutionnelles et d'exigences réglementaires, oriente les choix de Jacques Leguet vers « l'enchaînement » et ses contenus. C'est aussi sa fonction de formateur de formateurs en direction des cadres techniques

³⁰⁹ La F. I. G. a supprimé les enchaînements imposés lors des phases sélectives des compétitions internationales, depuis les Championnats du Monde, de Lausanne, en 1997.

fédéraux et des enseignants, qui organise la formalisation de la théorie didactique. La préparation des cours comme l'élément moteur de sa réflexion.

Ainsi, les savoirs « proviennent de diverses disciplines » (particulièrement de la psychologie génétique, des neurosciences et de la praxéologie), « dont des savoirs de la vie quotidienne » (expérience du haut niveau, enseignement à des étudiants, etc...). La démarche de Jacques Leguet semble avoir été de prélever des indicateurs pour proposer un répertoire « d'actions motrices » à enseigner. Nous avons donc des éléments qui nous permettent de relever ce qui est davantage intelligible dans les savoirs résultant de la théorie didactique de cet auteur. Au sens défini par G. Fourez, nous avons, là, les éléments d'un îlot de rationalité ordonné par un projet, qui consiste à faciliter l'acte d'enseignement de la gymnastique. Ce projet est donc centré sur l'intervention.

Ces savoirs relèvent d'un registre de technicité de lecture (D. Bouthier et A. Durey, 1994, 113), dans la mesure où ils identifient différentes composantes de la pratique, en particulier, celles relatives à l'organisation de la motricité gymnique. Cet auteur a élaboré un outil de lecture spécifique en terme d'actions motrices. Cet îlot est caractéristique d'un registre de « lecture de l'organisation originelle des productions gymniques ». Nous employons le terme « d'organisation originelle » pour renforcer l'idée d'une lecture des actions qui seraient à l'origine d'une complexification de la technique gymnique. Ces actions originelles feraient référence pour qu'un élève construise des habiletés spécifiques de la gymnastique sportive. Cette théorie a permis de rationaliser la motricité technique. C'est donc une théorie qui permet d'envisager les apprentissages en milieu scolaire.

Conformément à l'idée de J. L. Martinand à propos d'un foyer de rationalité, on voit que des normes et des valeurs influencent fortement les choix didactiques de Jacques Leguet. Elles renvoient fortement à celles plus implicites de la Fédération Internationale de Gymnastique.

Nous croyons mesurer les éléments, qui caractérisent la spécificité, la structure et le sens des savoirs à enseigner, voulus par Jacques Leguet. Ils permettent de parler d'un « îlot de rationalité » utile à la lecture des productions gymniques des gymnastes débutants, à des fins d'enseignement. Les normes et valeurs qui s'attachent à la pratique de haut niveau marquent les productions de cet auteur. La technicité spécifique de ces savoirs montre une centration sur les conduites motrices, dans leurs composantes génético-systémiques. Cette technicité se rapporte à une classification d'actions motrices en gymnastique. Nous voyons donc, là, un processus d'élaboration d'un « corps de savoir de référence » utile à l'enseignement de la gymnastique à l'école.

2.2.4. Claude Piard.

Les suggestions didactiques et pédagogiques de Claude Piard mettent en exergue une quatrième conception des savoirs à enseigner en gymnastique scolaire. Comme les trois autres leaders, Claude Piard a pour souci principal de donner une vision classificatrice de la motricité des gymnastes. Les résultats mettent en évidence un découpage de la motricité gymnique en familles techniques, appelées : « les arbres techniques ». Les principes biomécaniques fondamentaux, qui régissent les déplacements des gymnastes sur les engins, demeurent leur colonne vertébrale. L'interprétation des résultats montre bien que toute l'étude de Claude Piard repose sur l'élaboration d'arbres techniques, qui « illustrent l'ensemble ou une partie importante de l'activité ». Claude Piard a retenu quelques grands axes techniques à maîtriser pour construire une motricité riche et complexe, qui respecte le développement psychique et moteur de l'enfant.

Mais, ce leader propose aussi une programmation des arbres techniques à des fins d'enseignement. Les données suggèrent que « l'enseignement de la gymnastique » constitue sa préoccupation principale. Elle est renforcée par son attrait pour les théories relatives à « l'enseignement programmé », comme le montre son travail universitaire. Des fondements théoriques précis conduisent une modélisation de l'enseignement de la gymnastique sous forme de programmations, adaptées aux caractéristiques de la population enseignée. Ainsi, nous croyons avoir mis en exergue la spécificité et la structure des savoirs proposés par Claude Piard. Nous nous intéressons, maintenant, à ce qui motive cette approche singulière de l'activité.

Lors de l'entretien, Claude Piard insistait sur le rôle de Pierre Blois dans l'éveil de sa réflexion à propos de l'enseignement de la gymnastique. Nous prenons donc peu de risques à dater l'amorce d'une théorisation chez cet auteur à partir du moment de cette rencontre, c'est à dire, à partir de ses années de formation à l'ENSEP. L'influence de Pierre Blois porte sur la lecture de précurseurs³¹⁰ et de revues allemandes et sur sa participation à un cercle d'étude. Sa formation initiale impulse des mises en œuvre pédagogiques dans l'exercice de son métier ; et il rédige très tôt des articles qui font la synthèse de son expérience d'enseignant.

Il semble plus difficile de dater l'engagement de Claude Piard dans une démarche de recherche scientifique. En effet, ce leader a investigué différents champs (l'histoire en particulier) avant de s'attaquer au domaine de la psychologie cognitive. Si, comme nous l'avons montré, ce choix est bien contextuel, nous nous interrogerons, cependant, sur la chronologie

³¹⁰ PIARD C. (1992). Phylogénèse d'un corpus de connaissances. Science et technique de l'éducation gymnique. P. U. F. : 41-63.

d'élaboration des savoirs. La lecture de sa bibliographie révèle clairement que la théorie didactique est antérieure à la justification scientifique. Deux hypothèses resteraient donc à vérifier :

- soit, dès 1969, Claude Piard avait des intuitions éclairées à propos des contenus de formation pour enseigner la gymnastique à l'école. Dans ce cas, il est juste qu'il les confirme ;
- soit, son expérience empirique a dominé ses travaux scientifiques, à l'insu même du chercheur. Il s'agirait alors d'un cas d'élévation de la subjectivité d'un chercheur, comme le décrit Van der Maren ³¹¹. Ainsi, il entérinerait une théorie didactique vérifiée dans la pratique.

Claude Piard inscrit ses travaux dans « une démarche didactique » ³¹². On s'étonnera, alors, de voir sa thèse ancrée dans le champ de la psychologie cognitive et non dans celui de la didactique. D'ailleurs, Claude Piard laisse l'ambiguïté puisqu'il se réclame « psychopédagogue du développement » (cf. l'entretien) et qu'il travaille dans un laboratoire de sciences de l'éducation. Sans doute, Claude Piard s'est-il davantage intéressé aux produits de la recherche de la psychologie cognitive soviétique, dont il aurait repris des préceptes par analogie en gymnastique. En quelle que sorte, il s'agirait d'un remaniement des données scientifiques.

Sa thèse témoigne d'une interprétation des données de la psychologie cognitive soviétique et des modèles qu'il fait fonctionner en gymnastique scolaire. Mais, son cadre théorique renvoie également à la biomécanique ; ce qui rend difficile le repérage des modèles réellement exploités pour définir une programmation des contenus d'enseignement.

Malgré ces remarques contradictoires, nous soulignons la rigueur mise en œuvre par ce chercheur pour caractériser les formes techniques à maîtriser en gymnastique à l'école et pour valider une conception de l'apprentissage. Ce souci, qui consiste à respecter les canons de la science, nous apparaît comme un moyen sérieux pour produire des savoirs relatifs à la gymnastique. Nous retiendrons le cheminement de ce leader, qui est parti d'une expérience du terrain pédagogique pour, par la suite, rechercher des fondements scientifiques à sa théorie didactique.

Le cheminement de cet auteur souligne, une fois encore, le rôle essentiel de la formation initiale, de l'expérience professionnelle et des emprunts faits aux sciences dans l'élaboration didactique.

³¹¹ VAN DER MAREN (1995). Quantitatif, qualitatif et paradoxes. Méthodes de recherche pour l'éducation. Éditions de BOECK : 103-110.

³¹² PIARD C. (1990). Gymnastique et enseignement programmé. Vigot : 8.

Si la démarche scientifique adoptée par Claude Piard constitue un aspect important de sa théorisation, nous repérons, également, son investissement fédéral comme une des sources de sa pensée.

Le choix de Claude Piard de militer au sein de la F. S. C. F. est celui d'un homme au fait de l'histoire de cette fédération et des orientations politiques et religieuses qu'elle défend. Nous pensons que deux idées prévalent à cet engagement :

- Claude Piard n'a pas caché sa foi chrétienne. Lors de l'entretien, il insistait sur les valeurs humaines et philosophiques qui en émanent. Il précisait ce postulat pour faciliter la compréhension de ses choix de vie. Les patronages fédérés par la F. S. C. F. répondaient à ses attentes. C'est dans ces institutions qu'il a grandi, et construit son expérience de gymnaste. Nous voyons, ici, la place qu'occupent les valeurs chrétiennes, la morale et les normes sociales. Sans doute, s'agit-il d'éléments déterminants de la pensée de l'auteur, comme sa vigilance à l'égard d'un bon développement psychique des enfants en témoigne. Cependant, nous ne trouvons pas trace de ces obédiences religieuses dans les textes publiés.
- Claude Piard déclare avoir toujours été attaché à la promotion du sport et de la gymnastique en particulier. La F. S. C. F., là encore, répondait à ses attentes. Il y a joué un rôle directeur dans plusieurs domaines, à la fois technique, mais aussi pédagogique et administratif. Cette situation le tenait au fait de la constitution des codes et règlements en vigueur dans cette fédération. Rappelons que les écrits de ce leader étaient, d'après lui, destinés tout autant aux professeurs d'E. P. S. qu'aux cadres de la F. S. C. F.. A n'en pas douter, la rédaction de bulletins techniques fédéraux lui a donné l'occasion de formaliser, puis de modéliser la théorie didactique, qu'il mettait en œuvre, notamment, dans des stages de formation fédérale.

L'expérience fédérale de Claude Piard est donc, très probablement, déterminante dans l'élaboration de sa théorie didactique. Elle a peut-être profité aux professeurs d'E. P. S. dans un second temps, puisque ce leader fut toujours attentif aux débats initiés dans cette profession, qui est la sienne. En tout cas, les fortes options religieuses que l'on sait rassemblées par la F. S. C. F., montrent bien que des valeurs dominent dans la pensée gymnique de ce leader. En particulier, les formes des rencontres compétitives sont marquées par leur conservatisme. C'est probablement parce que Claude Piard pensait servir les intérêts de cette fédération sportive (formation des cadres, élaboration des règlements, animation des compétitions, etc...), qu'il fut conduit à préciser une conception originale de l'enseignement de la gymnastique. Les normes de cette institution ont, vraisemblablement, favorisé la maturation des conceptions didactiques de Claude Piard.

Ainsi, chez cet auteur, nous croyons percevoir des éléments qui permettent de lire des étapes d'élaboration des savoirs :

- Sa formation initiale à l'ENSEP, impulsée par P. Blois, qui stimule sa réflexion à propos des « arborisations ».
- Ses études scientifiques, qui interrogent les modèles de la psychologie cognitive soviétique et impulsent un travail sur les « arbres techniques ».
- Son expérience fédérale au sein de la F. S. C. F., qui s'ancre sur des valeurs chrétiennes et qui soutient les normes de la gymnastique sportive.
- Son expérience professionnelle en E. P. S., qui le conduit à des mises en œuvre et à de premières formalisations.

A l'analyse, cette contribution théorique de Claude Piard laisse des zones d'ombre.

En particulier, nous nous étonnons que la recherche de ce leader soit momentanément tournée sur la psychologie cognitive soviétique. Quels prolongements ce chercheur a-t-il donné à ses travaux. En quoi s'inscrivent-ils dans une continuité ? En quoi servent-ils une préoccupation scientifique transversale ? Cherche-t-il à produire des connaissances à propos de la gymnastique ou bien discute-t-il une thèse cognitiviste ? Il semble que la logique scientifique, qui conduit Claude Piard à travailler aujourd'hui dans le champ des sciences de l'éducation, gagnerait à être éclaircie. Sa démarche nous incite à mieux caractériser l'objet réel de recherche de cet auteur, pour mesurer en retour la validité scientifique de sa théorie didactique.

Par ailleurs, nous nous étonnons de ne pas voir une définition textuelle de la gymnastique formalisée par ce leader. Plusieurs réflexions vont dans ce sens :

- Tout d'abord, il semble peu probable que cet auteur se soit aventuré dans une composition des structures gymniques à maîtriser par un débutant, sans au préalable avoir une idée plus précise du contenu de cette activité. Ses expériences de gymnaste, de juge et d'entraîneur montrent bien sa connaissance de l'activité, sous des formes variées.
- Le goût de Claude Piard pour l'histoire, comme quelques-uns de ses articles en témoignent, laisse à penser qu'il aurait pu développer une approche historique de la gymnastique. Une telle réflexion aurait pourtant facilité la compréhension de ses choix didactiques.
- Enfin, ce type d'approche historique pourrait interroger l'évolution de la F. S. C. F, Claude Piard ayant été un acteur privilégié dans cette institution ? Qu'est-ce donc que la culture gymnique encouragée à la F. S. C. F. ? Propose-t-elle un modèle conservateur des valeurs de la gymnastique ? Ces valeurs sont-elles celles que veut promouvoir Claude Piard ? Des éclairages sur ce mouvement sportif original, qui est une des ori-

gines historiques du développement de cette A. P. S., permettraient de mieux percevoir ce qui fonde les propositions de cet auteur et faciliteraient, sans doute, l'intelligibilité. Nous repérons donc quelques points aveugles dans la pensée de ce leader.

Nous venons donc de relever ce qui fait particulièrement sens dans l'analyse de la théorie didactique de Claude Piard, ainsi que certaines zones d'ombre qui demeurent.

Des éléments rationnels caractérisent les savoirs conçus par cet auteur à des fins d'enseignement.

- La spécificité de ces savoirs, c'est la « programmation des apprentissages », selon une modélisation de la motricité gymnique sous forme « d'arbres techniques » généraux ou actualisés.
- La biomécanique structure ces « arbres techniques ». D'après Claude Piard, chaque élément gymnique d'un même arbre repose sur une organisation mécanique de même nature. La psychologie cognitive offre l'ossature qui justifie de la programmation des apprentissages (B. O., Z. D. P., carte d'étude, etc...).
- Enfin, ce qui donne sens à ces savoirs, c'est une formation initiale où Claude Piard entrevoit des modèles en arborisation. Ce sont des expériences professionnelle et fédérale, qui lui permettent de défendre les valeurs de la charité chrétienne et les normes de la gymnastique sportive internationale. Enfin, ses travaux scientifiques lui permettent de mettre en adéquation des éléments de la psychologie cognitive soviétique avec la programmation des arbres techniques. Son activité scientifique est productrice de savoirs. Il montre, cependant, que la base de sa réflexion est à extraire de son expérience de praticien.

Ces savoirs, ainsi spécifiés, structurés et signifiés, définissent la gymnastique scolaire voulue par cet auteur. Ils constituent un îlot de rationalité, au sens défini par G. Fourez. En effet, comme pour les autres leaders de théories didactiques, ces savoirs « proviennent de diverses disciplines » (psychologie, biomécanique, théologie, etc...), « dont des savoirs de la vie quotidienne » (en particulier, ceux accumulés lors de la pratique des gymnastes d'Argenteuil ou des étudiants de Paris X). Cet îlot vise, d'une part, à modéliser les productions gymniques sous forme d'arbres techniques, mais aussi à programmer les apprentissages. C'est un double projet qui structure l'îlot. Il est donc centré sur l'intervention.

Ces savoirs relèvent, d'une part, d'un « registre de technicité de lecture » (D. Bouthier et A. Durey, 1994, 113), car ils permettent d'identifier différentes composantes de l'activité, à savoir les principaux déterminants biomécaniques dans les productions techniques des gym-

nastes, qui correspondent aux thématiques des arbres techniques (appuis, suspensions, renversements, enroulements, etc...). Mais ces savoirs relèvent aussi d'un « registre de technicité de transformation de la pratique », attendu qu'ils formalisent la transformation des techniques corporelles à mettre en œuvre. Ces évolutions des techniques corporelles apparaissent dans la conception des programmations d'apprentissage et la logique algorithmique des arbres techniques. Cet îlot de rationalité est donc caractéristique de deux registres, que nous dirons de lecture et de transformation des « habiletés spécifiques en gymnastique ». Le terme « d'habiletés spécifiques » nous semble adapté à l'idée « de techniques du corps, qui sont reconnues, décrites et transmises » (cf. A. Durey, page 62). Ces « habiletés spécifiques » constituent bien l'objet de travail principal de ce leader.

Conformément à la description qu'en fait J. L. Martinand, nous évoquerons l'idée d'un « foyer de rationalité », dans la mesure où les valeurs chrétiennes et les normes de la gymnastique pèsent sur sa conception de ce que doivent être les productions gymniques, à l'école. Rappelons que cet auteur est attaché à des productions simples et correctes, sur l'ensemble des agrès traditionnels, et qu'il dit respecter le développement organique et psychique de l'enfant.

En conclusion, nous avons dégagé les éléments les plus compréhensibles de la théorie didactique de Claude Piard. Ces savoirs peuvent être regroupés dans un même îlot de rationalité, lequel facilite la lecture et la transmission des productions gymniques à des fins d'enseignement. Il apparaît un lien dynamique entre ces deux registres, car les techniques de lecture sont utiles à l'élaboration de la planification de la transformation des techniques. Nous dirons de ces registres qu'ils identifient les composantes biomécaniques et psychologiques (au sens de la psychologie cognitive soviétique) des arborisations, c'est à dire les constituants les plus caractéristiques de la pratique, dans la théorisation de ce leader. Les savoirs qui sont rattachés à cet îlot de rationalité participent à l'élaboration d'un « corps de savoir de référence » pour enseigner la gymnastique à l'école.

2.3. Discussion à propos des îlots de rationalité.

Pour chacun des leaders de théories didactiques, nous venons de discuter la cohésion de « l'îlot de rationalité ». Notre argumentation est construite sur la base des résultats et de leur interprétation. Nous avons dégagé les axes principaux qui légitiment la spécificité, la structure et le sens des savoirs, qui émergent des propositions des auteurs. Puis, nous avons identifié quelques problématiques restées « zones d'ombre ». Dans ce contexte, qu'appelle-t-on un « îlot de rationalité » ? A quoi sert-il ? Quel rapport existe-t-il entre un « îlot de rationalité » et un « corps de savoir de référence » ? Cette discussion nous amène à reprendre les motifs pour lesquels nous avons recouru à cet outil d'interprétation.

2.3.1. L'îlot de rationalité.

	Roland Carrasco	Paul Goirand	Jacques Leguet	Claude Piard
Principaux champs scientifiques interrogés	Psychologie piagétienne Anatomie fonctionnelle	Sciences de l'Éducation Psychologie de l'enfant	Psychologie génétique Neurosciences	Psychologie cognitive soviétique Biomécanique
Production de recherches	/	Groupe SPIRALES INRP	/	Thèse d'État Sciences de l'Éducation
Principaux savoirs de la vie quotidienne	Entraînement du haut niveau féminin	Leçons de gymnastique scolaire. Cours aux étudiants STAPS	Cours aux étudiants STAPS	Leçons de gymnastique scolaire. Cours aux étudiants STAPS
L'expérience sportive	Oui	/	Oui	/
L'expérience fédérale	Oui	Oui	/	Oui
L'expérience de formateur	Oui	Oui	Oui	Oui
Analyse de la technique gymnique	Oui	Oui	Oui	Oui
Analyse des comportements des élèves - gymnastes	Non	Oui	Non	Non

Comme nous le précisons dans le chapitre à propos de la méthodologie de recherche, l'intérêt d'un « îlot interdisciplinaire de rationalité » réside dans la définition qu'en donne G. Fourez (cf. page 128). Un îlot de rationalité, c'est « un modèle utilisant des connaissances

provenant de diverses disciplines, dont les savoirs de la vie quotidienne ». Nous en avons repris les termes en nous appuyant sur le tableau récapitulatif précédent.

Pour chaque auteur, nous avons pointé les principaux champs scientifiques interrogés et le type dominant de public auquel ces leaders donnaient une formation pratique. Pour chacun, nous observons un modèle d'analyse, qui est structuré par des emprunts et des remaniements scientifiques ou par la production de recherches personnelles. L'ancrage dans les sciences est un point commun aux auteurs. Des concepts scientifiques servent à organiser le découpage des productions gymniques et à ordonner une classification des mouvements. C'est vraisemblablement une explication de la fonction des apports scientifiques. Cependant, la nature des sources scientifiques est fort différente. Chaque auteur fait appel à son propre référentiel scientifique, et des classifications différentes de celles des autres spécialistes sont produites. Ainsi, dans le cas de Roland Carrasco, par exemple, le filtre des actions anatomiques permet de rechercher les formes de corps analogues dans les productions gymniques. Par voie de conséquence, les quatre auteurs vont suggérer des contenus différents pour enseigner la gymnastique à l'école, puisqu'ils sont structurés à partir de sources différentes.

Par ailleurs, les quatre leaders ont tiré profit des formations sur lesquelles ils intervenaient au quotidien. Chacun a testé des propositions didactiques et pédagogiques à loisir. Mais, nous avons également noté la forte influence exercée sur leurs théories didactiques par :

- la qualité de leur expérience sportive ;
- la qualité de leur expérience fédérale ;
- la qualité de leur expérience de formateur.

Des différences significatives caractérisent ces expériences. Elles ont conduit ces quatre personnages dans des postes de travail où ils ne se croisèrent pas. Ils ont construit des savoirs à propos de la pratique de la gymnastique à enseigner pour un public particulier et dans une conjoncture singulière. Les savoirs produits par ces auteurs ont donc du sens relativement au contexte où ils ont été élaborés. Ainsi, certaines expériences prédominent et justifient des analyses différentes pour chacun d'eux. Par exemple, l'investissement de Paul Goirand au sein de la F. S. G. T. donne du sens à la réflexion qu'il développe sur la place des A. P. S. en E. P. S. et en gymnastique scolaire en particulier. Les autres leaders avaient peu d'occasion d'être confrontés aux termes de ce débat.

Enfin, s'il existe un point commun entre les quatre leaders de théories didactiques, c'est de partager le même projet : éclairer l'action des enseignants d'E. P. S., en rendant plus explicites les contenus susceptibles d'être enseignés. Ils exposent des scénari pour que les praticiens se représentent ce qu'il faut enseigner de la gymnastique à l'école. Pour cela, nous l'avons constaté, les auteurs font appel à plusieurs références pour structurer leur projet. Chaque îlot est donc « multidisciplinaire et en adéquation avec le projet dans lequel il est étudié » ; ce qui correspond à la définition que propose G. Fourez.

2.3.2. Le foyer de rationalité.

Au regard des analyses de G. Fourez et de J. L. Martinand, la discussion nous a amené à concevoir le « foyer de rationalité », comme une idée venant enrichir le concept « d'îlot de rationalité ». En effet, dans notre contexte d'étude, cette réflexion de J. L. Martinand (1994) permet de porter l'accent sur deux points : les « registres de technicité » et les « normes et valeurs ».

2.3.2.1. Les registres de technicité.

Les registres de technicité sont fortement présents dans les disciplines technologiques comme l'E. P. S.. Ils permettent d'approcher les techniques socialement élaborées et culturellement accumulées et transmises. Mais le terme de « registre de technicité » est-il approprié au contexte qui est le nôtre ?

Pour nous, les savoirs communiqués et publiés par les quatre spécialistes traitent de la pratique de la gymnastique. Au sens de J. M. Barbier (1996, 12), nous dirons que ce sont des « savoirs d'action ». Nous constatons qu'une partie de ces savoirs relève de la « technique ». En effet, ils caractérisent « des habiletés spécifiques, qui sont reconnues, décrites et transmises comme des techniques du corps » (A. Durey, 1993, 119). Ils constituent des moyens transmis « pour effectuer le plus efficacement une tâche donnée » (G. Vigarello, 1986, 146). Pour mieux approcher ces « savoirs techniques », nous dirons que les quatre auteurs tiennent un discours sur la technique. Ainsi, à titre d'exemple, savoir « tourner sur soi même, se balancer à l'appui ou en suspension, etc... » sera l'expression d'un savoir technique identifié dans les travaux de Jacques Leguet. L'attrait pour la technique développé chez les leaders nous semblent renvoyer à des registres de technicité particuliers pour reprendre l'expression de J. L. Martinand.

Nous convenions avec Combarous (1982, 230) que « la technicité désigne l'aptitude de l'Homme à concevoir, à réaliser, à utiliser justement des dispositifs à caractère technique,

aussi bien qu'un comportement favorable à l'emploi des techniques ». Or, nous sommes devant des classifications du mouvement gymnique qui articulent des savoirs techniques. Les quatre leaders formalisent des propositions à caractère technique. Ils les assortissent d'un ensemble d'explications pour enseigner, c'est à dire d'une sorte de « mode d'emploi ».

Dans les suggestions des leaders de théories didactiques, nous repérons cette réflexion issue de la pratique de la gymnastique. Ils traitent des données empiriques, dont nous avons décrit les limites. Ils analysent des actes. Cette formalisation concerne bien une pensée technique chez les auteurs. Cependant, l'ensemble des données analysées ne permet pas l'identification complète de ce qui relève de la technicité, au sens défini par Combarous. Les « outils » et les « rôles sociaux » nous semblent avoir été insuffisamment analysés. Les instrumentations spécifiques, matérielles et symboliques, la spécialisation des individus, etc..., n'ont pas été étudiées à cet effet. Ici, les composantes du concept de technicité apparaissent insuffisantes. Dans ce cas, J. L. Martinand précise « c'est pourquoi dans la dernière période, à la fois pour la didactique des A. P. S. et pour la didactique des sciences et de la technologie, j'ai proposé la notion de « registre de technicité » (1994, 69). Cette notion semble en effet mieux adaptée à notre étude.

Nous constatons une pensée propre à chacun des auteurs, qui est organisatrice de la technique gymnique. Chaque leader formalise une dimension de la gymnastique et de son enseignement. Chacun développe une réflexion spécifique, qui les caractérise. Pour communiquer et mettre en œuvre leurs idées, ils produisent des instruments particuliers : des tableaux synoptiques, des grilles d'analyse, des catégories signifiantes ou encore des outils cognitifs, qui permettent de se représenter leurs théories didactiques. Le rôle social qu'assume chacun des leaders (entraîneur ou formateur) est centré sur la formation. Il finalise leur pensée et leurs outils.

Ainsi, nous qualifions de « technicité » cette aptitude des quatre spécialistes à résoudre des problèmes concrets d'enseignement de la gymnastique à l'école « d'une manière originale » (Combarous, 1984). Dans notre contexte, l'idée de « registre » est à rattacher aux propositions de D. Bouthier et A. Durey (1994) en la matière. Cette technicité s'exprime dans plusieurs registres, comme le tableau suivant le rappelle :

	Roland Carrasco	Paul Goirand	Jacques Leguet	Claude Piard
Registre(s) de technicité suggérés.	de « lecture des agencements segmentaires techniques des productions gymniques »	de « lecture et de transformation des structures d'actions gymniques »	de « lecture de l'organisation originelle des productions gymniques »	de « lecture et de transformation des habiletés spécifiques en gymnastique »

Nous constatons que les objets techniques ³¹³, travaillés par les quatre auteurs, sont en général différents :

- Roland Carrasco recompose les agencements segmentaires techniques, qui organisent le geste gymnique. Il précise le rôle des articulations principales les plus sollicitées lors de la pratique. Il a surtout conçu un dispositif utile pour lire les dispositions dynamiques des bras, des jambes et du tronc en vue de son utilisation dans la pratique.
- Paul Goirand travaille les structures d'action, qui génèrent les savoir-faire gymniques. A partir de l'analyse des comportements des élèves, il réfléchit à la technique à mettre en œuvre par des élèves-gymnastes. Il a créé un système utile pour lire la structure des actions gymniques, mais aussi, un outil d'analyse de la transformation de la pratique.
- Jacques Leguet étudie des actions propres aux productions gymniques dans une optique génétique. Il a imaginé un outil de lecture de l'organisation originelle des productions motrices. Il a conçu un matériel pour repérer des actions motrices dans les productions gymniques.
- Claude Piard examine les principaux déterminants biomécaniques des productions gymniques et il en donne une lecture structurée en terme « d'arbres techniques ». Il a donc lui aussi conçu un outil d'analyse de la motricité gymnique. Mais sa technicité porte aussi sur les transformations des techniques gymniques en usage. Il propose un instrument de programmation des apprentissages.

Si les objets techniques travaillés sont différents, ils apparaissent dans des registres de technicité proches. Les quatre leaders développent une technicité de lecture des productions gymniques, qui permet l'interprétation de la motricité des gymnastes. Cette technicité facilite l'analyse et l'explication de ce qui est observé, c'est à dire de la pratique qui est vue et jugée. C'est un ensemble d'outils qui fonctionne pour décrire et identifier des éléments de la pratique gymnique.

³¹³ Nous définissons un « objet technique » comme ce qui représente le(s) sujet(s) de la pensée technique d'un leader à propos de la gymnastique. Il a une fonction instrumentale.

Par ailleurs, Paul Goirand et Claude Piard ont une réflexion sur « les transformations des techniques corporelles en usage » (Bouthier D. & A. Durey, 1994, 113). L'approche épistémologique de la technique de Paul Goirand et son analyse générale de la pratique donnent des éléments pour comprendre les transformations des productions gymniques passées et pour agir sur celles à venir. Quant à Claude Piard, il structure une programmation de l'enseignement qui permet de mettre en œuvre des évolutions de la pratique. Ces deux auteurs, au-delà de la lecture ordonnée de la motricité gymnique, proposent un ensemble d'instruments qui facilite la compréhension des transformations de la pratique jusque dans les techniques corporelles.

Les îlots de rationalité ne semblent pas compatibles entre eux tant les éléments structurels sont disparates. Dans notre étude, les registres suggérés caractérisent la technique gymnique, et par-là même, d'une certaine façon ils procèdent d'une analyse de la pratique de référence. Ils définissent le type de technicité sur lequel sont centrées les théories des leaders. Pour J. L. Martinand, certains savoirs appartenant aux registres de technicité représentent des « îlots d'intelligibilité ». Nous avons tenté d'en préciser la spécificité, la structure et le sens.

2.3.2.2. Les systèmes de normes et de valeurs.

Comme nous l'avons souligné, les systèmes de normes et de valeurs, auxquels adhèrent les leaders, influencent l'élaboration de leurs propositions didactiques. Ils concourent, de ce fait, à différencier les registres. Dans notre contexte, ils pèsent sur le choix relativement à la pratique sociale de référence. La gymnastique se définit par rapport à des normes que formalisent les règlements. Les propositions des quatre leaders adoptent les normes en vigueur, dont l'expression la plus avancée est le code de pointage de la F. I. G., c'est à dire, un règlement conçu pour une gymnastique de haute performance. Il y a un rapport étroit entre les productions gymniques et le contexte de leur réalisation. La référence aux normes de la gymnastique sportive, dans ce qu'elle a de plus performante, est toujours implicite chez nos auteurs, excepté chez Paul Goirand. A l'opposé de ses contemporains, cet auteur analyse les caractéristiques essentielles des exigences du règlement. Il en perçoit des éléments dans une dynamique historique et dialectique. L'expression de ce renvoi implicite (mais permanent) aux valeurs de la gymnastique est davantage prégnant chez Jacques Leguet, lorsqu'il rappelle, par exemple, l'importance de « l'enchaînement ». En effet, on constate que « l'enchaînement » est central dans la conception et la construction des codes de pointage fédéraux.

Cette approche met en évidence des standards, des valeurs, des us et coutumes, qui structurent la pratique de la gymnastique, qui organisent la motricité et qui réglementent la tech-

nique. Nous soulignons ainsi ce que représentent ces normes sur les savoirs pour enseigner la gymnastique à l'école.

Il en est de même pour les valeurs auxquelles se réfèrent les quatre leaders. Elles restent implicites, excepté chez Paul Goirand, qui parle de « valeurs de l'école républicaine ». Comme nous l'avons souligné, cet implicite prend racine dans la religion chrétienne pour Claude Piard et davantage dans l'éthique du sport pour Roland Carrasco et Jacques Leguet. Ces valeurs sous-tendent les analyses.

2.3.3. Conclusion.

L'articulation des suggestions de chacun des quatre spécialistes relève d'une rationalité que nous avons tenté de mettre en évidence et qui a pour fonction de constituer une représentation théorique de ce qu'il serait convenable d'enseigner. Cette construction précise les productions techniques à privilégier et comment les enseigner. Par exemple, Claude Piard élabore la carte d'étude des « bascules » et envisage la programmation de leur apprentissage à partir de la classe de seconde. Pour chacun, le « modèle est rationnel » et donc susceptible d'être discuté, modifié ou rejeté (G. Fourez, 1992). Il a pour fonction d'offrir aux enseignants une meilleure compréhension de l'activité, de la rendre intelligible en suggérant des contenus précis pour l'enseignement. Nous pouvons donc considérer que les îlots, mis en évidence pour chacun des leaders, rendent compte d'un effort de modélisation rationnelle de la pratique.

Nous pensons avec J. L. Martinand que « systèmes de normes et « îlots d'intelligibilité » forment ce qu'on peut appeler des foyers de rationalité caractéristique d'un registre », et que « la recherche didactique a beaucoup à faire pour en mieux connaître les sources, les usages, les structures ». Dans notre cas, l'intelligibilité se repère dans la spécificité, la structure et le sens des savoirs des leaders. Le concept « d'îlot de rationalité », dont les allusions métaphoriques renvoient davantage à ce qui émerge, à ce qui se distingue d'une masse informe ou encore à ce qui est solide par rapport à un environnement plus insaisissable, nous paraît pertinent pour évoquer ce qui caractérise la pensée didactique des auteurs. Chaque îlot se structure autour d'un foyer initial fait de normes gymniques et de valeurs éducatives. Il représente un parti pris du registre de technicité à atteindre. L'effort de rationalisation amène les auteurs à développer leur pensée, à la justifier et la fonder sur la base d'un recours à différentes sciences et à des éléments tirés de leur expérience. Selon les cas, une technicité se manifeste dans un ou deux registres (lecture et transformation), qui est dépendante de normes gymniques et de valeurs morales. C'est cet ensemble qui constitue l'îlot de rationali-

té, et permet de représenter l'intelligibilité des savoirs publics, publiés et communiqués aux fins d'aide à la décision chez les enseignants d'E. P. S.. Technicité, normes et valeurs sont les éléments moteurs de la constitution des îlots, auxquels vont être combinés (dans le processus de formalisation didactique) des savoirs scientifiques d'origine diverses, comme nous l'avons évoqué précédemment. Cependant dans notre étude, la comparaison des registres ne nous permet pas d'évaluer des degrés de technicité à attribuer aux théories didactiques des quatre auteurs, ce qui confirme le point de vue de J. L. Martinand : « il n'y a pas hiérarchie sur une dimension » (1994, 70).

2.3.3.1. Des zones d'ombre.

Notre travail pousse néanmoins à être attentif à ce qui n'est pas su, au sens de ce qui n'est pas publié, ni communiqué. Si ces « îlots » sont intelligibles, les quatre auteurs étudiés laissent, cependant, des zones d'ombre dans leurs analyses. Elles représentent tout à la fois l'insu, l'incompréhensible, l'indémontré, le non-formalisé ou encore, l'irrationnel.

Les îlots de rationalité laissent des points peu éclairés dans l'effort de théorisation de chacun des leaders. Les zones d'ombre n'entachent pas l'efficacité du projet qui anime chacun d'eux. Elles ne sont pas des défauts de théorisation, mais plutôt de « zone d'ignorance jusque là inconnue ou considérée comme peu importante » (Staudenmaier, 1988, 39).

Peut-être fallait-il, davantage, différencier les questions irrésolues des questions résolues sans argumentation ? Ces données incertaines, comme Staudenmaier les évoque, sont souvent irrationnelles mais elles ont sans doute du sens dans la pratique. Ainsi, Roland Carasco disait, en 1972 : « la roulade avant ne s'enseigne pas », ou encore Jacques Leguet affirmait qu'il faut « commencer très tôt les enchaînements ». Nous nous trouvons devant des exemples précis de réflexions qui n'ont jamais été développées, mais qui participent de la démarche de théorisation didactique à finalité professionnelle. Ces aspects moins approfondis se retrouvent dans la pensée de chacun des leaders.

Ce contraste entre des savoirs identifiés et des zones d'ombre permet d'approcher la complexité de la gymnastique. C'est pourquoi le concept de G. Fourez (1992) nous paraît adapté, notamment quand il utilise la métaphore : « des îlots de rationalité, qui baignent dans un océan d'ignorance ». L'idée d'un océan d'ignorance peut se concevoir au sens d'un magma syncrétique de savoirs et de connaissances ; mais aussi comme des points aveugles, nécessaires ou du moins inévitables dans le travail d'élaboration et de construction théorique des leaders. Ainsi, nous notons que ces « zones d'ignorance » seraient inhérentes au processus de constitution d'un « corps de savoir de référence ». Nous empruntons, ici, à l'analyse du savoir technologique selon Staudenmaier. Cet auteur souligne le caractère in-

hérent des zones d'ombre pour tout projet technologique, car ce qui est en jeu c'est l'efficacité du projet. Il nous semble que les théories didactiques des leaders relèvent d'une approche semblable.

En résumé, un « îlot de rationalité » constitue dans notre contexte d'étude de cas, un système cohérent de savoirs spécifiques, structurés et ayant du sens. C'est un outil pour appréhender les théories didactiques livrées par les auteurs, dont on a souligné par ailleurs la fonction technologique.

Au terme de cette discussion, il apparaît que ce concept « d'îlot de rationalité » forgé par G. Fourez et prolongé par la réflexion de J. L. Martinand semble un outil fécond pour identifier la cohérence de propositions didactiques en E. P. S..

2.3.3.2. Un corps de savoir de référence.

Nous sommes confrontés à des auteurs qui théorisent des savoirs pour l'école en référence à une pratique sociale : la gymnastique sportive. Les registres de technicité, qui caractérisent leurs discours, semblent utiles pour l'intervention dans la mesure où ils contribuent à donner des outils aux enseignants. Ces leaders de théories didactiques produisent une pensée propre, qui rationalise la technique gymnique à partir d'analyses multidisciplinaires et d'expériences diverses. Ils construisent des instruments de lecture (voire de transformation) des composantes fondamentales de la pratique. Ils organisent les conditions de production de tâches d'apprentissage. Pour nous, ces îlots de rationalité correspondent à des savoirs de référence, c'est à dire à des savoirs issus de la pratique de la gymnastique, qui sont susceptibles d'être enseignés.

A l'issue de la discussion, nous remarquons que chaque îlot de rationalité participe, à sa façon, à un processus de constitution d'un « corps de savoir de référence » pour enseigner la gymnastique. A l'origine, ce terme de J. Rogalski et R. Samurçay (1994, 35) représente la formulation de « savoirs de référence » extraits d'une « pratique de référence », en l'occurrence celle des officiers de Sapeurs Pompiers, quand ils gèrent des opérations de lutte contre les sinistres. Ainsi, les auteurs approfondissent l'idée de « savoir de référence » nécessaire pour élaborer des contenus de formation professionnelle. Ils articulent deux idées : « la construction d'un corps de savoir de référence et les conditions de son enseignabilité ». Un corps de savoir de référence participe d'un processus de construction à partir de « savoirs en acte » manifestés dans les pratiques (1994, 43). Ce processus consiste à identifier des invariants, des catégories d'objet, qui sont communes à des pratiques efficaces. Il s'élabore dans des situations contextualisées et personnalisées, pour « transformer l'expérience des anciens en connaissance pour les nouveaux ». Le processus d'élaboration

du corps de savoir de référence se présente comme une sociogenèse incluant proaction (anticipation sur les effets attendus du savoir enseigné sur les activités conduites ultérieurement) et rétroaction (adaptation du savoir de référence en fonction des effets observés).

Dans ce cadre, le « savoir de référence » doit être pertinent par rapport à la tâche concernée et pas seulement légitime par rapport à l'institution » (1994, 45). Il permet de fonder l'analyse des tâches d'un domaine professionnel et l'identification des compétences. Enfin, il se constitue sur plusieurs années. Selon les auteurs, l'idée d'un « corps de savoir de référence » permet de penser la transposition didactique lorsqu'il n'existe pas de savoirs théoriques ou pratiques consensuellement légitimés. Ce terme établit le lien entre la pratique et les « savoirs d'action ». Pour ces auteurs, la « référence » s'impose à des fins didactiques. Elle n'inclut pas l'idée « d'écart » entre des pratiques, mais davantage, l'idée d'une « élaboration des savoirs » dans les formations à visée professionnelle.

Cette problématique est proche de celle développée par les quatre leaders, qui inscrivent leurs publications dans une perspective de formation des enseignants. C'est peut-être cette idée qui est reprise par Y. Léziard (1997, 69), quand il précise : « le savoir de référence de l'éducation physique et sportive se constitue sans doute par tâtonnements progressifs, par adaptation de divers savoirs aux évolutions des pratiques sociales, par enrichissement mutuel, par le jeu complexe et difficile des interactions entre savoir et action ».

A la lumière de notre travail, nous pensons important de souligner que le terme de « corps de savoir de référence » ne doit pas être confondu avec le concept de « pratique sociale de référence ». J. L. Martinand développe la question de la « référence » en terme d'écart entre la « pratique sociale de référence » et « l'activité scolaire » correspondante. Il précise que « c'est en terme d'interaction formation / référence qu'il faut penser la question de la référence » (1994, 18). Il s'agit de fonder des choix pour qu'un enseignement qui n'existe pas, soit possible. Le choix de pratiques sociotechniques, qui puissent servir de référence légitimes et suggestives pour les activités d'enseignement, est crucial en éducation scientifique et technologique, d'où le recours au concept de « pratique sociale de référence ». Les savoirs ne sont, ici, qu'une des composantes d'une pratique.

Pour J. Rogalski et R. Samurçay la problématique n'est pas identique : il s'agit d'élaborer les bases d'une formation professionnelle à partir des situations de travail. « Le corps de savoir de référence se situe pour sa part du côté de la tâche visée » (1994, 67). Il s'exprime avec des concepts, des méthodes, des systèmes de représentation et un langage, qui lui sont propres (1994, 46). Il est pourrions nous dire une « représentation partielle de la pratique ».

Les leaders de théories didactiques, que nous avons étudiés, formalisent des éléments de savoir, qui sont condensés dans un même îlot de rationalité. Chaque îlot contribue à un

« corps de savoir de référence » parce qu'il contient à la fois des propositions pour enseigner et les conditions de leur mise en œuvre. Ces savoirs s'apparentent, selon nous, à des « savoirs de référence ».

Dans ce « corps de savoir de référence » nous voyons donc un noyau dur de savoirs, représenté par les savoirs publics, publiés et communiqués dont nous avons étudié la spécificité, la structure et le sens. Ce « corps de savoir de référence » combine différents éléments, comme des savoirs scientifiques, des savoirs explicités sous forme discursive, des engins, des instruments matériels ou symboliques, etc... Des « zones d'ignorance » subsistent cependant. Nous avons signalé leur fonction, car elles n'étaient pas fatales à l'efficacité du projet poursuivi par les quatre spécialistes. Il existerait donc des savoirs détenus et/ou ignorés, qui rendraient plus explicite la pensée des auteurs. Ces « zones d'ignorance » donnent un contour mou au « corps de savoir de référence », qui induit forcément des transformations, des mises au point et des adaptations. Les savoirs ne sont donc pas figés. Ils sont hétérogènes et ils s'affinent dans un projet pour l'intervention. Ainsi, le concept de « corps de savoir de référence » de J. Rogalski et R. Samurçay rend bien compte du processus que nous avons tenté de mettre à jour. Nous le pensons adapté à notre recherche. Il intègre toutes les caractéristiques des îlots de rationalité que nous avons mis en évidence.

La question d'un savoir spécifique et rationnel sur l'enseignement de la gymnastique était au centre de notre recherche. Il nous intéressait de comprendre la spécificité, la structure et le sens de ce savoir public, publié et légitimé. Cette question nous a conduit à relever les dimensions scientifiques, technique et experte autour desquelles s'articulent les propositions didactiques. Elle nous a amené à saisir l'intelligibilité des savoirs produits par les auteurs, dont les écrits ont pour finalité de transformer les pratiques d'enseignement de la gymnastique. Enfin, elle nous a permis d'identifier des îlots de rationalité qui délimitent un corps de savoir de référence pour enseigner la gymnastique à l'école, tout en soulignant un certain niveau d'irréductibilité d'un îlot à l'autre et d'un auteur à l'autre.

Le tableau, qui suit, a pour objectif de reprendre les îlots de rationalité mis en évidence dans l'étude des quatre cas.

	Îlots de rationalité relatifs à chaque leader de théories didactiques.
Roland Carrasco	• Spécificité des savoirs : c'est une conception de l'analyse interne de l'élément gymnique. • Structure des savoirs : édifiée à partir d'emprunts et de remaniements scientifiques piagétien (« schème d'action »). • Sens des savoirs : se rapporte à une pratique tardive de la gymnastique ; une formation professionnelle où Roland Carrasco formalise les techniques sur le modèle de l'analogie de formes ; une confrontation à la gymnastique féminine de haut niveau, à ses exigences réglementaires et à ses normes institutionnelles. • Valeurs et normes : se rapportent à l'éthique du sport et aux règles de la gymnastique sportive internationale. • Registre de technicité : de « lecture » des agencements segmentaires techniques des productions gymniques. Il identifie les composantes anatomico-analogiques de la gymnastique sportive.
Paul Goirand	• Spécificité des savoirs : c'est une modélisation de la motricité gymnique sous la forme d'une « trame d'actions gymniques », soutenue par une analyse de la pratique sociale de référence, de l'unité des contraintes « risque/virtuosité » et du concept de savoir-faire techniques. • Structure des savoirs : s'appuie sur des analyses dialectiques et didactiques. • Sens des savoirs : se rapporte à une expérience professionnelle, où Paul Goirand est centré sur les problématiques de l'E. P. S. ; un investissement dans les structures de réflexion de la F. S. G. T.. Il présente différents travaux de recherche (SPIRALES, INRP). • Valeurs et normes : il s'appuie sur les valeurs de l'école républicaine et les normes de la gymnastique sportive. • Registre de technicité : de « lecture » et de « transformation » des structures d'actions gymniques. Ils identifient les composantes dialectico-didactiques de la gymnastique scolaire.
Jacques Leguet	• Spécificité des savoirs : c'est une catégorisation de la motricité gymnique sous forme d'actions motrices. • Structure des savoirs : se rapporte un système d'emprunts scientifiques, orienté vers la psychologie génétique (« origine motrice », « genèse »), et qui organise les productions gymniques en terme d'action, du plus facile au plus difficile (« préludes », « variantes », « filières »). • Sens des savoirs : s'appuie d'abord sur une pratique sportive de haut niveau, qui, avec son cortège de valeurs, de normes institutionnelles et d'exigences réglementaires, oriente les choix de Jacques Leguet vers « l'enchaînement » et ses contenus. Puis, s'appuie sur sa fonction de formateur de formateurs en direction des cadres techniques fédéraux et des enseignants, qui organise la formalisation de la théorie didactique. • Valeurs et normes : se rapporte à l'éthique du sport de haut niveau et aux règles de la gymnastique sportive internationale. • Registre de technicité : de « lecture » de l'organisation originelle des productions gymniques. Il identifie les composantes génético-systémiques des conduites motrices en gymnastique.
Claude Piard	• Spécificité des savoirs : c'est la « programmation des apprentissages », selon une modélisation de la motricité gymnique sous forme « d'arbres techniques » généraux ou actualisés. • Structure des savoirs : s'appuie sur la biomécanique qui structure les « arbres techniques ». La psychologie cognitive offre l'ossature pour programmer des apprentissages (B. O., Z. D. P., carte d'étude, etc...). • Sens des savoirs : se rapporte à la formation initiale, où Claude Piard entrevoit des modèles en arborisation, à des expériences professionnelle et fédérale. Ses travaux scientifiques lui permettent de rapporter des éléments de la psychologie cognitive soviétique avec la programmation des arbres techniques. • Valeurs et normes : il soutient les valeurs chrétiennes et les normes de la gymnastique sportive internationale.

	• <u>Registre de technicité</u> : de « lecture » et de « transformation » des habiletés spécifiques. Ils identifient les composantes biomécaniques et psychologiques (au sens de la psychologie cognitive soviétique) des arborisations.

Conclusions Gé- nérales

Nous venons d'étudier les théories didactiques de quatre auteurs. Les savoirs, qui émergent de leurs propositions, sont spécifiques. Ils sont publiés pour enrichir les contenus d'enseignement d'une discipline scolaire : l'E. P. S.. Ils expriment certaines dimensions d'une pratique physique qu'est la gymnastique. Ces savoirs sont structurés autour de deux idées-clefs : la conception d'une motricité gymnique et l'enseignement de cette activité. Ils sont organisés par des éléments scientifiques, par diverses théories et par un ensemble de normes et de valeurs significatives de la gymnastique artistique sportive. Ces savoirs sont produits pour donner du sens à la gymnastique à l'école. Ils sont finalisés par l'enseignement.

Notre étude a porté sur les processus de construction des théories didactiques de leaders. Dans le chapitre relatif à la discussion des résultats de la recherche (cf. page 228), il a été montré que leurs contributions, organisées en îlots de rationalité certes hétérogènes, constituaient un corps de savoir de référence. Fort de ce cette approche, la conclusion va revenir sur le concept de « transposition didactique ».

Leaders de théories didactiques et transposition didactique.

Les théories didactiques des leaders sont des élaborations construites à partir de savoirs et de connaissances intimes diverses. Elles veulent être utiles au travail des professeurs d'E. P. S.. Mais quelles sont les caractéristiques de la transposition didactique réalisée par les leaders de théories didactiques ?

En préambule de ce travail, nous avons différencié le « savoir » des « connaissances » pour approcher les propositions des spécialistes de gymnastique. Nous convenions qu'il était nécessaire de s'extraire du sens commun accordé à ces termes pour en regarder la signification en didactique. Nous nous sommes associés aux propos de didacticiens des mathématiques (Chevallard, 1991 ; Conne, 1992 ; Rouchier, 1996), qui identifient le « savoir » comme un objet repéré, réorganisé et communiqué (publique, publié) ; ce que n'est pas la « connaissance ». Puis, pour aller au-delà de la dichotomie entre théorie et pratique, nous avons adopté l'approche de J. M. Barbier (1996), qui différencie les savoirs théoriques des savoirs d'action (détenus, objectivés).

Dans notre cadre d'analyse, nous voulions repérer des objets de cette nature, c'est à dire des éléments de savoir. Nous constatons que les savoirs produits par les quatre leaders caractérisent, composent et légitiment des conceptions particulières. Selon les définitions de

J. M. Barbier, il s'agit plutôt de savoirs objectivés (« énoncés propositionnels faisant l'objet d'un jugement social se situant dans le registre de la vérité et de l'efficacité »)³¹⁴. Cependant, les entretiens nous ont montré, en particulier, que des savoirs détenus influençaient les savoirs objectivés. Les productions des quatre auteurs reposent à la fois sur une culture gymnique faite de règles et de normes, sur des valeurs propres aux hommes, sur des savoirs théoriques le plus souvent référés aux sciences, sur des connaissances et des compétences. Les acceptions retenues du concept de « savoir » utilisé en didactique, nous permettent donc de concevoir les théories didactiques des quatre auteurs comme constituant des éléments d'un « corps de savoir de référence » (J. Rogalski et R. Samurçay, 1994) qu'un public ciblé peut s'accaparer. Ils sont d'ailleurs reconnus par leur popularité auprès des praticiens. Les nombreux tirages de leurs écrits en prouvent l'intérêt pour les enseignants d'E. P. S..

A l'égard des travaux scientifiques, nous constatons que les quatre auteurs adoptent une démarche particulière. En général, ils traitent des données déjà formalisées et publiées. Ils évoquent des résultats scientifiques, allant parfois jusqu'à les vulgariser (Claude Piard relativement à la biomécanique) ou à les remanier (Roland Carrasco par rapport aux concepts piagétien). A l'évidence, ils produisent des théories didactiques qui intègrent différentes données scientifiques, par un jeu d'aller-retour. D'une certaine façon, les propositions des auteurs se situent à l'interface entre deux champs de la culture gymnique : celui de la pratique sociale prise en référence et celui de la pratique scolaire visée. Ceci nous amène à considérer que les leaders de théories didactiques sont des intermédiaires entre deux univers de culture à propos desquels ils développent une activité « de passeur »³¹⁵.

Mais, leurs théories didactiques ne sont pas structurées par les seuls savoirs scientifiques. Leur « connaissance » des pratiques sociales fonde principalement leurs propositions didactiques.

Les savoirs des leaders ne sont pas des « savoirs savants », au sens strict défini par Y. Chevallard ; même si, des chercheurs comme B. Bardy, C. Calmels, C. Colombo, et d'autres³¹⁶, produisent des savoirs de type « savants », qui sont parfois cités par les leaders pour affirmer leurs théories didactiques.

³¹⁴ Le lecteur pourra revenir à ces définitions dans la première partie, à la page 41.

³¹⁵ Cf. page 92 : Précautions à propos des lectures et de la diffusion des connaissances en éducation.

³¹⁶ HAUW D. & ROBIN J. F. (1996). Activités gymniques et acrobatiques : recherches et applications. Dossier EP. S. n° 25. et ROBIN J. F. & HAUW D. (1998). Actualité de la recherche en activités gymniques et acrobatiques. Dossier EP. S. n° 39.

Dans le contexte de notre étude, le concept de « transposition didactique élargie », développé par J. L. Martinand, nous paraît adapté à notre analyse des savoirs élaborés par les leaders en référence à des pratiques sociales. La transposition didactique élargie prend en considération toutes les composantes d'une pratique dont les savoirs en constituent une dimension. Ici, ils portent sur la pratique de la gymnastique pour mieux en éclairer son enseignement. Pour ce faire, il y a une élaboration de savoirs objectivés par les leaders. C'est une construction particulière qui ne se résume pas aux savoirs de la pratique, au sens entendu par J. L. Martinand. Les îlots de rationalité représentent ces savoirs des leaders sur la pratique, qui permettent d'envisager un pont entre une pratique sociale de référence et l'activité scolaire correspondante. Les îlots de rationalité ne reflètent pas une modélisation complète de la pratique de la gymnastique.

L'essentiel n'est pas d'attacher un qualificatif au savoir, mais d'identifier la construction du savoir, de son point de départ dans la pratique à son point d'arrivée dans l'enseignement. C'est ainsi que nous interprétons l'approche de Malglaive et Weber : « les savoirs ont pour origine la science déjà acquise ou les leçons de l'expérience pratique » (1982, 17). Le « ou » ne peut être pris dans son sens exclusif. Il s'agit davantage d'un mouvement entre des données issues des pratiques et celles issues des sciences. Ce sont des savoirs initiés par la pratique.

Peut-être peut-on voir là une spécificité disciplinaire, qui conduit les leaders de théories didactiques à ne pas pouvoir choisir des « savoirs savants » comme point de départ de la transposition. Ce constat fait écho aux propos de Perrenoud ³¹⁷, quand il dit que « les savoirs savants ne sont pas toujours à la source de la transposition didactique. Des savoirs naïfs, des savoirs quotidiens, des savoirs professionnels plus ou moins stabilisés, des savoir-faire, des savoir-être, des attitudes, des valeurs, des pratiques sont directement ou indirectement pris en considération dans la formalisation des savoirs à enseigner ». Les formalisations théoriques des leaders constituent, sans doute, ce que Y. Léziart appellent « les savoirs des experts des pratiques physiques et sportives », qui sont pour cet auteur la troisième origine des savoirs en éducation physique, après les savoirs de l'éducation et les savoirs scientifiques ³¹⁸. « Ces objets théoriques, aux contours plus incertains », seraient ce que l'E. P. S. transpose ³¹⁹. Nous conviendrons, avec cet auteur, qu'il serait illusoire de maintenir l'idée des savoirs savants comme savoirs de référence pour la gymnastique sco-

³¹⁷ PERRENOUD P. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. L'Harmattan. Paris : 82-86.

³¹⁸ LÉZIART Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive. Revue STAPS n° 42 : 67.

³¹⁹ LÉZIART Y. (1997). Savoir savant et transposition didactique en éducation physique et sportive. Revue STAPS n° 42 : 68.

laire. Mais alors quels savoirs font référence, sachant que pour analyser la transposition didactique il n'y a pas que des savoirs qui conduisent à des compétences ?

Dans le cadre de la transposition didactique élargie, nous prenons en compte ce que J. Rogalski et R. Samurçay appellent « l'ensemble du processus de passage de « savoirs en acte » à l'enseignement d'un corpus de connaissances ». Ce processus se compose d'un corps de savoir de référence et d'un cadre de situations didactiques (1994, 35). Ces deux éléments permettent de décrire une des phases de la transposition didactique : le passage du « savoir de référence » au savoir pour enseigner. Cette transposition s'opère donc à partir du travail d'élaboration d'un corps de savoir de référence.

Pour nous, la gymnastique sportive est la « pratique sociale » choisie par les quatre spécialistes pour aborder l'enseignement de la gymnastique scolaire. Les « savoirs objectivés » des leaders peuvent être considérés comme des « savoirs de référence » contribuant à l'élaboration d'un corps de savoir de référence. Ainsi, nous concevons leurs théories didactiques comme des références utiles à la mise en œuvre de la gymnastique scolaire. Les enseignants d'E. P. S. peuvent s'en servir pour élaborer des leçons, ainsi que d'autres corporations, qui partagent ce même projet d'intervention (moniteurs fédéraux, professeurs des écoles, etc...).

Mais, il existe un écart entre les « savoirs des leaders » et les « savoirs scolaires ». Ces auteurs donnent à lire des « savoirs scolarisables » (J. L. Martinand, 1983), qui assurent l'orientation d'une discipline d'enseignement (J. Marsenach, 1993). Nous avons souligné la dimension technique des propositions faites par les leaders dont la finalité relève de l'intervention et de la transmission. Cette analyse confirme le « statut des connaissances technologiques » que définit J. Staudenmaier (1988, 27) et qui sont incluses dans les îlots de rationalité. Pour nous, le corps de savoir de référence se compose tout à la fois de concepts scientifiques, de savoirs techniques et de données incertaines.

En conclusion, la démarche d'élaboration de théories didactiques peut-elle être analysée à partir du concept de transposition didactique élargie ?

Nous avons vu que, pour chaque leader, certains objets sont relevés systématiquement. Il s'agit :

1. des savoirs scientifiques, qui sont des emprunts, ou des remaniements, ou des recherches ;
2. des savoirs objectivés, qui précisent les techniques de la motricité gymnique (« savoirs techniques ») et les conditions de son enseignement.
3. des savoirs culturels, faits de normes (règlement, institution, etc...) et de valeurs propres à chaque spécialiste (liées à l'éthique du sport, à leur histoire de vie et à leur conception éducative) ;
4. des savoirs détenus, faits de connaissances intimes, qui sont relatives à trois type d'expérience : sportive, fédérale et professionnelle (« les leçons de l'expérience pratique »).

Une première étape consiste pour les auteurs à formaliser des théories didactiques à partir de plusieurs types de données. Elle nécessite le passage de « savoirs en acte » à un corps de savoir de référence, dont on a évoqué les difficultés d'élaboration, de modélisation et de formalisation. Si l'on veut mieux comprendre d'où viennent les savoirs des leaders de théories didactiques, on peut les interroger à propos de leurs trois expériences (sportive, fédérale et professionnelle), de leurs normes et valeurs, de leurs savoirs techniques et de leurs savoirs scientifiques.

Dans notre contexte d'étude, des savoirs spécifiques et rationnels émergent ; nous les avons regroupés dans des îlots de rationalité. Nous pensons que ces îlots relèvent de registres de technicité de lecture et / ou de transformation. Les théories didactiques étant, notamment, constituées de savoirs objectivés qui traitent d'une partie de l'activité et en particulier des techniques corporelles composant la pratique, les îlots de rationalité représente une modélisation incomplète de la pratique. Ces savoirs sur la pratique peuvent être étudiés du point de vue de leur spécificité, de leur structure et de leur signification en regard de l'histoire de ceux qui les produisent.

Ils sont à l'origine de contenus précis pour enseigner la gymnastique à l'école. Là encore, il est possible d'en regarder la spécificité, la structure et le sens, afin de mieux identifier quelle est la cohérence des propositions.

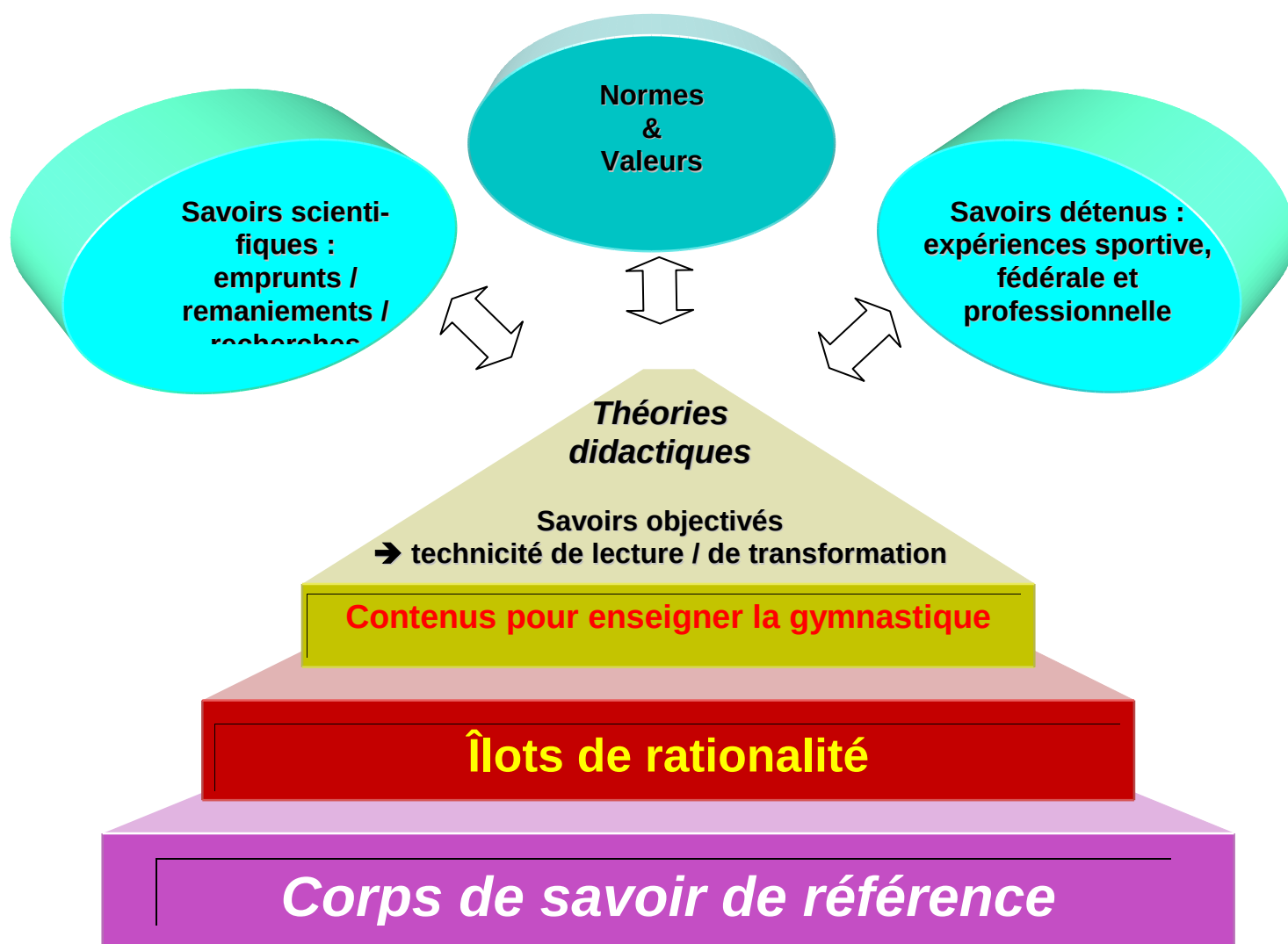
Des auteurs comme J. Marsenach relèvent « la difficulté à transformer l'expérience en connaissance », à transformer des « savoirs en acte » en savoir formalisé. Dans notre étude, nous repérons que les quatre spécialistes ne se limitent pas à transformer des « savoirs en

acte », mais qu'ils élaborent des savoirs en croisant leurs expériences sportive, fédérale et professionnelle, des savoirs scientifiques, enfin, des normes et des valeurs. Si l'on peut prudemment avancer que le « savoir savant » assure sa légitimité épistémologique et culturelle à l'enseignement général (non professionnel ou technologique), en E. P. S. le processus qui assure la légitimité des choix didactiques est un processus complexe, notablement différent. Notre étude accrédite l'idée selon laquelle les productions des leaders semble relever de ce que J. Rogalski et R. Samurçay appellent un corps de savoir de référence et que nous reprenons par analogie. Les îlots de rationalité, que nous avons identifiés, contribuent à ce corps de savoir utile pour enseigner la gymnastique à l'école. C'est ce constat qui renouvelle l'approche du concept de « transposition didactique » dans le système éducatif, en incluant une analyse développée à l'origine dans le cadre de la didactique professionnelle. Les leaders de théories didactiques élaborent un ensemble de savoirs finalisés par l'enseignement de la gymnastique. Ces savoirs intéressent les enseignants d'E. P. S., qui recherchent plus d'efficacité dans l'urgence pédagogique.

Dans le concept de transposition didactique élargie, qui permet d'analyser des activités scolaires en référence à des pratiques sociales, s'insère donc un travail d'élaboration de savoirs sur la pratique. Des leaders de théories didactiques le mettent en œuvre. Ce travail devient un outil d'aide à la constitution de savoirs scolaires.

En E. P. S., la spécificité disciplinaire crée une situation où des leaders de théories didactiques occupent une étape intermédiaire dans la transposition didactique. En ce qui nous concerne, nous pensons que la démarche d'élaboration des théories didactiques par les quatre leaders, relève donc du concept de transposition didactique élargie. Le schéma ci-dessous en reprend les deux étapes successives :

Tableau 29 : Dynamique d'élaboration d'un corps de savoir de référence par les quatre leaders.



Les étapes de transposition didactique, que nous venons de mettre en exergue, caractérisent une élaboration dynamique de savoirs, qui peuvent prendre le statut de savoirs de référence, et qui s'ancrent dans le champ des pratiques sportives.

Perspectives.

Notre travail a étudié ce qui relève du savoir dans les théories didactiques des quatre auteurs. Des îlots de rationalité constituent l'aboutissement de cette réflexion. Ils mettent en évidence des savoirs objectivés ayant une spécificité, une structure et du sens. Ils contribuent à la constitution d'un corps de savoir de référence. Ces îlots de rationalité rendent plus compréhensibles les théories didactiques, ce qui suggère que différentes communautés puissent s'en emparer. Ainsi, et d'après G. Fourez (1994), les îlots de rationalité permettent d'appréhender une théorie pour se l'accaparer. Cette propriété des îlots nous permet de dresser des perspectives pour prolonger notre étude.

Les savoirs des leaders à propos de la gymnastique pourraient servir de points d'appui aux praticiens en leur permettant de mieux fonder leurs choix de contenus d'enseignement. En effet, les théories didactiques mettent en évidence certaines caractéristiques, qui portent sur le contexte et les conditions de la pratique, sur la motricité gymnique et sur quelques modalités d'enseignement. Elles reflètent une pensée technique, laquelle justifie des propositions didactiques concrètes. Ils donnent une représentation de l'activité, qui permet de mieux la délimiter. Nous pensons que la maîtrise des savoirs des quatre auteurs est susceptible de donner des arguments utiles aux enseignants pour intervenir à l'école. Les îlots de rationalité auraient donc pour fonction de faciliter l'analyse de la pratique de référence pour enseigner la gymnastique scolaire. Ainsi, cette étude aurait deux conséquences pour les intervenants :

- une meilleure connaissance de l'environnement gymnique, de ses formes de pratique et de ses acteurs.
- une connaissance plus approfondie de la motricité gymnique, de sa technique et de ses structures.

Les résultats de cette recherche semblent mieux à même d'intéresser des formateurs et leurs étudiants, car ces derniers se préoccupent de paramètres qui permettent de définir la gymnastique scolaire et parce qu'ils recherchent des sources et des références. Cependant, en allant plus à terme, ce travail permettrait aux praticiens de mieux évaluer les comportements moteurs des élèves en situation d'apprentissage de la gymnastique et faciliterait leur interprétation, ainsi que la mise en œuvre de solutions adaptées. Cette étude pourrait mieux éclairer des choix pédagogiques et la prévision de situations didactiques. Dans ce sens, cette recherche pourrait donner certains éléments de réponse utiles à l'intervention des enseignants.

Par ailleurs, les formalisations des leaders étudiés dans cette thèse constituent un ensemble de savoirs relatifs à la définition de la gymnastique scolaire et à son enseignement. Les données analysées permettent de caractériser les théories didactiques de leaders dans toute leur originalité et leur spécificité. Les formateurs, mais aussi les enseignants, peuvent y trouver un outil d'aide à la décision, qui représente une base de débat et d'échange, susceptible d'enrichir la pratique, voire de la transformer.

Ainsi, nous croyons que les quatre îlots de rationalité présentés peuvent permettre aux étudiants en STAPS, aux professeurs des écoles, aux cadres fédéraux et candidats à la préparation de brevets d'État et aux enseignants d'E. P. S. :

- de mieux maîtriser l'environnement gymnique ;
- d'être plus autonome dans le choix de situations pédagogiques ;
- de posséder un référentiel pour communiquer avec les autres.

Cette réflexion devrait aider à l'analyse de la place, du rôle et de l'impact des leaders de théories didactiques dans l'élaboration des savoirs pour enseigner. Ainsi, elle pourrait susciter une meilleure prise en compte de la dynamique des étapes de transposition des savoirs dans le cadre de la didactique de la gymnastique. Cela suppose que se développent des recherches sur la façon dont les praticiens s'approprient les théories didactiques, les utilisent et les modifient. Par extension, il serait fructueux de mieux comprendre comment ces savoirs des leaders sont utilisés en terme de transposition didactique.

Bibliographie.

1. **AEEPS** (1981). *In* revue Hyper Gym n° 3. Éditions Amicale EPS : 9-11.
2. **AEEPS** (1990). E. P. et didactique des A. P. S. . Le Plessis Robinson.
3. **AEEPS** (1995). Le guide de l'enseignant (1^{er} degré). Éditions AEEPS & Revue EP. S.
4. **AMADE-ESCOT C.** (Déc. 1991). Thèse de Doctorat. Caractérisation de la formation initiale des enseignants d'E. P. et évaluation de ses retombées sur les compétences professionnelles. Toulouse. Université Paul Sabatier.
5. **AMAROUCHE P. & ROBIN J. F.** (1992). Les représentations des élèves en gymnastique. Conférence européenne sur l'E. P. S.. Édition du SNEP : 129-133.
6. **ARNAUD P. & HERR M.** (1989). Le rôle de l'Etat en matière d'intégration de l'exercice corporel dans le système éducatif français, vu à travers les textes officiels. Éditions de l'A. F. R. A. P. S. (Revue STAPS) : 171-293.
7. **ARNAUD P.** (1981). Le corps en mouvement. Privât.
8. **ARSAC G. & TIBERGHEIN A.** (1989). La transposition didactique en mathématiques, en physique, en biologie. IREM de Lyon - LIRDIS.
9. **ASTOLFI J. P.** (1989). La didactique des sciences. P.U.F. Collection « Que sais-je ».
10. **ASTOLFI J. P.** (Février 1990). L'important, c'est l'obstacle. *Cahiers pédagogiques* 281.
11. **BACHELARD G.** (1934). Le nouvel esprit scientifique. P. U. F. Quadrige. Réédition de 1987 : 7.
12. **BARBIER J. M.** (1996). Savoirs théoriques et savoirs d'action. P. U. F..
13. **BARRUÉ J. P.** (1994). Fonctionnement des savoirs sur l'objet d'enseignement à l'intérieur du système didactique. Thèse de Doctorat. Toulouse III.
14. **BARRUL R.** (1984) D'un sport masculin à un sport féminin ; d'un sport d'adultes à un sport de jeunes. Les étapes de la gymnastique au sol et aux agrès en France et dans le Monde. Paris. Éditions FFG : 263-269.
15. **BENNETT J.** (1992,1994). STATSIZER : a Statistics tool for Windows. c/o 1470 E. 3990 S. Salt Lake City, UT 84124. Internet : JBennett@mhz.com Compuserve : 73552,1451.
16. **BERTAUX D.** (1988). Fonctions diverses des récits de vie dans le processus de recherche. *Revue « sociétés »* 18 : histoires de vie, récits de vie. Masson : 18.
17. **BLAIS F.** (1990). D. E. A. de Didactique des Disciplines. UFR APS Paris XI Orsay.
18. **BOUFFARD B.** (1992). « Analyse des données biomécaniques de certains experts en gymnastique ». Note de recherche de maîtrise « Éducation et Motricité », dirigée par DUREY A.

19. **BOUQUIN C.** et coll. (1981) Le service public des A. P. S.. Éditions de la Revue EP. S.
20. **BOURDIEU P.** (1982). Leçon sur la leçon. Les Éditions de Minuit. Paris.
21. **BOURGEOIS M.** (1980). Gymnastique sportive : perspectives pédagogiques. Éditions Vigot : 119-206.
22. **BOUTHIER D. & DUREY A.** (1994). Technologie des A. P. S. . *In* Revue Impulsion 1. INRP.
23. **BOUTHIER D.** (1991). Les niveaux de rationalisation de la technique. Cours de D. E. A. non publiés.
24. **BOUTHIER D.** (1995). Éditorial. Le développement des compétences : analyse du travail et didactique professionnelle. *In* Revue Éducation Permanente 123 : 9.
25. **BROUSSEAU G.** (1986). Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques. Thèse de doctorat d'état. Université de Bordeaux 1.
26. **CARNUS M. F.** (1998). Stades de repérage et didactique de la gymnastique sportive : l'exemple de l'A. T. R.. *in* Actualité de la recherche en activités gymniques. Dossier n°39. Éditions de la revue EP. S.
27. **CARRASCO R.** (1972). Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès. Vigot.
28. **CARRASCO R.** (1974). Gymnastique aux agrès. L'activité du débutant : programmes pédagogiques. Éditions Vigot.
29. **CARRASCO R.** (1976). Pédagogie des Agrès. Vigot.
30. **CARRASCO R.** (1980). Gymnastique aux agrès. Préparation physique. Éditions Vigot : 167.
31. **CARRASCO R.** (1981). Gymnastique aux Agrès : Cahiers techniques de l'entraîneur : les rotations avant. Vigot.
32. **CARRASCO R.** (Juin 1996). La Babygym à l'île de la Réunion : une conception de la gymnastique pour l'enfant de 3 à 6 ans. *In* Gym Technic 15 : 12-18.
33. **CHANFRAULT-DUCHET M. F.** (1988). Le système interactionnel du récit de vie. *Revue « sociétés »* 18 : histoires de vie, récits de vie. Masson.
34. **CHARRIER D.** (Avril 1995). Financement du sport par les collectivités locales. Banque de données de la direction des sports. Ministère de la Jeunesse et des Sports.
35. **CHARRON Y. & col.** (1988). La gymnastique sportive au collège. Éducation Physique et Sportive. Dossier n° 2. C. R. D. P. de Nancy éditeur : 81-111.
36. **CHAUVEINC I.** (1994). Les innovations techniques en gymnastique sportive féminine : analyse quantitative et qualitative. Mémoire de D. E. A. de didactique des disciplines. UFR APS Paris XI.

37. **CHEVALLARD Y.** (1991) La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble. La pensée sauvage - 2^{ème} édition augmentée.
38. **CHEVALLARD Y.** (1994). Les processus de transposition didactique. La transposition didactique à l'épreuve. Éditions de La Pensée Sauvage : 135-180 .
39. **CODE DE POINTAGE FÉMININ DE 1959.** Éditions de la FIG : 18.
40. **CODE DE POINTAGE MASCULIN DE 1985.** Éditions de la FIG : 27.
41. **CODE DE POINTAGE MASCULIN DE 1989.** Éditions de la FIG : 27-28.
42. **CODE DE POINTAGE MASCULIN DE 1993.** Éditions de la FIG : 31-32.
43. **COLLOT-LARIBE J.** (1989). Quelles formations pour les acteurs du sport populaire ? D. I. R. E. en A. P. S. N° 29. Éditions de la F. S. G. T. : 20-24.
44. **COLOMB J.** Conférence du CNAM du 5/12/1990. Notes personnelles.
45. **COLOMB J.** (1986). La didactique. Revue E. P. S. n° 200 : 38-44.
46. **COLOMBO C.** (1996). Évaluation de la composante physique de la performance. Dossier EP. S. n° 25. Activités gymniques et acrobatiques : recherches et applications. Éditions de la revue EP. S. : 85 à 96.
47. **COMBARNOUS M.** (1984). Les techniques et la technicité. Éditions sociales Messidor.
48. **COMBARNOUS M.** (1982). La culture face à la technique. *In* Culture technique n°7 : 227-241.
49. **COMBAZ G.** (1992). Sociologie de l'E. P. . P.U.F : 66-67.
50. **CYRULNIK B.** (1993) Les nourritures affectives. Paris, O. JACOB : 17.
51. **D'UNRUG M. C.** (Octobre 1977). Analyse de contenu. Éditions Encyclopédie Universitaire J. P. Delarge.
52. **DAVID B.** (Octobre 1993).Thèse de Doctorat. Place et rôle des représentations dans la mise en oeuvre didactique d'une A. P. S. : l'exemple du rugby. Université Paris XI.
53. **DAVISSE A. & VOLONDAT M.** (1986). Mixité : pédagogie des différences et didactique. *In* Revue EP. S. n° 206 : 56-57.
54. **DAVISSE A. & LOUVEAU C.** (1991). Sport, école, société : la part des femmes. Éditions Actio.
55. **DE GAULEJAC V.** (1988). L'histoire de vie ou le temps recomposé. *Revue « sociétés »* 18 : histoires de vie, récits de vie. Masson : 5.
56. **DE LANDSHEERE V.** (1992). L'éducation et la formation. P. U. F.
57. **DEBEAUQUESNE M.** (1993). Enquête sur la formation continue. MAFPEN Paris. *Bulletin FPC E. P. S. n° 11.*
58. **DEBEAUQUESNE M.** (1995). Enquête sur la formation continue. Résultats et analyse des inscriptions aux plans 90 à 95. MAFPEN Paris. *Bulletin FPC E. P. S. n° spécial.*

59. **DELIGNIÈRES D. & DURET P.** (1991). Lexique thématique. Échanges et Controverses : 110.
60. **DEVELAY M.** (1991). Pour une pédagogie du « sens ». *In* Revue SPIRALES 4 : 45-51.
61. **DEVELAY M.** (1992). Pour une pédagogie du sens. Actes du colloque 1992. Revue SPIRALES n° 4 : 45-50.
62. **DEVELAY M.** (1995). Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. E. S. F. éditeur : 27.
63. **DICTIONNAIRE « PETIT ROBERT »** (Avril 1988).
64. **DORON R. & PAROT F.** (1991). Dictionnaire de psychologie. P. U. F.
65. **DUREY A.** (1993). Transposition didactique et technologie des A. P. S. . Actes de l'Université d'été. A. E. E. P. S..
66. **DUREY A. & MARTINAND J. L.** (1995). Un analyseur pour la transposition didactique entre pratiques de référence et activités scolaires. GHDSO-LIREST. Université Paris Sud. Document interne : 17.
67. **DUREY A.** (1995). L'E. P. S. et son rapport à la technique. *In* Revue SPIRALES 8 : 93-95.
68. **ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS** (1971).
69. **ENCYCLOPÆDIA UNIVERSALIS France S.A.** (1995). Version CD-ROM.
70. **ENSEPS** (Juin 1973). Mini-enchaînements. Éditions de l'ENSEPS. Chatenay Malabry.
71. **ETÉVÉ C. & GAMBART C. co.** (1992). Que lisent les enseignants ? Lecture et diffusion des connaissances en éducation. INRP. 174 pages.
72. **FAMOSE J. P.** (1990). Apprentissages moteurs et difficultés de la tâche. Éditions de la revue EP. S.
73. **FÉDÉRATION FRANÇAISE DE GYMNASTIQUE** (1990). Les fiches techniques et pédagogiques de l'animateur et de l'initiateur. Éditions de la F. F. G. : 21-41.
74. **FERNANDEZ G.** (Déc. 1993). Transformation et évaluation des savoirs. *In* Revue EP. S. 224 : 62-65.
75. **FLEURIDAS C.** (1991) Panorama sur quelques aspects du sport international. *In* POCIELLO C., Sport et société. Vigot : 115-130.
76. **FORQUIN J. C.** (1985). L'approche sociologique des contenus et programmes d'enseignement. Perspectives documentaires en sciences de l'éducation : 31-70.
77. **FOULQUIE P.** (1992). Dictionnaire de la langue philosophique. P. U. F.
78. **FOUREZ G.** (1992). La construction des sciences. Éditions De Boeck. Bruxelles.
79. **FOUREZ G.** (Janvier 1992). « Qu'est-ce qu'un îlot de rationalité ? » *SLALOM* 5 n° 3.
80. **FOUREZ G., MATHY P., ENGLEBERT LECOMTE V.** (1993). Un modèle pour un travail interdisciplinaire. Modèles pédagogiques. *Revue ASTER* 17. Éditions de l'INRP.

81. **FOUREZ G. & col.** (1994). Chapitre 5 : Un modèle pour un travail interdisciplinaire. Alphabétisation scientifique et technique. Éditions De Boek : 87-116.
82. **GANZIN M. & coll.** (1994). Gymnastique artistique et G. R. S. : communications scientifiques et techniques d'experts étrangers. Éditions de l'INSEP.
83. **GARRIGUES P.** (1987) D'une gymnastique militaire et scolaire à une gymnastique multiforme et féminine. *Économie et statistique n° 204* : 35-41.
84. **GILBERT P. ET PARLIER M.** (1993). La compétence : du mot-valise au concept opératoire. *Revue : Actualité de la formation permanente n° 116*.
85. **GOIRAND P.** (Sept. 1983). Observer les Championnats du Monde en gymnastique sportive. *In Revue DIRE 7* : 28-38.
86. **GOIRAND P. et Coll.** (1984). « Gym Plus : de la mise en activité à l'apprentissage voulu ». Document du secteur F. P. C. Lyon Sud 1.
87. **GOIRAND P.** (1985). *In Revue DIRE 15*. Éditions de la FSGT : 20.
88. **GOIRAND P.** (1985). *In Revue DIRE 16*. Éditions de la FSGT : 24.
89. **GOIRAND P.** (1986). *In Revue SPIRALES 1* . UFR APS de Lyon.
90. **GOIRAND P.** (1987). "Une problématique complexe: des pratiques sociales des APS aux contenus d'enseignement en EPS". *In Revue SPIRALES 1 complément*. UFR APS de Lyon.
91. **GOIRAND P.** (1989). Développement des STAPS. *In L'E. P. S. aujourd'hui, ce qui s'enseigne*. Éditions du SNEP : 268.
92. **GOIRAND P.** (1990). La conquête du corps aérien en E. P. S. . Journées Vanlerenberghe. Lille : 149.
93. **GOIRAND P.** (1990). Didactique de la gymnastique et E. P. S. *In E. P. et didactique des A. P. S. . Édition de l'AEEPS*.
94. **GOIRAND P.** (1990). *In Revue SPIRALES 3*. Volume 2 . UFR APS de Lyon .
95. **GOIRAND P.** (1991). Séances d ' E. P. S. et pratique scolaire de la gymnastique. *In MARSENACH J. & coll. E. P. S. : Quel enseignement ? INRP* : 93-120.
96. **GOIRAND P.** (1992). *in Revue SPIRALES 4* : 164-168.
97. **GOIRAND P.** (1993). La didactique malade de la politique. *In Revue SPIRALES 6* : 7-13.
98. **GOIRAND P.** (1994). Des pratiques sociales en gymnastique aux pratiques scolaires. *In Revue SPIRALES 7*.
99. **GOIRAND P.** (1994). Donner sens à la pratique. *In Revue SPIRALES 8*. UFR APS de Lyon.
100. **GOIRAND P.** (1994). Exclusion et rapports aux savoirs. *In Revue D. I. R. E. en A. P. S.* 50. Éditions de la F. S. G. T. : 19-25.

101. **GOIRAND P.** (1994). Éléments de progressivité pour l'élaboration d'un programme. Illustration en gymnastique. *In* Revue SPIRALES n°7.
102. **GOIRAND P.** (1994). *In* Revue SPIRALES 8. UFR APS de Lyon : 157.
103. **GOIRAND P.** (1994). Perspectives vers un bac nouveau. *In* Revue SPIRALES 7 : 159.
104. **GOIRAND P. & METZLER J.** (1996). Techniques sportives et culture scolaire. Éditions de la revue EP. S. : 98-144.
105. **GOIRAND P.** (1997). Références culturelles et transposition didactique. *In* Revue Contre-pied n° 1. Centre E. P. S. et société :44-47.
106. **GRUN-REHOMME M.** (Décembre 1993). Profil et typologie des entraîneurs de sélectionnés olympiques. *In* Revue EP. S. 244 : 66-68.
107. **HARRAP'S NEW STANDARD FRENCH AND ENGLISH DICTIONARY.** (1980). Volume V. : L : 13.
108. **HAUDRICOURT A. G.** (1987). La technologie : science humaine. Maison des sciences de l'homme.
109. **HAUW D.** (1992). Thèse de Doctorat. Les référentiels fondés sur l'analyse algorithmique de la conduite : 96-105.
110. **HAUW D.** (1992). Programmer les actions sportives acrobatiques. Thèse de Doctorat S. T. A. P. S. : 172-176.
111. **HAUW D. & ROBIN J. F.** (1996). Activités gymniques et acrobatiques : recherches et applications. Dossier EP. S. n° 25.
112. **HERPIN N.** (Février 1987). L'habillement et le corps. *In* Économie et Statistique 196 : 218.
113. **HERR L.** (199) Quelques indications chiffrées sur les fédérations sportives françaises. *In* POCIELLO C., Sport et société. Vigot : 95-114.
114. **HUBERMAN A. M. & MILES M. B.** (1991). Analyse des données qualitatives. Éditions De BOECK Université.
115. **INSTRUCTIONS OFFICIELLES DE L'E. P. S.** de 1945, 1967, 1985.
116. **IRLINGER P., LOUVEAU C., MÉTOUDI M.** (1987) Les pratiques sportives des Français. Enquêtes. Éditions de l'INSEP. Publications. Paris.
117. **ISAMBERT-JAMATI V.** (1990). Les savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes. Éditions Universitaires. Paris : 9.
118. **JEU B.** (1977) Le sport, l'émotion, l'espace. Paris, Vigot
119. **JEU B.** (1987). Analyse du sport. P.U.F.
120. **JEU B. avec DURRY J. et HUBSCHER R.** (1992). L'histoire en mouvements : le sport dans la société française (XIXe - XXe siècle). A. Colin .

121. **JOHSUA S.** (1994). La transposition didactique à l'épreuve. La pensée sauvage. Grenoble : 29-30.
122. **JOSHUA S.** (1997). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? De la transposition didactique.
123. **KANEKO A.** (1980). Gymnastique olympique. Vigot.
124. **LACOMBE D.** Conférence du CNAM du 5/12/1990 - Notes personnelles.
125. **LACOMBE P. & LABBE P.** (1994). Le sport scolaire : facteur de socialisation et d'intégration. Édition de l'UNSS.
126. **LAFONTAN J.** (Mars 1990) Téléspectateurs et sport : à propos de l'enquête de l'INSEE sur les goûts et pratiques des téléspectateurs. *In Bulletin du SNEP* 351 : 11.
127. **LE GRAND ROBERT DE LA LANGUE FRANÇAISE.** (1989). 2^{ème} édition. Tome V. : 983.
128. **LEGENDRE R.** (1993). Dictionnaire actuel de l'Éducation. 2^{ème} édition. Guérin Montréal. ESKA Paris.
129. **LEGUET J.** (1979). Gymnastique sportive et motricité. *In Revue EP. S.* n° 155.
130. **LEGUET J.** (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot.
131. **LEGUET J.** (1988). Les pouvoirs d'agir. *In Revue EP. S.* n° 212 : 33-36.
132. **LEGUET J.** (1989). Actions et filières. *In Revue EP. S.* n° 217 : 24-27.
133. **LEGUET J.** (1990). Gymnastique sportive vers l'enchaînement. *In Revue EP. S.* n° 221 : 59-63.
134. **LEPLAT J. & PAILHOUS J.** (1981). L'acquisition des habiletés mentales : la place des techniques. *Le Travail Humain* : 275-282.
135. **LEVIEUX J. P.** (Janvier 1991). Dossier n°7. CRDP de Nice : 37-40.
136. **LEVIEUX J. P.** (1996). Gymnastique artistique et sportive. Traitement pédagogique de l'activité. *In Dossier n° 26. Éditions de la Revue EP. S.* : 65-66.
137. **LÉVY-LEBOYER C.** (1993). Le bilan de compétences. Édition d'Organisation.
138. **LEZIART Y.** (1987). Rien de plus pratique qu'une bonne théorie. D. I. R. E. en A. P. S. N° 24. Éditions de la F. S. G. T. : 21.
139. **LÉZIART Y.** (1997). Savoir savant et transposition didactique en E. P. S.. *In Revue STAPS* n° 42 : 59-71.
140. **LOQUET M.** (1998). Éditorial : la G. R. S. a-t-elle sa place parmi les activités gymniques et acrobatiques ? *In Bulletin de l'A. F. R. A. G. A.* n°4 : 2-3.
141. **LOQUET M.** (1998). Contenus d'enseignement en Gymnastique Rythmique Sportive, les apports de l'analyse mécanique : le cas des lancer-rattraper d'engin. *in Actualité de la recherche en activités gymniques. Dossier n° 39. Éditions de la revue EP. S.*

142. **LOPEZ R.** (1998). Groupes d'activités et compétences en E. P. S.. *In* Revue EP. S. n° 272 : 71-74.
143. **MAFFESOLI M.** (1985). La connaissance ordinaire: précis de sociologie compréhensive. Librairie des Méridiens : 52.
144. **MAGAKIAN A. et MARQUET J.** (1978). Les secrets de la gymnastique. Éditions Solar.
145. **MALGLAIVE G. & WEBER A.** (1982). Théorie et pratique de l'alternance. Revue Française de Pédagogie : 17-27.
146. **MARIN J. C.** (1987).Thèmes d'étude et contenus : des instructions officielles aux programmes. *In* Revue SPIRALES 1 Complément : 115-118.
147. **MARIN J. C.** (1990). « *Les accidents en gymnastique* ». *In* Revue SPIRALES 3. Volume 2 . UFR APS de Lyon.
148. **MARSENACH J. & alii** (1991). Éducation Physique et Sportive. Quel enseignement ? Éditions de l'INRP. Didactique des disciplines.
149. **MARSENACH J.** (6/01/1993). Notes personnelles. Conférence au CNAM.
150. **MARTINAND J. L.** (1983). La référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires. Atelier internationale d'été. La Londe les Maures : 6.
151. **MARTINAND J. L.** (1987). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* n° 1/2.
152. **MARTINAND J. L.** (1990-1991). Pratiques de référence et savoirs professionnels. Didactique des disciplines technologiques : 57-64.
153. **MARTINAND J. L.** (1993). Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres. INRP.
154. **MARTINAND J. L.** (1/1994). Didactique des sciences et formation des enseignants : notes d'actualité. *Revue Sciences de l'Éducation pour l'ère nouvelle*. CERSE Caen : 9-24.
155. **MARTINAND J. L.** (Avril 1994). Didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants. *In* Les professeurs de science et de technologie : quelle formation pour quel enseignement ? Conseil de l'Europe. Citée des Sciences et de l'Industrie : 67.
156. **MARTINAND J. L.** (1994). Quels enseignements peut-on tirer des travaux dans la perspective du développement du curriculum ? Nouveaux regards sur l'enseignement et l'apprentissage de la modélisation en sciences. INRP. : 115-125.

157. **MATHIEU S. & VAN DALEN V.** (1994). Les analyses de compétition en gymnastique : regard sur les trente dernières années. Travail d'études de Licence. UFR STAPS Paris V.
158. **MAUSS M.** (1971). Essais de sociologie. Éditions de Minuit : 98-132.
159. **MEIRIEU P.** (1990). Apprendre, Oui, mais comment ? . E. S. F. . 6^{ème} édition.
160. **MENDELSON P.** (1995). Peut-on vraiment opposer « savoir-faire » et « savoir » quand on pare d'apprentissage ? Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan. Nathan.
161. **MÉTOUDI M.** (1991). Le sport, espace de l'immobilité bienséante. Présence du sport dans la publicité. In POCIELLO C., Sport et société. Vigot : 327-335.
162. **MILES M. B.** (1990). Qualitative data as an attractive nuisance : the problem of analysis. *Administrative Science Quarterly* n° 24 : 590-601.
163. **MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA PROSPECTIVE** (1990). Les pratiques culturelles des français 1973-1989. Paris : la Documentation Française.
164. **NOUILLOT P.** (1998). Quelles stratégies d'établissement en A. T. R.. in Actualité de la recherche en activités gymniques. Dossier n° 39. Éditions de la revue EP. S.
165. **ORIGAS M.** (1995). Le salto avant. In Revue EP. S. 253 : 48-49.
166. **PACTEAU C.** (Janvier 1994). L'évaluation aujourd'hui, comment mesurer les compétences ? *Revue Sciences Humaines* 35 : 10-13.
167. **PAILLARD J.** (1976). L'acte moteur comme facteur d'adaptation et de progrès évolutif. Colloque Sport et Progrès de l'Homme.
168. **PARLEBAS P.** (1981). Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice. Publications INSEP.
169. **PERRENOUD P.** (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. L'Harmattan. Paris.
170. **PIAGET J.** (1969). Psychologie et Pédagogie. Éditions Denoël.
171. **PIAGET J.** (1977). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Delachaux et Niestlé.
172. **PIARD C.** (1969/1970). Gymnastique artistique et pédagogie. In Revues E. P. S. 100 & 101.
173. **PIARD C.** (1971/1972). L'enseignement des agrès dans le cadre scolaire. In Revues E. P. S. 111, 112, 113.
174. **PIARD C.** (1982). Fondements de la gymnastique : technologie et pédagogie. Éditions Vigot : 10.
175. **PIARD C.** (1990). Gymnastique et enseignement programmé. Éditions Vigot.
176. **PIARD C.** (1992). Science et technique de l'éducation gymnique. P. U. F..

177. **PIARD C. & HAUW D.** (1994). Gymnastique : l'instrument didactique. *In* Revue E. P. S. n° 248 : 19-22.
178. **PIARD C.** (1996). Les trois piliers de l'EPS, ou les trois états d'un même corps (Libres propos). *In* Revue EP. S. 260 : 77.
179. **PINEAU C.** (1990). Introduction à une didactique de l'éducation physique. Dossier EP. S. n° 8. Éditions de la Revue E. P. S. : 28.
180. **POLICARPO D.** (Juin 1991). D. E. A. de Didactique. Analyse d'une modélisation d'une A. P. S. .UFR APS Paris XI : 6.
181. **PORTES M.** (1990). Préface. Éducation physique et didactique des A. P. S.. Éditions de l'A. E. E. P. S. : 2.
182. **POZZO T. & STUDENY C.** (1987). Sports acrobatiques. Éditions Vigot.
183. **PRAIRAT E.** (1996). Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ? *In* Revue Éducatives n° 7.
184. **QUINODOZ D.** (1994). Le vertige entre angoisse et plaisir. P. U. F.
185. **RAYNAL F. & REUNIER A.** (1997). Dictionnaire des concepts clés. Éditions E. S. F..
186. **REVUES HYPER** - Éditions de l'Amicale de l'ENSEP. *Numéros spéciaux sur la gymnastique* n° 1 (Sept. 1975), n° 2 (Mai 1977) et n° 3 (Sept. 1981).
187. **RIFF J. & DURAND M.** (1993). Planification et décisions chez les enseignants : analyses et perspectives. *Revue Française de Pédagogie* 103 : 101.
188. **RIPOLL H.** (1982). Problèmes posés par l'adaptabilité du geste sportif aux perturbations imposés par le milieu . Éléments de neurobiologie des comportements moteurs. Publications de l'INSEP : 123-151.
189. **ROBIN J. F.** (1986). Axes de vulgarisation de l'activité gymnique. *In* Bulletin F. P. C. Paris n° 0.
190. **ROBIN J. F.** (1989) Des contenus gymniques de la 6^{ème} à la Terminale. *in* : SNEP, l'Éducation physique et sportive : aujourd'hui, ce qui s'enseigne. Paris, SNEP : 87-100.
191. **ROBIN J. F. & AMAROUCHE P.** (1992). Les représentations des élèves en gymnastique. Conférence européenne sur l'E. P. S.. Édition du SNEP.
192. **ROBIN J. F.** (1996). Des savoirs de référence aux savoirs à enseigner. Activités gymniques et acrobatiques : recherches et application. *In* Dossier EP. S. n° 25. Éditions de la Revue EP. S. : 8-20.
193. **ROBIN J. F. & HAUW D.** (1998). Actualité de la recherche en activités gymniques et acrobatiques. Dossier EP. S. n° 39.
194. **ROGALSKI J. & SAMURÇAY R.** (1994). Modélisation d'un « savoir de référence » et transposition didactique dans la formation de professionnels de haut niveau. La transposition didactique à l'épreuve. Éditions de La Pensée Sauvage : 35-71 .

195. **ROPE F.** (1995). Des savoirs aux compétences ? Le cas du français. De l'usage social des notions à leur problématisation. Rapport au Ministère de l'Éducation Nationale. Convention n° 13462. CNRS - Université Paris V. : 55-84.
196. **ROUCHIER A.** (1996). Connaissance et savoir dans le système didactique. Recherche en Didactique des Mathématiques. Vol. 16. N° 2 : 177-196.
197. **SÈVE L.** (1980). Introduction à la philosophie marxiste. Éditions Sociales.
198. **SISEL** (Mai 1991). Le marché Français du Sport : consommation par produits en 1988. Chiffres publiés par *l'Équipe Magazine* et la revue « *Le Gymnaste* » n° 134 : 29.
199. **SMITH T.** (1982). Gymnastics, a mechanical understanding. Londres, Sydney, Auckland et Toronto, Hodder and Soughton.
200. **SNYDERS G.** (1982). École, classe et lutte des classes. P.U.F.
201. **SPOHEL U.** (1988). 1000 exercices et jeux de gymnastique aux agrès. Vigot .
202. **STAUDENMAIER J.** (Déc. 1988). L'histoire des sciences et la question : « les technologies sont-elles des sciences appliquées ? » . Construire une éthique de l'enseignement scientifique. Courrier du CETHES n° 5 : 27-43.
203. **TERRISSE A.** (1998). Transposition didactique et prise en compte du sujet. *In* Recherches en E. P. S. : bilan et perspectives. Éditions de la Revue EP. S. : 81-90.
204. **THE OXFORD ENGLISH DICTIONARY** (1933). Volume IV. : 75. Les « gatekeepers » sont définis comme des « gardiens » (1572) et par extension, comme des « gardiens du monde » (1872). De nos jours, ce terme peut aussi être interprété comme « garde-barrière » (G : è. Volume III).
205. **THOMAS L.** (1994). « Éducation physique et sportive... entre fantasmes et réalités ». *in* Revue *HYPER* 185 : 4-6.
206. **THOMAS R.** (1991). A propos de la thèse de Claude Piard. *In* Revue EP. S. 230 : 81.
207. **TOCHON F. V.** (1990). Sur les critères de l'expertise. *Mesure et évaluation en Éducation* n° 14. Volume 2 : 57-81.
208. **TOCHON F. V.** (1989). A quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue Française de Pédagogie* n° 86 : 23-24.
209. **TOCHON F. V.** (1992). EPS interroge F. Tochon. *Revue EP. S* n° 235 : 9-16.
210. **TOCHON F. V.** (1993). L'enseignant expert. Éditions Nathan.
211. **TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE.** (1983). Tome X. Éditions du C. N. R. S./I. N. L. F. Nancy : 10546-10547.
212. **ULMANN J.** (1977). De la gymnastique aux sports modernes. P. U. F./P. Vrin, 3^{ème} édition.
213. **VAN DER MAREN J. M.** (1995). Méthodes de recherche pour l'éducation. Éditions De Boeck : 139-146.

214. **VERGNAUD G.** (1995). Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir ? Savoirs et savoir-faire. Les entretiens Nathan. Nathan.
215. **VERMERSCH P.** (1991). L'entretien d'explicitation. Psychologie Française. N° spécial : « technique d'entretien ».
216. **VERRET M.** (1974). Le temps des études. Thèse de doctorat d'état, Paris V. Lille III. Reproduction Librairie Champion. Paris. Deux volumes.
217. **VICENCS V. A.** (1992). Constitution et transmission des savoirs au travail. Recherche bibliographique. Maîtrise en Documentation de l'Université Paris VIII. M. Maillebois. CNAM .
218. **VIGARELLO G. & VIVÈS J.** (1986). Technique corporelle et discours technique. Une histoire culturelle du sport. Coédition Revue E. P. S. et R. Laffont.
219. **VIGARELLO G.** (1991). Pour une technologie culturelle dans le champ des pratiques sportives. Actes du colloque : anthropologie du sport, perspectives critiques. La Sorbonne. AFIRSE : Quel corps : 146-151.
220. **ZSCHOCKE K. H.** (1989). *Introduction à l'édition 1989*. Éditions de la Fédération Française de Gymnastique.

Table des matières.

TOME I

INTRODUCTION

PREMIÈRE PARTIE : CADRE DE LA RECHERCHE ET PROBLÉMATIQUE DE TRAVAIL.

1. Contextualisation : la gymnastique sportive.	14
1.1. La gymnastique sportive : phénomène culturel et social.	14
1.1.1. Éléments sur l'évolution historique de la gymnastique.	15
1.1.2. La gymnastique comme pratique organisée.	16
1.1.3. L'étude de l'organisation sportive.	17
1.1.4. L'étude du flux des licenciés.	20
1.1.5. La féminisation de la gymnastique.	23
1.2. La gymnastique à l'École.	25
1.2.1. L'approche historique.	25
1.2.2. Les représentations de la gymnastique scolaire.	27
1.2.3. La gymnastique, au sein du curriculum d'enseignement de l'E.P.S..	28
1.2.4. Place de la gymnastique scolaire dans la formation des enseignants.	30
1.2.5. Conclusion.	30
1.3. Caractéristiques des publications en gymnastique.	31
1.3.1. Les publications empiriques.	31
1.3.2. Les publications pédagogiques.	31
1.3.3. Les analyses théoriques.	32
1.3.4. Conclusion et perspective.	34
1.4. Didactique et didactique de la gymnastique.	34
1.4.1. Approche de la genèse d'une didactique de la gymnastique.	35
1.4.2. Conclusion.	37
2. Le cadre de référence.	38
2.1. Le concept de « savoir ».	39
2.1.1. Généralités.	39
2.1.2. Distinguer « connaissance » de « savoir ».	39
2.1.3. Les concepts de « savoir » et de « connaissance » en didactique des disciplines : le modèle des mathématiques.	40
2.1.4. Différencier les « savoirs théoriques » et les « savoirs pratiques ».	41

2.1.5. « Connaissance » et « savoir » dans les textes qui régissent l'E. P. S.	42
2.1.6. Conclusion.	43
2.2. Le concept de « savoir » et la transposition didactique.	44
2.2.1. La notion de « savoir savant ».	45
2.2.2. La notion de « pratique sociale de référence ».	48
2.2.3. La notion de « savoir de référence ».	51
2.2.4. La notion de « savoir scolaire ».	54
2.2.4.1. « Savoirs scolaires » et « curriculum ».	55
2.2.4.2. La notion de « matrice disciplinaire ».	56
2.2.5. L'idée d'un « savoir de référence » utile à l'E. P. S. .	57
2.2.6. La transposition didactique en E. P. S..	59
2.2.7. Conclusion.	60
2.3. Le concept de « savoir » et la technologie.	62
2.3.1. La notion de « technique ».	62
2.3.2. La notion de technicité.	64
2.3.3. La notion de « savoirs technologiques ».	65
2.3.4. Didactique et Technologie des A. P. S.	67
2.3.5. Conclusion.	67
2.4. Conclusion.	68
3. Questions pour la recherche.	70
3.1. Le champ de recherche.	70
3.2. L'orientation de la recherche.	71
3.3. L'objet d'étude.	71
3.4. Les questions de la recherche.	72

DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.

1. Choix des auteurs dans la population des spécialistes de gymnastique scolaire.	75
1.1. La recherche de critères pour définir l'expertise en gymnastique scolaire.	76
1.1.1. Le concept « d'expert » : des significations variées.	76
1.1.1.1. Le cas des champions.	77
1.1.1.2. Les cas des enseignants.	78
1.1.1.2.1. Les professeurs d'E. P. S.	78
1.1.1.2.2. Les formateurs de formateurs.	80
1.1.1.3. Les entraîneurs sportifs.	81

1.1.2.	Conclusion à propos du statut de leader de théories didactiques.	82
1.2.	La méthode de désignation des leaders de théories didactiques.	84
1.2.1.	L'étude de la littérature.	84
1.2.1.1.	L'analyse bibliographique préliminaire.	84
1.2.1.2.	L'analyse chronologique des publications.	85
1.2.1.3.	Remarques et premières analyses.	88
1.2.1.4.	Les arguments qui fondent les choix.	89
1.2.1.5.	Les critères de choix pour différencier les « experts didacticiens ».	90
1.2.2.	« L'enquête à propos des lectures des enseignants d'E. P. S. ».	90
1.2.2.1.	Précautions à propos des lectures et de la diffusion des connaissances en éducation.	90
1.2.2.2.	L'enquête à propos des lectures utiles à l'enseignement de la gymnastique scolaire.	92
1.3.	Le choix des leaders de théories didactiques en gymnastique scolaire.	96
1.3.1.	Fixer un seuil de publications.	96
1.3.2.	Le cas particulier de Louis Thomas.	97
1.3.3.	Le choix définitif.	99
2.	Constitution des données : aspects méthodologiques.	101
2.1.	Choix du corpus.	102
2.2.	Les trois étapes de la méthodologie.	103
2.2.1.	L'analyse des publications.	104
2.2.1.1.	L'analyse de contenu du texte de référence.	104
2.2.1.2.	Le croisement avec les autres publications.	109
2.2.2.	L'analyse de contenu des entretiens.	110
2.2.2.1.	Justification des entretiens.	110
2.2.2.2.	Un entretien à caractère d'explicitation.	111
2.2.2.3.	Le guide de l'entretien.	113
2.2.2.4.	La mise en œuvre de l'entretien.	119
2.2.2.5.	Exploitation des données de l'entretien.	120
2.2.2.6.	Conclusion.	123
2.2.3.	La triangulation des données.	123
2.3.	Les outils d'interprétation.	126
2.3.1.	Définition des « îlots interdisciplinaires de rationalité ».	126
2.3.2.	Le recours au concept « d'îlot ».	128
2.4.	Conclusion sur la recherche et sa méthodologie.	130
2.4.1.	La validation de la recherche.	130
2.4.2.	Approche épistémologique des recherches qualitatives et des études de cas.	131
2.4.3.	Conséquences pour la communication des résultats.	132

2.4.4. Conclusion à propos de la méthodologie. _____	133

TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS, INTERPRÉTATION DES DONNÉES QUALITATIVES ET DISCUSSION.

1. Résultats et interprétations. _____ 137

1.1. Caractéristiques de la théorie didactique de chaque leader. _____ 138

1.1.1. Roland Carrasco . _____ 139

1.1.1.1. Triangulation des données. _____ 139

1.1.1.2. Interprétation. _____ 141

1.1.1.2.1. Un public révélateur. _____ 141

1.1.1.2.2. Continuité et rupture du travail. _____ 142

1.1.1.2.3. Une définition de la gymnastique construite sur des analogies de formes. _____ 143

1.1.1.2.4. Une définition défendue par des arguments scientifiques. _____ 144

1.1.1.2.5. Une conception de l'enseignement centré sur l'action technique. _____ 148

1.1.1.2.6. Conclusion. _____ 151

Paul Goirand . _____ 152

1.1.1.3. Triangulation des données. _____ 152

1.1.1.4. Interprétation. _____ 155

1.1.1.4.1. Un auteur centré sur les problématiques de l'Éducation Physique et du Sport. _____ 155

1.1.1.4.2. Une définition de la gymnastique qui repose sur un projet culturel et social. _____ 156

1.1.1.4.2.1. Au départ, des émotions. _____ 156

1.1.1.4.2.2. La pratique sociale de référence. _____ 159

1.1.1.4.2.3. Le code de pointage. _____ 160

1.1.1.4.2.4. Conclusion. _____ 161

1.1.1.4.3. Les points d'appui théoriques. _____ 161

1.1.1.4.3.1. L'influence de la pensée marxiste. _____ 161

1.1.1.4.3.2. Le recours aux sciences contributoires. _____ 162

1.1.1.4.3.3. Une définition technique de la motricité gymnique. _____ 164

1.1.1.4.4. Une conception de l'enseignement de la gymnastique scolaire, dans le cadre des leçons d'E. P. S.. 166

1.1.1.4.5. Conclusion. _____ 168

1.1.2. Jacques Leguet . _____ 170

1.1.2.1. Triangulation des données. _____ 170

1.1.2.2. Interprétation. _____ 171

1.1.2.2.1. Un ancrage dans la gymnastique de haut niveau. _____ 171

1.1.2.2.2. Une définition de la gymnastique centrée sur « l'action motrice ». _____ 172

1.1.2.2.3. Choix des références pour formaliser douze « actions motrices ». _____ 173

1.1.2.2.4. Le dogme de « l'enchaînement ».	176
1.1.2.2.5. Une conception de l'enseignement de la gymnastique centrée sur les élèves et les « situations à variantes ».	178
1.1.3. Claude Piard.	182
1.1.3.1. Triangulation des données.	182
1.1.3.2. Interprétation.	184
1.1.3.2.1. Un investissement fédéral et universitaire qui profite à l'E. P. S.	184
1.1.3.2.2. Une définition de la gymnastique guidée par le souci de l'analyse biomécanique.	186
1.1.3.2.3. La conception de l'enseignement programmé chez Claude Piard.	189
1.1.3.2.4. Le recours au langage.	192
1.1.3.2.5. Conclusion.	192
1.1.4. Conclusion.	194
1.2. Mise en relation des quatre études de cas.	197
1.2.1. Des biographies singulières.	197
1.2.1.1. Le contexte socio-historique.	199
1.2.1.2. Les expériences sportives et professionnelles.	200
1.2.1.2.1. Les expériences sportives.	200
1.2.1.2.2. Les expériences professionnelles.	203
1.2.1.2.3. L'expérience de formateur.	205
1.2.1.3. Remarques conclusives.	206
1.2.2. Caractéristiques des productions écrites.	208
1.2.2.1. Comparaison des textes de référence.	209
1.2.2.1.1. Comparaison des titres.	209
1.2.2.1.2. Comparaison de la composition des textes de référence.	210
1.2.2.1.3. Comparaison des références bibliographiques.	212
1.2.2.2. Les autres publications.	213
1.2.2.2.1. Comparaison chronologique des publications.	213
1.2.2.2.2. Comparaison des succès commerciaux.	216
1.3. Mise en relation des éléments significatifs dans les propositions des leaders.	216
1.3.1. Mise en relation des champs scientifiques.	216
1.3.2. Mise en relation des discours techniques.	219
1.3.3. Mise en relation des définitions de la gymnastique	223
1.3.4. Mise en relation des conceptions d'enseignement.	224
1.4. Conclusion.	227
2. Discussion : l'intelligibilité des propositions.	228
2.1. Des îlots de rationalité.	228
2.2. Un îlot de rationalité relatif aux suggestions didactiques de chaque leader.	230

2.2.1. Roland Carrasco.	230
2.2.2. Paul Goirand.	236
2.2.3. Jacques Leguet.	244
2.2.4. Claude Piard.	250
2.3. Discussion à propos des îlots de rationalité.	256
2.3.1. L'îlot de rationalité.	256
2.3.2. Le foyer de rationalité.	258
2.3.2.1. Les registres de technicité.	258
2.3.2.2. Les systèmes de normes et de valeurs.	261
2.3.3. Conclusion.	262
2.3.3.1. Des zones d'ombre.	263
2.3.3.2. Un corps de savoir de référence.	264
 <u>CONCLUSIONS GÉNÉRALES.</u>	
<i>Leaders de théories didactiques et transposition didactique.</i>	
<i>Perspectives.</i>	
Bibliographie.	279
Table des matières.	291
Tableaux.	300

TOME II

3. Relevé et traitement des données qualitatives issues des travaux de Roland Carrasco.	307
3.1. Roland Carrasco : analyse du texte de référence.	307
3.1.1. La récapitulation du texte de référence (1 ^{er} niveau de condensation des données).	307
3.1.2. Premiers éléments de synthèse.	319
3.1.3. Notion(s) gymniques, thème(s) de travail et concept(s)-phare(s) : (2 ^{ème} niveau de condensation des données).	322
3.2. Roland Carrasco : la comparaison avec les autres sources documentaires.	323
3.2.1. Notion(s), thème(s) récurrent(s) et concept(s)-phare(s).	323
3.2.1.1. Notion « d'élément gymnique ».	323
3.2.1.2. Notion de « situations inhabituelles »	325
3.2.1.3. Thème de « la mise en œuvre pédagogique ».	325

3.2.1.4.	Concept-phare de « schème d'action ».	327
3.2.2.	Les références scientifiques et littéraires.	330
3.2.3.	Iconographies (dessins, photos) et mises en texte.	331
3.2.4.	Conclusion.	331
3.3.	Roland Carrasco : analyse de l'entretien .	332
3.3.1.	Roland Carrasco : la carte de vie professionnelle.	332
3.3.2.	Les remarques formulées par Roland Carrasco.	338
3.3.3.	Synthèse des informations apportées par l'entretien.	338
3.4.	Roland Carrasco : synthèse des données qualitatives.	341
4.	<i>Relevé et traitement des données qualitatives issues des travaux de Paul Goirand.</i>	344
4.1.	Paul Goirand : analyse du texte de référence.	344
4.1.1.	La récapitulation du texte de référence (1 ^{er} niveau de condensation des données).	344
4.1.2.	Paul Goirand : premiers éléments de synthèse.	357
4.1.3.	Notion(s) gymnique(s), thème(s) de travail et concept(s)-phare(s) : (2 ^{ème} niveau de condensation des données).	360
4.2.	Comparaison avec les autres sources documentaires.	364
4.2.1.	Notions, thèmes récurrents et concepts-phares.	365
4.2.1.1.	Notion de « Virtuosité ».	365
4.2.1.2.	Concept « d'unité contradictoire : risque/virtuosité ».	365
4.2.1.3.	Notion de « R. O. V. ».	366
4.2.1.4.	La notion de « code ».	367
4.2.1.5.	Thème de « l'enseignement de la gymnastique en milieu scolaire ».	368
4.2.1.5.1.	Les quatre enjeux de formation.	368
4.2.1.5.2.	La pratique des élèves.	369
4.2.1.6.	Notion de « Risque ».	370
4.2.1.7.	Concept-phare de « savoir-faire techniques ».	371
4.2.1.8.	Concept-phare de « pratiques sociales ».	373
4.2.2.	Les références scientifiques et littéraires.	375
4.2.3.	Iconographies (dessins, photos) et mises en texte.	375
4.2.4.	Conclusion.	376
4.3.	Paul Goirand : analyse de l'entretien .	378
4.3.1.	Paul Goirand : la carte de vie professionnelle.	378
4.3.2.	Les remarques formulées par Paul Goirand.	391
4.3.3.	Synthèse des informations apportées par l'entretien.	391
4.4.	Paul Goirand : synthèse des données qualitatives.	393
5.	<i>Relevé et traitement des données qualitatives issues des travaux de Jacques Leguet.</i>	396

5.1. Jacques Leguet : analyse du texte de référence .	396
5.1.1. La récapitulation du texte de référence : (1 ^{er} niveau de condensation des données).	396
5.1.2. Jacques Leguet : premiers éléments de synthèse.	417
5.1.3. Notion(s) gymnique(s), thème(s) de travail et concept(s)-phare(s) : (2 ^{ème} niveau de condensation des données).	419
5.2. Comparaison avec les autres sources documentaires.	421
5.2.1. Notion(s), thème(s) récurrents et concept(s)-phare(s).	421
5.2.1.1. Notion « d'enchaînement ».	421
5.2.1.2. Thème de « l'enseignement de la gymnastique ».	422
5.2.1.3. Concept-phare « d'actions motrices ».	423
5.2.1.3.1. Les références scientifiques et littéraires.	425
5.2.1.3.2. Les iconographies.	426
5.2.2. Conclusion.	427
5.3. Jacques Leguet : analyse de l'entretien .	428
5.3.1. Jacques Leguet : la carte de vie professionnelle.	428
5.3.2. Remarques formulées par Jacques Leguet.	431
5.3.3. Synthèse des informations apportées par l'entretien.	432
5.4. Jacques Leguet : synthèse des données qualitatives.	434
6. Relevé et traitement des données qualitatives issues des travaux de Claude Piard.	437
6.1. Claude Piard : analyse du texte de référence.	437
6.1.1. La récapitulation du texte de référence (1 ^{er} niveau de condensation des données).	437
6.1.2. Premiers éléments de synthèse.	459
6.1.3. Les notion(s) gymniques, thème(s) de travail et concept(s)-phare(s) : (2 ^{ème} niveau de condensation des données).	463
6.2. La comparaison avec d'autres sources documentaires.	464
6.2.1. Les notion(s), thème(s) récurrent(s) et concept(s)-phare(s).	465
6.2.1.1. Notion de « biomécanique » comme référentiel théorique pour l'acrobatie.	465
6.2.1.2. Thème : « programmer la gymnastique scolaire ».	466
6.2.1.2.1. La mise en œuvre pédagogique.	467
6.2.1.2.2. La référence aux instruments psychiques.	467
6.2.1.3. Concept-phare « d'enseignement programmé ».	468
6.2.1.3.1. Référence à une « zone de développement programmable » (Z. D. P.).	468
6.2.1.3.2. Référence à une « programmation d'activité »	468
6.2.1.4. Concept-phare « d'arborisation ».	469
6.2.2. Les références scientifiques et littéraires.	470
6.2.3. Iconographies (dessins, photos) et mises en texte.	471
6.2.4. Conclusion.	472

6.3. Claude Piard : analyse de l'entretien .	473
6.3.1. Claude Piard : la carte de vie professionnelle.	473
6.3.2. Les remarques formulées par Claude Piard.	479
6.3.3. Synthèse des informations apportées par l'entretien.	480
6.4. Claude Piard : synthèse des données qualitatives.	482
Sommaire des annexes	486
Annexe I	488
Annexe II	491
Annexe III	493
Annexe IV	498
Articles publiés dans la revue EP. S., à propos de « gymnastique ».	498
Classement des auteurs par ordre alphabétique, et par nombre d'article(s) publié(s).	507
Annexe V	516
Annexe VI - A	518
Annexe VI - A - a	540
Annexe VI - B	549
Annexe VI - B - a : Extraits d'une publication de Paul Goirand.	577
Annexe VI - C	578
Annexe VI - C - a	579
Annexe VI - D	583
Annexe VII	608
Annexe VIII : Rappel du sommaire.	622
Annexe IX : Cartes de vie professionnelle, corrigées par les leaders de théories didactiques.	625
Annexe IX – a : Roland Carrasco	625
Annexe IX – b : Paul Goirand	631
Annexe IX – c : Jacques Leguet	638
Annexe IX – d : Claude Piard	643

Tableaux.

Tableau 1 : Représentation des effectifs fédéraux : comparaison entre la gymnastique et	18
Tableau 2 : Subventions accordées à la gymnastique fédérale.	19
Tableau 3 : Évolution des effectifs des fédérations sportives, organisatrices de la pratique de la gymnastique et de la GRS.	21
Tableau 4 : Comparaison des effectifs fédéraux féminins et masculins, pour l'année 1992.	21
Tableau 5 : Statistiques des licenciés F. F. G., 1991-92 : comparaison des effectifs par catégories, pour la gymnastique artistique féminine (G. A. F.) et la gymnastique artistique masculine (G. A. M.).	24
Tableau 6 : Statistiques des licenciés F. F. G., 1991-92 : comparaison des effectifs par catégories, pour la gymnastique nationale générale (G. N. G.)	24
Tableau 7 : Identification des auteurs français, depuis la seconde guerre mondiale.	86
Tableau 8 : Auteurs et nombre de livres publiés entre 1955 et 1996.	87
Tableau 9 : Auteurs d'articles publiés dans la revue EP. S., à propos de gymnastique scolaire.	87
Tableau 10 : Diagramme des sources d'information et de lecture des enseignants.	95
Tableau 11 : Diagramme des auteurs les plus cités par les enseignants.	95
Tableau 12 : Périodes de publication des quatre leaders de théories didactiques.	100
Tableau 13 : Étapes méthodologiques d'analyse du corpus.	135
Tableau 14 : Condensation des données de Roland Carrasco	139
Tableau 15 : Condensation des données de Paul Goirand	152
Tableau 16 : Condensation des données de Jacques Leguet.	170
Tableau 17 : Condensation des données de Claude Piard.	182
Tableau 18 : Approche synoptique des parcours professionnels des quatre leaders de théories didactiques.	198
Tableau 19 : Diagramme de comparaison des expériences relatives à la pratique et à l'entraînement en gymnastique.	200
Tableau 20 : Diagramme de comparaison des expériences relatives à la pratique de l'enseignement de la gymnastique.	204
Tableau 21 : Comparaison des textes de référence.	208
Tableau 22 : Diagramme de comparaison du nombre de lignes /nombre de pages.	210
Tableau 23 : Diagramme de comparaison du nombre d'illustrations.	210
Tableau 24 : Diagramme de comparaison du nombre de références bibliographiques.	212
Tableau 25 : Comparaison des publications des quatre leaders de théories didactiques	214
Tableau 26 : Périodes de publication des quatre leaders de théories didactiques.	215
Tableau 27: Mise en relation des sources scientifiques référées par chaque leader.	217
Tableau 28 : Mise en relation des savoirs techniques formalisés par les leaders.	220
Tableau 29 : Dynamique d'élaboration d'un corps de savoir de référence par les quatre leaders.	276
Tableau 30 : La construction du mouvement gymnique, d'après Roland Carrasco.	326
Tableau 31 : Roland Carrasco : conception de la structure des éléments gymniques.	328

Tableau 32 : Condensation des données de Roland Carrasco	341
Tableau 33 : Roland Carrasco travaille pour la F. F. G., puis pour l'E. P. S..	342
Tableau 34 : Motifs qui président aux théories didactiques de Paul Goirand	387
Tableau 35 : Paul Goirand à la croisée des chemins entre l'E. P. S. et la F. S. G. T.	390
Tableau 36 : Condensation des données de Paul Goirand	394
Tableau 37 : Condensation des données de Jacques Leguet.	434
Tableau 38 : Jacques Leguet pour la F. F. G., puis pour l'E. P. S..	435
Tableau 39 : Condensation des données de Claude Piard.	482
Tableau 40 : Claude Piard s'investit à la F. S. C. F., pour l'E. P. S., puis à l'université.	484
Tableau 41 : lettre amicale de Roland Carrasco	540
Tableau 42 : Illustrations des placements des mains proposées par Roland Carrasco.	541
Tableau 43 : Tableau synoptique de l'organisation pédagogique proposée par Roland Carrasco.	543
Tableau 44 : Étapes de la formation d'un gymnaste, proposées par Roland Carrasco.	544
Tableau 45 : Tableau synoptique de l'activité gymnique, proposé par Roland Carrasco.	545
Tableau 46 : Programmes des classes du second cycle, proposés par Roland Carrasco.	546
Tableau 47 : Programmes des classes de 4 ^{ème} et de 3 ^{ème} , proposés par Roland Carrasco.	547
Tableau 48 : Programmes des classes de 6 ^{ème} et de 5 ^{ème} , proposés par Roland Carrasco.	548
Tableau 49 : Conception de l'apprentissage, d'après Paul Goirand	577
Tableau 50 : L'activité du sujet en activité gymnique, d'après Jacques Leguet.	579
Tableau 51 : Modèle de la gymnastique sportive, d'après Jacques Leguet	580
Tableau 52 : Exemple de complexification d'une action motrice, d'après Jacques Leguet.	581
Tableau 53 : Des préludes à l'activité, d'après Jacques Leguet.	582
Tableau 54 : Les A. T. A. programmés pour les établissements scolaires du second degré, d'après Claude Piard.	607
Tableau 55 : Tableau récapitulatif des lectures des enseignants d'E. P. S.	615

**UNIVERSITÉ PARIS - SUD XI
UFR DES SCIENCES D'ORSAY
DIVISION STAPS**

Thèse pour l'obtention du Doctorat de Didactique
des Activités Physiques et Sportives
présentée par Jean-François ROBIN

**Spécificité, structure et sens de savoirs pour enseigner
en gymnastique scolaire :
étude de quatre leaders de théories didactiques.**

~ Tome II ~

Sous la direction conjointe de Madame **Chantal AMADE-ESCOT** et de
Monsieur **Alain DUREY**.

Membres du Jury :

- ◆ Madame Chantal **AMADE-ESCOT** - Maître de Conférence I. U. F. M. Toulouse - France.
- ◆ Monsieur Daniel **BOUTHIER** - Professeur des Universités I. U. F. M. Bordeaux - France
- ◆ Monsieur Alain **DUREY** - Professeur des Universités E. N. S. Cachan - France
- ◆ Monsieur Gérard **FOUREZ** - Professeur des Universités Namur – Belgique
- ◆ Monsieur Yvon **LÉZIARD** - Professeur des Universités UFR STAPS Rennes II – France
- ◆ Monsieur André **TERRISSE** - Professeur des Universités I. U. F. M. Toulouse - France

Rapporteurs :

- ◆ Monsieur Gérard **FOUREZ** - Professeur des Universités Namur – Belgique.
- ◆ Monsieur Yvon **LÉZIARD** - Professeur des Universités UFR STAPS Rennes II - France

ORSAY, Décembre 1998.

Première partie

Traitement des données qualitatives pour chacun des quatre leaders de théories didactiques.

Traitement des données qualitatives pour chacun des quatre leaders de théories didactiques.

Nous abordons, ici, la phase du travail de recherche qualitative. Dans les pages qui suivent, le lecteur trouvera des données issues des analyses des différents travaux des leaders de gymnastique scolaire.

Pour recueillir des données qualitatives des publications, nous précisons, dans le chapitre relatif à la méthodologie (cf. page 103), que les étapes d'analyse de contenu partent du corpus. Pour mémoire, le nôtre est constitué des textes de référence de chacun des quatre leaders de théories didactiques.

L'imprégnation du texte de référence et la retranscription du texte ne pourront être décrites pour des raisons évidentes de faisabilité. S'imprégner du texte et le retranscrire, sont des tâches répétitives et personnalisées. La première lecture structurée présente l'intérêt de relever des éléments signifiants : les unités sémantiques. Elles apparaissent dans leur contexte, et elles ne sont pas reformulées. C'est la fonction de la récapitulation du texte de référence. Dans un deuxième temps, l'analyse de contenu du texte de référence permet de classer les éléments signifiants repérés en trois catégories. Ce sont les notion(s), thème(s) et concept(s)-phare(s).

Le matériel documentaire est ensuite comparé avec d'autres sources, qui sont des publications du même auteur. Cette comparaison permet de valider la concordance des notion(s), thème(s) et concept(s)-phare(s), sur l'ensemble de la bibliographie.

La technique d'analyse de contenu est donc centrée sur le contenu sémantique des discours. Nous recueillons des données pour obtenir de l'information sur ce que représente la gymnastique pour chaque auteur.

Nous avons accordé une place prépondérante à l'entretien de chacun des leaders de théories didactiques, pour rendre compte de leur parcours professionnel. Pour chacun d'entre eux, nous avons construit une carte de vie professionnelle. Elle a été ensuite soumise à l'appréciation des quatre leaders. Leurs remarques sont analysées et résumées dans un tableau, avant de mener une analyse de contenu de l'entretien.

Pour résumer :

Le cas de chaque leader est présenté selon le plan qui suit. Il organise le premier niveau de condensation des données des trois sources étudiées.

I. Données qualitatives issues des publications d'un auteur.

I. 1 L'analyse du texte de référence.

- I.1.1 La récapitulation du texte de référence.
 - I.1.2 L'analyse de contenu du texte de référence
 - I.1.3 Les notion(s), thème(s) et concept(s)-phare(s).
- I. 2 La comparaison avec les autres sources documentaires
 - I.2.1 Les notion(s), thème(s) récurrent(s) et concept(s)-phare(s).
- I. 3 Le schéma conclusif
- II. L'analyse de l'entretien.
 - II. 1 La carte de vie professionnelle
 - II. 2 Les remarques
 - II. 3 L'analyse de contenu de l'entretien.
- III. Conclusion

Cette méthode est appliquée à tous les auteurs présentés dans l'ordre alphabétique.

Les éléments condensés extraits des textes seront présentés suivant les niveaux de plan, afin de distinguer ce qui est tiré des propositions de chaque auteur, des commentaires effectués par l'analyste. Par ailleurs, les citations des ouvrages ou des articles seront toujours présentées entre guillemets et en italique. Les commentaires de l'analyste seront précisés et rapportés dans une police différente de celle du texte général.

Roland Carrasco



3. Relevé et traitement des données qualitatives issues des travaux de Roland Carrasco.

3.1. *Roland Carrasco : analyse du texte de référence.*

L'article de référence, que Roland Carrasco avait bien voulu nous indiquer comme l'expression la plus achevée de son travail est : « *Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès* », publié par les éditions VIGOT Frères, en 1972, et imprimé en Belgique (142 pages, soit 1250 lignes, 283 icônes et 44 photos).

3.1.1. La récapitulation du texte de référence

(1^{er} niveau de condensation des données).

A) Le titre :

« *Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès* ». Le titre est repris trois fois, sur chacune des trois premières pages. Il évoque deux idées :

- celle d'une A. P. S. particulière : la gymnastique.
- celle d'un enseignement organisé.

En accolant ces deux idées, une relation est inscrite d'emblée.

B) Préambules

1. La numérotation des pages ne commence qu'à la page 12, mais nous comptons la couverture sans verso imprimé, puis une page intercalaire comprenant le titre sur une face, puis une page de garde reprenant le titre, le nom de l'auteur, l'édition et l'année de parution. Au dos figurent les droits de traduction et de reproduction (loi de 1957).
2. La page suivante, que nous notons « 9 », indique la première partie : « le mouvement gymnique et son contenu » et une belle photo de renversement arrière en souplesse à la poutre. Au recto, nous avons une photo d'un grand tour aux anneaux, saisi au moment du passage à la verticale renversée par la croix.
3. Il n'y a pas d'introduction. On rentre directement dans la lecture par le chapitre 1 : « le mouvement gymnique ».

C) Première partie : « La gymnastique sportive ».

Titre : « Le mouvement gymnique et son contenu ».

(Pages 11 à 101, soit 675 lignes = 54%)

* 8 chapitres :

1. Le mouvement gymnique
2. Les actions musculaires principales et les analogies
3. Placement du bassin. Gainage.
4. Placement du dos.
5. Impulsion-bras..
6. Impulsion-jambe.
7. Détermination du sens de rotation.

a) Le mouvement gymnique

(75 lignes sur 4 pages, pages 11 à 14 = 6 %)

- Les 18 premières lignes définissent la gymnastique sportive, comprise dans ses généralités. Les engins gymniques utilisés en compétition, la dimension esthétique liée à la performance, la complexité des gestes réalisables, les règles d'évaluation d'un enchaînement, l'unité « *élément gymnique* » y sont succinctement présentés.

Commentaire de l'analyste :

On relèvera le mot « exercice », qui signifie « enchaînement ».

- Les 57 lignes suivantes définissent « *l'élément gymnique* ».

« Il se déroule dans l'espace (forme visuelle) et possède une certaine durée (forme temporelle) ==> forme rythmique ».

Il est constitué d'une succession de parties, qui forment une unité. On lui attribue une valeur et une terminologie. L'organisation interne de l'élément est permanente, sauf si une des parties ou l'orientation est modifiée. A cause de la configuration originale des agrès, le gymnaste se trouve en « *situation inhabituelle* ». Les rotations sont prédominantes. L'inhabituel demandera, lors de l'apprentissage, des qualités de « *cran* ». Un système de « *lois internes* » (mécaniques, techniques, rythmique) organise le geste. Le « *réalisateur* » adapte ses comportements en fonction de ses aptitudes. Elles « *confèrent une touche originale à ses réalisations* ».

Quatre commentaires de l'analyste :

1. *Les frontières de l'élément gymnique semblent « indéfinissables car son début et sa fin se confondent avec d'autres éléments » (page 11).*
2. *Il est clairement indiqué une prédominance du travail manuel (« gestes complexes exécutés par les bras »).*
3. *Le « CRAN » semble une notion inhérente à l'activité.*

4. Les « lois internes » sont très succinctement expliquées. La notion de « technique » y prend une signification particulière : « place et déclenchement d'une action par rapport à une autre au cours du déroulement du geste » (page 13).

b) Les actions musculaires principales et les analogies.

(184 lignes sur 49 pages, pages 15 à 64 = 3,92 %)

Cinq sous-chapitres : les analogies (79 lignes, soit 42,95% du chapitre), l'ouverture (28 lignes, soit 15,22% du chapitre), la fermeture (23 lignes, soit 12,5% du chapitre), l'antépulsion (23 lignes, soit 12,5% du chapitre), la rétropulsion (21 lignes, soit 11,41% du chapitre), la répulsion (10 lignes, soit 5,43% du chapitre).

♦ Les analogies.

Les 79 premières lignes définissent l'idée directrice « *d'analogies* ».

Parmi la multitude d'éléments gymniques, certains gestes présentent une parenté. Leurs formes spatiales sont visibles et parfois identiques. La similitude est partielle ou totale. On distinguera *cinq structures dynamiques analogues* : la *fermeture* et l'*ouverture* des jambes sur le tronc, la *rétropulsion*, l'*antépulsion* et la *répulsion*. Ces actions musculaires peuvent se combiner, mais l'une d'entre elles reste dominante dans un élément technique donné. La démarche du maître consiste à identifier l'action et à repérer les structures dynamiques analogues, en vue de concevoir la préparation physique spécifique et de faciliter les apprentissages par des bases motrices solides.

Il est présenté un plan d'étude détaillé de ces différentes actions.

Aux cinq actions musculaires sont associées une « force » et une « souplesse », exception faite de la répulsion, à laquelle est associée la souplesse des jambes. Ainsi, s'obtient « *l'énoncé significatif* » : « *cinq forces - cinq souplesses* ».

En conclusion, il est précisé que la formation d'un gymnaste intègre cette attention sur les analogies de forme. Elles constituent un système de référence, qui ne doit pas enfermer les éléments techniques dans trop de rigidité. La préparation physique spécifique sur cette base revêt un intérêt capital.

La page 18 est ponctuée par une photo d'une roue à la poutre, lors du passage à l'A. T. R..

Quatre commentaires de l'analyste :

1. Cette photo ne présente pas de rapport direct avec ce qui vient d'être dit.
2. Nous remarquons l'accent porté sur les apprentissages. Ils finalisent la démarche présentée dans cet ouvrage.
3. Un artifice permet de passer à l'idée de « cinq forces - cinq souplesses ». Elle est à mettre en relation avec la note parfaite à obtenir = 10 points.
4. L'idée d'une préparation physique spécifique, guidée par un modèle d'actions, semble toujours d'actualité dans l'esprit des entraîneurs français, du plus haut niveau gymnique.

♦ L'ouverture.

Les pages 19 et 20 sont occupées par trois photos. La première montre la fin d'un saut de mains, dans la phase de vol significative des ouvertures de l'angle bras/tronc et de l'angle jambes/tronc. Les deux suivantes montrent, en chronophotographie, une fermeture puis une ouverture parfaites de l'angle jambes/tronc, aux barres asymétriques.

28 lignes définissent l'action « *d'ouverture* ».

C'est une action « *starter* », car elle débute le mouvement. L'énergie emmagasinée est utile au reste du mouvement. La projection des jambes est en général suivie d'un gainage. Mais elle peut se faire en synergie avec d'autres actions musculaires.

La souplesse de l'articulation coxo-fémorale est capitale, mais elle doit être programmée avec précaution, selon la population.

Deux planches anatomiques décrivent huit groupes musculaires, utiles aux trois actions responsables de l'ouverture.

Dix-huit icônes s'égrènent le long du texte pour faciliter la compréhension du lecteur.

Commentaires de l'analyste :

1. Quelques mots de biomécanique sont énoncés : « le retard des jambes par rapport au buste, puis leur projection vive vers l'arrière, crée une énergie cinétique qui après blocage (contraction des muscles périphériques de la hanche) va se communiquer au buste et sera utilisée par les membres supérieurs ».... (page 21).
2. Le mot « **gainage** » est utilisé sans qu'aucune définition n'en soit encore donné ».
3. Pour la souplesse, une distinction est faite entre les filles et les garçons, sans que les motifs ne soient précisés.

♦ La fermeture.

La page 28 est occupée par une photo d'un soleil dorsal, sans doute saisie au moment du départ, avant la verticale. La fermeture y paraît excessivement prononcée. La page 29 est illustrée par une fermeture de l'angle jambes/tronc, aux barres asymétriques.

23 lignes définissent l'action « *de fermeture* ».

C'est une action « *starter* », comme l'action précédente. Elle répond au même principe mécanique. Elle se présente sous deux variantes (fermeture des jambes sur le tronc, fermeture du tronc vers les jambes), avec une fermeture partielle ou totale, associées à d'autres actions musculaires. La souplesse se travaille les jambes réunies ou écartées.

Deux planches anatomiques décrivent neuf groupes musculaires utiles aux deux actions responsables de la fermeture.

Trente-deux icônes s'égrènent le long du texte pour faciliter la compréhension du lecteur.

Cinq photos figent des exemples multiples de fermeture.

♦ L'antépulsion.

La page 40 est occupée par la photo d'une planche libre en appui, aux anneaux. Elle est caractéristique d'un travail récessif en antépulsion.

23 lignes définissent l'action « *d'antépulsion* ».

Cette action se présente sous deux formes : statique ou dynamique, et selon les trois positions de mains : pronation, supination et cubitale (cf. les illustrations page 541). Elle se présente associée aux actions musculaires de fermeture ou d'ouverture de l'angle jambes/tronc. La souplesse se travaille en développant la souplesse scapulo-humérale et la souplesse de la colonne dorsale.

Deux planches anatomiques décrivent sept groupes musculaires, utiles aux deux actions responsables de l'antépulsion.

Vingt-neuf icônes s'égrènent le long du texte pour faciliter la compréhension du lecteur.

Trois photos figent des exemples d'antépulsion.

♦ La rétropulsion.

La page 50 est occupée par la photo d'un balancer en appui, aux barres parallèles, saisi dans la phase avant. Elle est caractéristique d'un travail actif en rétropulsion.

21 lignes définissent l'action « *de rétropulsion* ».

Cette action se présente sous deux formes : statique ou dynamique, selon trois amplitudes possibles, et selon les trois positions de mains : dorsale, palmaire et cubitale (cf. les illustrations page 543). Elle se présente associée aux actions musculaires de fermeture ou d'ouverture de l'angle jambes/tronc. La souplesse se travaille jusqu'à la dislocation.

Deux planches anatomiques décrivent six groupes musculaires, utiles aux deux actions responsables de la rétropulsion.

Vingt-cinq icônes s'égrènent le long du texte pour faciliter la compréhension du lecteur.

Trois photos figent des exemples de rétropulsion.

Commentaire de l'analyste :

Sur les icônes 73 et 74 figurent des schémas circulaires, qui symbolisent les moments d'ouverture et de fermeture lors de la rétropulsion. Sans légende d'accompagnement, on peut douter de leur utilité.

♦ La répulsion.

10 lignes définissent l'action « *de répulsion* ».

Cette action se présente sous la seule forme dynamique, lente ou rapide. Elle se présente associée à l'action musculaire « *d'impulsion des bras* ». La souplesse ne se travaille pas.

Une planche anatomique décrit quatre groupes musculaires utiles aux deux actions responsables de la répulsion.

Douze icônes s'égrènent le long du texte pour faciliter la compréhension du lecteur.

Commentaires de l'analyste :

Aucune photo n'est prévue pour illustration.

c) Placement du bassin. Gainage.

(55 lignes sur 7 pages, pages 64 à 70 = 4,4 %)

Trois photos représentent des qualités de gainage sur la page 64. Il s'agit d'un passage sur un arçon (vraisemblablement en « tchèque »), d'un A. T. R. à la poutre, et d'un saut par renversement au cheval sautoir (dans une position renversée techniquement contestable sur cet engin).

Il existe une nécessité technique de l'alignement des jambes par rapport au tronc. Mobilité et fixité de cette charnière sont indispensables à certains moments, sous des formes dynamiques ou statiques, comme par exemple, lors de « l'ouverture-gainage » ou de la « fermeture-gainage ». Cette position s'obtient grâce à une rétroversion du bassin. Elle devra s'enseigner très tôt, par un contrôle de la position basculée du bassin, par l'intensification d'un travail isométrique (corps renversé ou non), par un travail de blocage d'élan, lors de l'ouverture ou de la fermeture.

Vingt-cinq icônes s'égrènent le long du texte pour faciliter la compréhension du lecteur.

Trois photos figent des exemples de placement de dos.

Commentaires de l'analyste :

1. *Aucun travail de souplesse n'est présenté.*
2. *Il n'existe pas de planche anatomique spécifique.*
3. *Une explication est avancée à la page 65 : « Les actions appliquées au sol et aux appareils par les appuis (jambes ou bras) suscitent des réactions (ou impulsions) de valeur égale et de direction opposée, dont le rôle est déterminant dans la dynamique du geste gymnique ». Elle fait office d'analyse biomécanique.*
4. *Une définition du gainage apparaît : « C'est une contraction périphérique des muscles de la charnière du bassin, afin d'obtenir la solidarité entre le tronc et les membres inférieurs ». Il est indissociable d'une bascule du bassin en rétroversion.*

d) Placement du dos.

(39 lignes sur 4 pages, pages 70 à 73 = 3,12 %)

Deux photos représentent des placements de dos sur la page 70. Il s'agit de deux montées en A. T. R. à la poutre, par l'écart.

Il existe une nécessité technique de l'alignement des bras par rapport au tronc, en position du corps renversé. Cette position est réalisée avec une antépulsion et une « *impulsion-bras* ». Elle fait appel à une souplesse scapulo-humérale spécifique. Des techniques de travail variées présentent un apprentissage facilité du placement de dos.

Quinze icônes s'égrènent le long du texte pour faciliter la compréhension du lecteur.

Une photo fixe un exemple de placement de dos à la barre asymétrique.

Commentaire de l'analyste :

Il n'existe pas de planche anatomique spécifique.

e) Impulsion-bras.

(39 lignes sur 4 pages, pages 74 à 77 = 3,12 %)

Une photo présente une impulsion-bras sur la page 74. Il s'agit d'un saut de mains à la poutre.

L'impulsion-bras se définit comme une élévation des épaules, obtenue par contraction musculaire. De nombreux exemples montrent cette action corps renversé, réalisée de façon statique ou dynamique. Des précisions techniques détaillent cette action (prises manuelles rapprochées, fin d'une répulsion, liée au gainage, ou liée à une antépulsion).

Vingt icônes s'égrènent le long du texte pour faciliter la compréhension du lecteur.

Trois photos concluent ce sous-chapitre par des exemples spécifiques : un saut de mains au sol ; un tour cubital à la barre fixe ; un changement d'appui sur deux parties du cheval aux arçons.

Commentaire de l'analyste :

Il n'existe pas de planche anatomique spécifique.

f) Impulsion-jambe.

(55 lignes sur 4 pages, pages 78 à 81 = 4,4 %)

Deux photos présentent une impulsion-jambe sur la page 78. Il s'agit d'un saut enjambé et d'un salto facial, à la poutre.

L'impulsion-jambe se définit comme une poussée maximale d'une jambe, obtenue par contraction musculaire de la jambe et du pied. Elle se différencie de l'impulsion des deux jambes, qui sera appelée « *détente* ». De nombreux exemples montrent cette action dynamique. Des précisions techniques détaillent cette action (sens de rotation, jambe hyperto-

nique en avant sur les écarts, création d'un élan et recherche de la vitesse, rôle de la jambe libre).

Treize icônes s'égrènent le long du texte pour faciliter la compréhension du lecteur.

En conclusion, une photo présente un coup de pied à la lune, à la poutre.

Commentaire de l'analyste :

Il n'existe pas de planche anatomique spécifique.

g) Détermination du sens de rotation.

(Le chapitre 7 est constitué de 227 lignes sur 19 pages, pages 83 à 101 = 18,16 %. On remarquera l'absence de numérotation d'une partie importante du chapitre. Elle s'intitule « *Sursaut préparatoire et préappel* », et représente un volume de 62 lignes)

Une photo présente une vrille à la barre fixe, sur la page 82.

- Le premier sous-chapitre s'intitule : « *Détermination du sens de rotation* » (115 lignes et 40 icônes).

La dimension essentielle d'une latéralité bien déterminée, est mise en évidence, pour « *l'accomplissement de gestes gymniques complexes* ». Il existe un ensemble de relations entre la latéralité podale, la latéralité manuelle et le sens de rotation longitudinal. La jambe hypertonique a un rôle lors de l'appel ; celle hypotonique joue un rôle lors du préappel. Cet ensemble est décrit au travers de multiples exemples d'éléments techniques. Le gymnaste doit avoir la possibilité de conserver le même sens de rotation à partir de la jambe d'appel. L'accent est portée sur l'efficacité lors des apprentissages de conserver les mêmes « *schèmes sensori-moteurs* ». La détermination du sens de rotation précocement est un gage de réussite, qui permet une disponibilité « *psychomotrice spécifique* ».

Commentaires de l'analyste :

1. *Il n'existe pas de planche anatomique spécifique.*

2. *Plusieurs phrases révèlent des lectures en amont :*

- « *le rôle de l'éducateur dans le choix d'une prévalence podale corrélative* » (page 83)
- « *des exemples précis d'analogies formelles donnent à penser que l'adaptation visuo-spatial et le déclenchement de synergies motrices dans ces situations en seront facilitées* » (page 89).

3. *Pour la première fois, nous voyons apparaître la notion de : « schèmes sensori-moteurs » (page 89). Elle sera fréquemment reprise par la suite.*

4. *Une distinction apparaît entre l'E. P. S. et la gymnastique sportive : « Au niveau de l'éducation physique traditionnelle, rien n'autorise l'affirmation qu'il faille très tôt, favoriser la latéralité ». (page 89)*

Nous ne savons pas ce qui pouvait bien pousser Roland Carrasco à prendre une telle précaution littéraire.

- Le second et le troisième sous-chapitres s'intitulent : « *Comment déterminer le sens de rotation* » et « *Conclusion* » (32 lignes + 18 lignes = 50 lignes et 39 icônes).

Une batterie de situations-tests est observée pour déterminer le sens de rotation privilégié. Ces situations ont été éprouvées auprès de populations variées. Elles montrent une asymétrie définie, renforcée avec l'âge. Elles sont décrites par des icônes. La conclusion rend compte de précautions méthodologiques en situation inhabituelle.

Commentaire de l'analyste :

Nous trouvons là une des rares expérimentations citée par Roland Carrasco (page 91).

- Le dernier sous-chapitre s'intitule : « *Sursaut préparatoire et préappel* » (62 lignes et 16 icônes).

Ce sont les élans qui conditionnent la qualité des réalisations techniques. Ils sont exécutés par une pose alternative ou simultanée des pieds. Il est signalé un mouvement annexe des bras. Ils demandent un dosage et un contrôle précis.

Commentaires de l'analyste :

Nous trouvons là, de toute la littérature gymnique, la seule démonstration de l'utilité de cette phase (page 91).

La page 100 donne un exemple supplémentaire d'un souci de justifier la technique employée par une approche biomécanique : « ... accentue la pression sur le sol qui développera une réaction de sens contraire et de même intensité... ».

D) La seconde partie : Titre : « *Apprentissage* ».

(Pages 103 à 141, soit **575** lignes = **46%**)

* 3 chapitres :

1. Chapitre 8 : les situations inhabituelles
2. Chapitre 9 : les schèmes d'action
3. Conclusion

a) Chapitre 8 : les situations inhabituelles

(177 lignes sur 13 pages, pages 105 à 117 = 14,16 %). Une photo (page 103) présente un A. T. R. jambes écartées, vu de face, à la poutre. Trois photos (page 104), plus anciennes, montrent un salto au dessus des barres parallèles, fixé lors de la phase d'envol, une sortie de barre fixe en vrille, et un passage par l'A. T. R. au sol par dislocation des épaules.

- Les 20 premières lignes précisent quelques éléments généraux :
 - la place prépondérante des rotations du corps, combinées entre elles, et qui nécessitent un apprentissage précoce : « *point de départ de tout apprentissage gymnique* ».
 - la qualité fondamentale d'un gymnaste : le « *CRAN* ».

On relèvera une définition de la gymnastique sportive, dans « *sa caractéristique essentielle : la maîtrise du corps en situations inhabituelles, à différentes hauteurs et différentes vitesses* ».

- Les 49 lignes suivantes insistent sur l'importance de la perception. Le gymnaste doit se situer par rapport au monde immobile et s'adapter psycho-physiologiquement aux situations inhabituelles. Il est nécessaire d'éduquer sa vision périphérique et ses sensations kinesthésiques. Une série d'exemples illustrent cette démarche d'apprentissage. Ils sont choisis lors du déclenchement d'une action, lors de la régulation du comportement, et lors d'une modification de la conduite. Le contrôle visuel est considéré comme prépondérant.

Commentaire de l'analyste :

On relèvera un souci de justification physiologique des contenus présentés : « La vue permet de situer , de déclencher une action, de la régler, de la modifier éventuellement. Elle est associée aux différentes sensations kinesthésiques (articulaires, musculaires, tendineuses renseignant sur les pressions, tirades, vitesses, etc.) et labyrinthiques (oreille interne) ».

- Les 23 lignes suivantes orientent l'apprentissage vers des conduites partielles répétées et vers la répétition de conduites globales. Ce qui est obtenu dans des situations simples, doit servir à des situations complexes. L'objectif d'apprentissage sera la recherche de sensations de hauteur, de déplacement et de vitesse du corps
- Les 39 lignes suivantes précisent la mise en œuvre de l'apprentissage. La rotation avant (1^{er} schème sensori-moteur primaire) et la rotation arrière (2nd schème sensori-moteur primaire) seront travaillées sous forme de parcours ou de circuit, lesquels valorisent une utilisation massive de matériel et un travail collectif plus motivant. Deux phases sont différenciées : celle sur les rotations et celle par l'A. T. R. . Sept types d'éléments techniques sont illustrés à l'aide d'exemples concrets :
 1. les éléments techniques en rotation avant (9 lignes et 13 icônes)
 2. les exercices permettant le travail de la rotation avant (6 lignes et 12 icônes)
 3. les éléments techniques en rotation arrière (10 lignes et 14 icônes)
 4. les exercices permettant le travail de la rotation arrière (4 lignes et 17 icônes)
 5. les exercices combinant les deux rotations (2 lignes et 15 icônes)
 6. les exercices en rotation avant ou arrière passant par l'A. T. R. (3 lignes et 20 icônes)
 7. les exercices avec quart de tour ou demi-tour passant par l'A. T. R. (6 lignes et 20 icônes).

Commentaire de l'analyste :

Aucune définition ne permet, à ce stade, de comprendre ce que sont des « schèmes d'action », des parcours ou des circuits.

b) Chapitre 9 : Les schèmes d'action

(373 lignes sur 22 pages, pages 119 à 140 = 29,84 %). Une photo (page 118) présente un A. T. R. jambes écartées, vu de profil, à la poutre.

- Les 80 premières lignes définissent la notion de « schème d'action ». Elles dressent les liens de parenté et d'identité entre les éléments techniques. Le schème est une structure d'actions élémentaires, capable de s'intégrer dans des ensembles gestuels significatifs. Des exemples caractérisent les schèmes d'action « *ouverture-antépulsion* », « *fermeture-rétropulsion* », la « *répulsion* ». Les cinq forces (2 starter et 3 principales) se coordonnent en se complexifiant. Plusieurs possibilités sont présentées, du plus simple au plus difficile. « *Les schèmes d'action sont mobiles, sujets à de multiples combinaisons.* »

L'idée-clef de Roland Carrasco réside dans l'hypothèse selon laquelle plus un gymnaste maîtrise de schèmes d'action, plus grandes seront ses possibilités de les coordonner et de les combiner. L'apprentissage d'éléments techniques nouveaux se construit par « *l'extension généralisatrice des schèmes antérieurs* », formant ainsi des schèmes d'action supérieurs, « *englobant les schèmes primaires* ». Un élément technique complexe s'obtient par l'ajustement de schèmes sensori-moteurs. De nombreux exemples précisent cette démarche d'analyse.

Les éléments techniques abordés au cheval d'arçons semblent échapper à cette règle (évolution giratoire horizontale). Des solutions d'apprentissage rationnelles semblent pourtant apparaître à cet engin.

Les investigations menées auprès de différentes populations de gymnastes permettent de proposer une démarche d'acquisition en trois phases :

1. une première phase (55 lignes) de familiarisation et de préparation physique en situations inhabituelles (cran). Les circuits ou parcours, conçus sous des formes variées, facilitent la réussite.
 2. une deuxième phase (20 lignes) permet la réalisation de gestes élémentaires et la coordination d'actions partielles.
 3. une troisième phase (20 lignes) permet la réalisation de gestes techniques plus élaborés.
- Ces propositions sont complétées par une organisation rationnelle du travail (page 137) et une implication de la répétition dans les apprentissages (page 138). Cette dernière est menée de paire avec des représentations mentales pour ajuster le geste par « *accommodation* » et pour renforcer la maîtrise du geste.

Commentaires de l'analyste :

1. 12 icônes jalonnent ces quelques pages. On mesurera là toute la force de ce moyen d'expression, largement valorisé par Roland Carrasco.
2. Les propositions pédagogiques ne sont jamais assorties de critères de réussite, ce qui ne manquera pas de laisser l'enseignant devant une difficulté centrale.

c) Conclusion.

La page 141 est réservée à une rapide conclusion (25 lignes = 2 %). En quelques mots, elle trace les objectifs de l'ouvrage. Elle met en perspective des thèmes à développer dans un avenir proche. Enfin, elle exprime quelques remerciements personnalisés.

Commentaires de l'analyste :

Roland Carrasco n'a pas suivi le plan de publication présenté en conclusion.

Dans la totalité de l'ouvrage, on notera que seulement 28 icônes représentent des gymnastes féminines - 9,9 % - (pour 255 représentant des hommes - 90,1 %), et 26 photos - 59 % - (pour 18 représentant des hommes - 41 %).

La page 143 reprend la table des matières de l'ouvrage.

3.1.2. Premiers éléments de synthèse.

Le plan d'organisation de l'ouvrage fait apparaître un découpage singulier de l'activité motrice d'un gymnaste, qui est suivie par une proposition d'organisation des apprentissages. Des observations sont issues de la pratique des gymnastes. Elles servent d'exemples (sous forme de petits dessins) pour illustrer des comportements spécifiques au cours des apprentissages, ou dans la réalisation d'éléments techniques.

Le poids volumique des différents chapitres nous amène à constater un léger décalage entre la partie relative à la conception du geste gymnique et celle qui décrit les constructions des apprentissages (54% pour 46%).

Les huit premiers chapitres fondent la logique de l'ouvrage. Cependant, ils restent traités inégalement.

Les icônes servant d'exemples occupent une très grande place.

Ce texte de référence est donc axé sur quelques points cardinaux, que nous proposons d'étudier.

L'unité du texte repose sur cette question : « *Qu'est-ce que l'activité motrice du gymnaste, du point de vue de son organisation interne ?* » Roland Carrasco caractérise la gymnastique du point de vue de la motricité gymnique. Il explique ce qu'est cette activité, en portant son regard sur l'activité du gymnaste. Il s'intéresse à l'organisation des savoir-faire techniques.

Dans ce texte, on trouve une définition de la gymnastique :

C'est un enchaînement d'éléments techniques gymniques, ayant chacun une valeur et une terminologie.

- *L'organisation externe des éléments techniques se caractérise essentiellement par des situations inhabituelles de rotation, où le cran est nécessaire.*
- *L'organisation interne de chaque élément présente des permanences, qui s'obtiennent par analogie de formes. Il s'agit de cinq structures dynamiques analogues : « fermeture - ouverture (actions starter) - antépulsion - rétropulsion - répulsion ».*

Pour compléter la définition de cette motricité gymnique, Roland Carrasco caractérise les qualités physiques incontournables. Pour être renforcées, les cinq structures techniques sont assorties de « 5 forces et de 5 souplesses ». Pour les rendre plus efficaces, il est nécessaire de développer des qualités physiques singulières :

- * *des qualités d'alignement des jambes par rapport au tronc, qui sera obtenu par une rétroversion du bassin et un gainage (« C'est une contraction périphérique des*

muscles de la charnière du bassin, afin d'obtenir la solidarité entre le tronc et les membres inférieurs »).

** des qualités d'alignement des bras par rapport au tronc, qui seront obtenu par un travail de placement de dos.*

** des qualités d'impulsion d'un ou deux bras.*

** des qualités d'impulsion d'une ou deux jambes (détente).*

Pour Roland Carrasco, la gymnastique sportive est définie dans « *sa caractéristique essentielle, par la maîtrise du corps en situations inhabituelles, à différentes hauteurs et différentes vitesses* ».

Il faut donc comprendre que sous cet aspect formel se cache une organisation interne du geste technique, sur laquelle repose toute son oeuvre bibliographique, et en particulier, l'unité du texte. Nous en concluons qu'il a davantage exploré le thème du « mouvement gymnique » pour définir l'activité. Ainsi, l'hypothèse de Roland Carrasco est la suivante : « *plus un gymnaste maîtrise de schèmes d'action, plus grandes seront ses possibilités de les coordonner et de les combiner* ».

La question des « *schèmes d'action* » fait l'objet d'une attention particulière. Le schème est une structure d'actions élémentaires, capable de s'intégrer dans des ensembles gestuels significatifs. « *Les schèmes d'action sont mobiles, sujets à de multiples combinaisons* ». Les schèmes sont décrits dans la première partie de l'ouvrage, puis abordés de façon plus théorique, en fin de discours.

Roland Carrasco préconise des apprentissages guidés, qui favorisent les rotations du corps et donc le cran. Il insiste sur l'éducation des sensations kinesthésiques qui y sont attachées. Il suggère l'utilisation de parcours à thème et de circuits. Il souligne l'intérêt de la répétition pour engrammer des schèmes d'action.

En conclusion, nous avons pointé une définition du geste gymnique et une illustration des propos par des figurines exploitables sur le terrain pédagogique fédéral et parfois scolaire.

L'analyse de contenu des données textuelles « stricto sensu » détaille l'ensemble des éléments constitutifs du livre de référence. Pour en faire la synthèse, nous proposons la fiche de lecture suivante :

* Auteur :

Roland CARRASCO

* Titre du document :	Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès
* Édition et date de parution :	Vigot, 1972
Mots-clés : Gymnastique ; schème d'action ; élément gymnique ; situations inhabituelles ; cran ; apprentissage. Contraction du texte : La gymnastique se définit par rapport à des engins sur lesquels le gymnaste produit un enchaînement réglementé, qui respecte une dimension esthétique malgré la complexification des gestes. L'unité d'un enchaînement est « <i>l'élément gymnique</i> ». Son organisation interne dépend des lois mécaniques, techniques et rythmiques. Le contenu du mouvement gymnique se compose des éléments gymniques, qui sont apparentés par analogie de formes selon cinq structures (fermeture et ouverture de l'angle jambes/tronc, rétropulsion, répulsion, antépulsion), associées à des actions, à des renforcements musculaires et à des étirements spécifiques. Les apprentissages s'organisent dans des situations inhabituelles qui nécessite du cran dans les rotations du corps (maîtrise du corps à différentes hauteurs et à différentes vitesses). Les schèmes d'action sont apparentés aux cinq structures pré-définies. Ils devront être progressivement maîtrisés pour pouvoir être combinés. L'élément gymnique s'obtient par l'ajustement des schèmes, en trois temps : la familiarisation, la coordination d'actions partielles et la réalisation de gestes techniques élaborés.	

3.1.3. Notion(s) gymniques, thème(s) de travail et concept(s)-phare(s) : (2^{ème} niveau de condensation des données).

Les catégories, qui émergent de l'analyse de contenu du texte de référence sont les suivantes :

1. L'organisation externe du mouvement gymnique est très peu développée. Elle fait l'objet d'une réflexion à peine amorcée au travers des notions de « *situations inhabituelles* », et de « *cran* ». Ces notions restent juste ébauchées. Elles qualifient les savoirs de l'activité et de les conditions de son apprentissage.
2. On distingue un thème central axé sur le « *mouvement gymnique* ». Il intègre divers éléments. Ici, il constitue l'objet du livre.
3. Le concept-phare de « *schèmes d'action* » évoque la structure et le contenu interne de l'élément gymnique. Un gymnaste doit maîtriser des schèmes, pour les coordonner et les combiner, puis ensuite, pour les intégrer dans des ensembles gestuels significatifs.

L'épaisseur de la démonstration donne à ce terme le statut de concept-phare. Il s'agit bien d'une représentation abstraite et stable d'une observation du geste gymnique dans son contexte de production. Pour le justifier, Roland Carrasco s'appuie sur des données scientifiques. Ce concept-phare veut apporter une image de la réalité. Il est suivi d'effets puisqu'il est la base des suggestions pédagogiques de Roland Carrasco. Ainsi, nous extrayons de cet ouvrage un concept-phare : « *les schèmes d'action* », sachant que « *l'organisation externe du mouvement gymnique* » relève davantage du domaine des suggestions didactiques et pédagogiques.

L'analyse de contenu du texte de référence peut être résumée de la façon suivante :

Les notions	◇ Les situations inhabituelles ◇ Le cran
Le thème	◇ Le mouvement gymnique
Le concept-phare de l'ouvrage	◇ Les schèmes d'action

3.2. Roland Carrasco : la comparaison avec les autres sources documentaires.

Cette étape méthodologique consiste à vérifier la stabilité des idées de l'auteur en utilisant d'autres textes. Nous avons donc établi des comparaisons avec d'autres matériels documentaires.

Conformément à la méthodologie précédemment décrite, nous avons cherché à compléter les premières définitions obtenues. Nous avons voulu vérifier s'il existait d'autres définitions, des définitions complémentaires ou plus complètes. Nous avons voulu vérifier si d'autres concepts étaient restés masqués, et si d'autres notions ou thèmes surgissaient. Pour ce faire, nous avons comparé les sources documentaires suivantes :

- « *Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès* » (1972).
- « *Gymnastique : Pédagogie des Agrès* » (1976), qui comprend 133 figurines ou iconographies pour 161 pages.
- *Gymnastique aux Agrès : l'activité du débutant : programme pédagogique.* (1974)
- *Gymnastique aux Agrès : Préparation physique*, qui comprend 167 pages (1980)
- *Gymnastique aux Agrès : Cahiers techniques de l'entraîneur : les rotations avant* (1981)
- *Gymnastique : Voyage d'étude en URSS, du 10 au 23 décembre 1976* (1977)

L'essentiel du travail de Roland Carrasco est concentré dans les deux premiers ouvrages cités. Son dernier document n'a pas été étudié, car il fut publié trop récemment. Il s'agit de :

- *La Babygym à l'île de la Réunion : une conception de la gymnastique pour l'enfant de 3 à 6 ans* (décembre 1997).

La grande partie de sa théorie d'action exprime une analyse du mouvement gymnique et de son contenu. Le reste évoque les apprentissages.

3.2.1. Notion(s), thème(s) récurrent(s) et concept(s)-phare(s).

3.2.1.1. Notion « d'élément gymnique ».

Pour comprendre plus avant le concept-phare de « *schèmes d'action* », il est important de rentrer dans ce que Roland Carrasco développe sous l'appellation « *d'élément gymnique* ».

L'étude de R. Carrasco réside dans l'analyse de l'élément gymnique, qui est défini par rapport à :

- * sa finalité ;
- * son organisation interne (structuration dynamique) ;
- * son mode d'exécution ;
- * l'objectif recherché ;
- * sa terminologie ;
- * sa codification et sa valeur ;
- * sa place dans l'enchaînement ;
- * ses structures : visuelle, temporelle (donc rythmique) ;
- * sa propre signification (à quoi sert l'élément).

« L'élément gymnique » est défini dans l'ouvrage qui traite des rotations avant. Il se définit comme « *une totalité gestuelle composée d'actions combinées réparties sur une trajectoire spatiale bien définie, et d'une durée qui lui est propre. Réalisé par des gymnastes aux qualités physiques diversifiées, son mode d'exécution variera quelque peu sans toutefois modifier sa structure globale* » ³²⁰.

R. Carrasco distingue deux aspects dans un enchaînement gymnique :

- « l'externe », celui « *visuel* », perçu par un observateur extérieur. Il se constitue des postures, attitudes et maintiens (appelés « *schèmes posturaux* »), des évolutions mineures horizontales et giratoires, des rotations dans les trois sens et leurs combinaisons. Les rotations constitueront les « *schèmes sensori-moteurs primaires* ».
- « l'interne », celui « *vécu* » par le pratiquant. Il se constitue, avant tout, des cinq actions musculaires principales (appelées les « *schèmes d'actions* ») combinées à leurs actions « *starters* » d'ouverture et de fermeture.

L'aspect interne se constituera, dans un second temps, des éléments gymniques codifiés, assimilateurs des actions musculaires principales. Ils sont appelés les « *schèmes opératoires* ».

On le voit, cette idée « *d'élément gymnique* » constitutif d'un enchaînement, n'est sous-tendue par aucune analyse de fond. Elle relève d'un jugement de l'auteur et de sa capacité à organiser et à vulgariser sa pratique. Cette notion permet de faire un lien entre le concept-phare de « *schèmes d'action* » et la pratique de la gymnastique. L'élément gymnique constitue une idée particulièrement forte dans la pensée originale de Roland Carrasco.

3.2.1.2. Notion de « situations inhabituelles »

La gymnastique sportive, support de l'étude, se définit comme « *une activité esthétique, sur des engins, qui imposent des formes de travail et une pluralité de gestes spécifiques* »³²¹ ; lesquels sont autant d'éléments codifiés. L'élément gymnique a une place prépondérante en vue de la constitution d'exercices (c'est à dire d'enchaînements : « *combinaison codifiée d'un ensemble d'éléments gymniques* »).

R. Carrasco identifie les caractéristiques essentielles de l'activité gymnique, « *le spécial de la gymnastique* », comme « *résidant dans la station debout passagère et dans des gestes exécutés par les bras* ». Il définit « *l'inhabituel* », perceptible dans les rotations prédominantes (avant, arrière, et longitudinale) et dans les A. T. R. (appuis tendus renversés statique et dynamique). La notion de « *situations inhabituelles* »³²² se trouve dans les rotations du corps (en avant, en arrière, costale, ou longitudinale, corps groupé, tendu ou carpé, en appui ou en suspension, librement ou combinées). Elles requièrent pour le gymnaste la capacité d'être « *courageux et audacieux* ». Elles apparaissent comme une caractéristique essentielle dans la gymnastique de Roland Carrasco.

L'inhabituel est à l'origine du « *cran* ». Il répond à des lois internes (mécaniques, techniques, rythmiques). La notion de « *cran* » reste peu développée.

Commentaire de l'analyste :

Tel qu'il est exposé par Roland Carrasco, ce terme relève davantage de points de vue intuitifs, plus que d'une étude approfondie sur le sujet.

3.2.1.3. Thème de « la mise en œuvre pédagogique ».

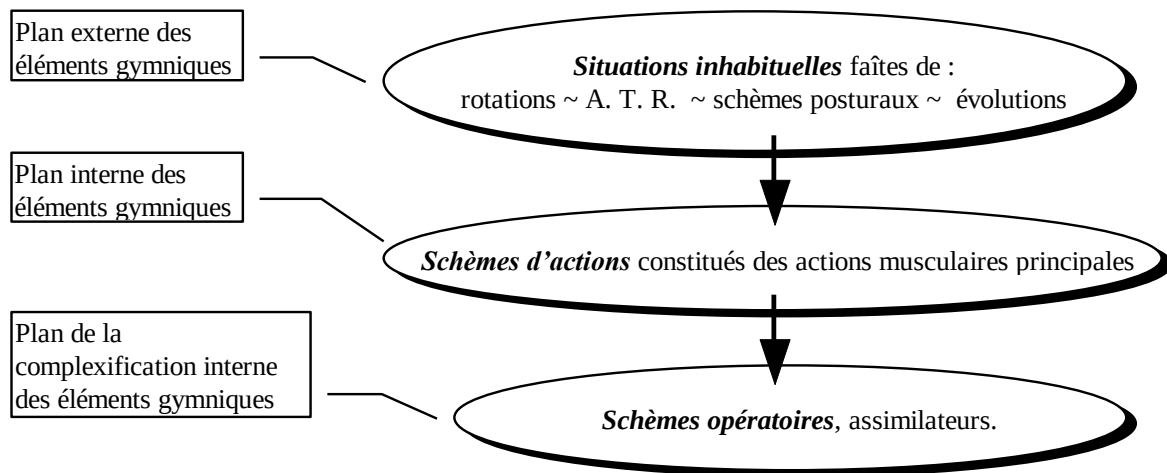
Pour convaincre les entraîneurs et les gymnastes du bien-fondé d'une analyse rationnelle du mouvement gymnique, Roland Carrasco a réservé une large place à la mise en œuvre pédagogique de ses propositions. On se rappellera que corrélativement à l'analyse du geste gymnique, émerge une organisation pédagogique explicite, dont le modèle linéaire est décrit comme suit :

³²⁰ CARRASCO R. (1981). Gymnastique aux agrès. Cahiers techniques de l'entraîneur : les rotations avant. Éditions Vigot : 7.

³²¹ cf. entretien du 7/04/1992, en annexe.

³²² CARRASCO R. (1972). Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès. Vigot : 105- 117.

Tableau 30 : La construction du mouvement gymnique, d'après Roland Carrasco.



Roland Carrasco soulève quelques obstacles rencontrés dans l'enseignement de la gymnastique sportive et propose un modèle pédagogique en trois phases :

- celle du circuit ou parcours, qui recherche des situations inhabituelles ;
- celle du travail des schèmes d'actions primaires ou secondaires simples ;
- celle du travail de combinaisons complexes.

L'ouvrage qui reprend le mieux cette conception est celui qui traite de « l'activité du débutant ». Roland Carrasco y développe « comment faire » pour enseigner la gymnastique sportive. « *L'activité du débutant doit en effet permettre, à travers une pratique de base cohérente et rationnelle, une ouverture la plus vaste possible sur la pratique sportive générale. Et plus particulièrement sur la gymnastique sportive, compétitive* » ³²³. A cet effet, le chapitre 4 examine l'organisation des différentes étapes de la formation du gymnaste. Les « *parcours, mini-circuits et les constructions d'exercice* » sont les étapes d'une progression progressive. « *Les stades successifs proposés n'étant qu'un enrichissement continu et une diversification de gestes de base* » ³²⁴.

Cette méthode pédagogique s'inscrit dans une nouvelle organisation du travail, qui répond au souci de l'utilisation maximale du matériel, de la gestion d'effectifs élevés (25 à 30 élèves), d'un fonctionnement collectif attrayant, où l'enfant peut « *tâtonner et expérimenter* »

³²³ CARRASCO R. (1974). Gymnastique aux agrès. L'activité du débutant : programmes pédagogiques. Éditions Vigot : 3.

³²⁴ CARRASCO R. (1974). Gymnastique aux agrès. L'activité du débutant : programmes pédagogiques. Éditions Vigot : 3 & 17-20.

activement », et où la répétition joue un rôle important dans la construction des apprentissages.

Le but de Roland Carrasco est de « *saisir les faits relationnels pouvant exister dans la spécialité (...) pour mieux l'enseigner* ». Ses propositions veulent contribuer à la formation du gymnaste débutant jusqu'à celle du gymnaste de haut niveau.

3.2.1.4. Concept-phare de « schème d'action ».

Roland Carrasco s'intéresse davantage à l'aspect interne du geste gymnique. Dans son premier ouvrage, il opère un classement en cinq grands groupes, constitués selon leurs structures dynamiques analogues ³²⁵ :

- ◇ La Fermeture
- ◇ L'Ouverture
- ◇ La Rétropulsion
- ◇ L'Antépulsion
- ◇ La Répulsion.

Ces groupes vont prendre le nom « *d'Actions Musculaires Principales* » ³²⁶. Elles peuvent se combiner entre elles, mais l'une d'entre elles restera principale. Chacune constitue une force. Il y sera donc associée une souplesse (« *5 forces, 5 souplesses* »).

Commentaire de l'analyste : 5 + 5 = 10, comme la note maximale que l'on peut atteindre en gymnastique (cf. entretien).

Dans tous ses ouvrages, R. Carrasco donne des exemples d'éléments techniques et des exercices de musculation et d'assouplissement. Il étudie les actions musculaires principales en insistant sur deux dimensions :

- ◇ l'analyse musculaire descriptive
- ◇ la description de l'action réalisée (généralités).

Il met l'accent sur les actions d'ouverture et de fermeture et les qualifient de « *starters* ». Il en montre l'importance pour les prises d'élan, au travers de principes biomécaniques « *d'ouverture-blocage* », de « *projection/gainage* » et de retransmission d'énergie cinétique par blocage.

Cinq autres actions sont décrites avec insistance, mais il est presque impossible d'en identifier l'importance et la valeur, au travers des textes. Elles sont simplement distinctes des autres. Des exigences techniques sont données avec précision. Il s'agit des actions de :

³²⁵ CARRASCO R. (1972). Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès : première partie. Vigot : 9-83.

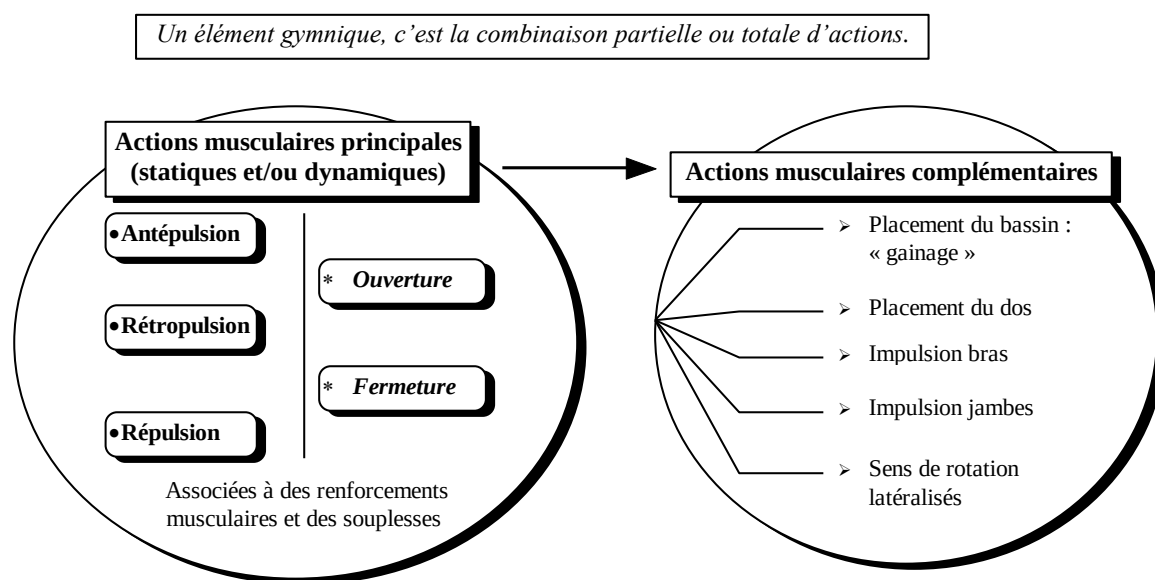
³²⁶ CARRASCO R. (1976). Pédagogie des agrès. Vigot : 21.

- Placement de dos
- Placement du bassin (isométrie, blocage, gainage en anté/rétroversion du bassin)
- Impulsion des bras (avec gainage en antépulsion ou en répulsion)
- Impulsion jambes (d'une ou de deux)
- Détermination du sens de rotation longitudinale (en fonction de la latéralité podale)

Si l'on s'appuie sur les modèles pédagogiques décrits dans « Pédagogie des Agrès » (cf. pièces annexées à partir de la page 543), il apparaît nécessaire d'associer, à part égale, les actions sus-citées, au travail des actions musculaires principales. On notera que ces nouvelles actions musculaires, issues de la pratique et constitutives du discours technique, ne sont pas prises en compte dans la problématique générale. Elles ne sont pas considérées comme essentielles.

La synthèse de ces paramètres peut être modélisée sous la forme suivante :

Tableau 31 : Roland Carrasco : conception de la structure des éléments gymniques.



Commentaires de l'analyste :

1. *L'histoire fédérale retiendra, dix schèmes fondamentaux : l'antépulsion, la rétropulsion, la répulsion, les trois rotations (avant, arrière et longitudinale), les deux impulsions (d'un ou deux bras et d'une ou de deux jambes) - ces actions sont associées aux actions d'ouverture et de fermeture de l'angle jambes/tronc - la giration et les postures. Ainsi, une confusion s'installe entre « les actions musculaires » et « les schèmes d'action »³²⁷.*

³²⁷ FÉDÉRATION FRANÇAISE DE GYMNASTIQUE (1990). Les fiches techniques et pédagogiques de l'animateur et de l'initiateur. Éditions de la F. F. G. : 21-41.

2. *Aujourd'hui, la « répulsion » n'a plus beaucoup de sens, dans la mesure où les gymnastes travaillent le plus souvent les bras parfaitement tendus. L'extension du bras sur l'avant bras demeure un élément de force de plus en plus rarissime.*

En ce qui nous concerne, nous retiendrons comme « schèmes d'action » les dix actions musculaires composées des cinq principales et des cinq complémentaires.

A ce stade de notre analyse, nous conviendrons de retenir l'articulation entre des éléments de la pratique, caractérisés par la notion « d'éléments gymniques », et des éléments scientifiques qui s'attachent au concept de « schèmes d'action ». Les éléments gymniques sont définis par les aspects externe (schèmes posturaux et sensori-moteurs primaires) et interne (schèmes opératoires). Ces éléments sont réalisés dans des situations inhabituelles, qui sont détaillées dans les mises en œuvre pédagogiques.

Les thèses de Jean Piaget ont inspiré Roland Carrasco. Voici, l'interprétation qu'il fait des concepts de « *schèmes d'action* », « *d'assimilation* » et « *d'accommodation* ».

- Les schèmes d'action sont définis comme des structures d'action élémentaires, lesquelles s'incorporent dans des ensembles gestuels significatifs ³²⁸. L'organisation d'un mouvement relève de l'ajustement des schèmes connus. Plus il y en a de maîtrisés, plus le gymnaste saura s'adapter techniquement et les coordonner. L'utilisation de la terminologie des « *schèmes* » permet de « *dégager l'essentiel de l'accessoire* » ³²⁹. Le sens attaché à ce concept n'est cependant pas clairement défini, car il est associé indifféremment. On trouve les mots de « *schèmes sensori-moteurs* », de schèmes « *posturaux* », de schèmes « *d'action* », de schèmes « *principaux* » puis « *secondaires* », etc ...
- L'assimilation réside dans « *l'extension généralisatrice d'un schème d'action. Quand une action musculaire principale est utilisée efficacement dans chaque élément technique nouveau, on peut dire qu'il y a assimilation* ».
- L'accommodation : « *En gymnastique, la compréhension (signification) de la nouveauté apparaît du fait que ce geste nouveau est perçu comme un prolongement ou une appartenance à un certain type d'actions (schèmes) et d'évolutions (situations inhabituelles) connus. Le geste nouveau est donc assimilé à des structures plus ou moins complexes construites antérieurement. Les schèmes d'action se sont différenciés et modifiés sous l'influence des situations auxquelles ils s'appliquaient. A ces ajustements nous appliquons le terme d'accommodation. Les schèmes devront s'accommoder aux particularités des nouveaux gestes étudiés* » ³³⁰. Il s'agit donc de « *s'accommoder* » à une situation nouvelle. Une « *accommodation* » aura lieu à chaque agrès avec, par exemple, la modifica-

328 CARRASCO R. (1972). Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès. Vigot : 119.

329 CARRASCO R. (1972). Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès. Vigot : 132.

330 CARRASCO R. (1976). Pédagogie des agrès. Vigot : 10.

tion de la nature des prises manuelles ou des orientations. « *Pour chaque situation nouvelle, l'utilisation des schèmes connus favorisera l'adaptation motrice par accommodation réciproque de ces schèmes* » ³³¹.

Plus tard, cette modélisation des schèmes d'action sera reprise avec des définitions plus simples. « *Les structures perceptives et sensori-motrices initiales s'élargissent progressivement pour aboutir aux structures opératoires. (...) L'assimilation purement fonctionnelle du début, c'est à dire répétitive, cumulative, sera prolongée par une assimilation généralisatrice. L'apprentissage de tout élément nouveau se fera par extension des schèmes spécifiques déjà constitués ; ces schèmes seront accommodés de multiples façons en fonction des caractéristiques et des nécessités techniques des différents gestes gymniques* » ³³².

Pour mémoire, J. Piaget donne des définitions quelque peu différentes ³³³, illustrées par des expérimentations sur le développement de l'intelligence de l'enfant.

- Le schème est une structure d'une conduite opératoire.
- L'assimilation est une donnée fondamentale du développement psychique ³³⁴. Un organe ou un comportement se développe en fonctionnant, et la répétition a dans ce cas une signification fonctionnelle au regard du besoin de l'individu. C'est la coordination des moyens aux fins qui implique l'assimilation.
- L'accommodation est l'application des moyens connus aux situations nouvelles et la découverte de moyens nouveaux par expérimentation active ³³⁵.

Le concept-phare de « *schèmes d'action* » appelle des mises en œuvre concrètes. Il est renforcé par les éléments notionnels et thématiques décrits précédemment.

3.2.2. Les références scientifiques et littéraires.

Nous voulons identifier les éléments empruntés aux sciences, qui fondent les suggestions pédagogiques de Roland Carrasco. Il fait référence « quasi » exclusivement à la psychologie de l'enfant (Piaget). Les planches anatomiques publiées montrent également qu'il est allé chercher des sources dans des ouvrages paramédicaux. Roland Carrasco reconnaît une efficacité à ce type de connaissances : « *Les connaissances techniques et anatomiques de l'entraîneur feront que, sous son contrôle, la rigueur d'exécution sera bien observée...* » ³³⁶.

³³¹ CARRASCO R. (1972). Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès. Vigot : 125.

³³² CARRASCO R. (1974). Gymnastique aux agrès. L'activité du débutant : programmes pédagogiques. Éditions Vigot : 7.

³³³ PIAGET J. (1977). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Delachaux et Niestlé : 10.

³³⁴ PIAGET J. (1977). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Delachaux et Niestlé : 43- 44.

³³⁵ PIAGET J. (1977). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. Delachaux et Niestlé : 213.

³³⁶ CARRASCO R. (1980). Gymnastique aux agrès. Préparation physique. Éditions Vigot : 167.

De même, il évoque des « *lois internes* » qui s'appuieraient sur la mécanique, la technique, etc... Ce qui laisserait supposer un travail d'étude dans ces domaines scientifiques. Cependant, Roland Carrasco tempère cette approche dans le souci d'individualiser l'entraînement : « *En technique, les grands principes mécaniques seront toujours applicables au geste gymnique, mais l'accommodation étant individuelle et personnalisée, les formes d'exécution resteront très diversifiées* » ³³⁷.

Un nombre conséquent de termes restent sans approfondissement, ce qui leur confère un statut de « *notion* ». Le lecteur qui cherche des sources restera sur sa faim.

Roland Carrasco utilise le vocabulaire technique, spécifique de la gymnastique sportive (par exemple : « *Endo* » ou « *Stalder* »), et le jargon traditionnellement exploité (par exemple : « *la réchappe* » ³³⁸). Certains schémas se répètent comme le salto arrière carpé ³³⁹, et des remarques techniques sont formulées avec beaucoup de précision comme « *la répulsion se finit par une impulsion des bras* » ³⁴⁰.

3.2.3. Iconographies (dessins, photos) et mises en texte.

Les dessins sont très nombreux. L'expression graphique relève d'un art graphique certain et d'une technique éprouvée. Elle donne une image très explicite, dont les phases principales du mouvement gymnique sont clairement mises en valeur. Ces dessins ont aussi pour but de remplacer une explication littéraire.

Les photos sont également nombreuses. Elles apparaissent comme des exemples caractéristiques. En général, elles figent des gymnastes confirmés en action. Elles sont donc révélatrices de comportements du haut niveau.

3.2.4. Conclusion.

En conclusion, on notera que le concept de « *schèmes d'action* » organise la pensée de cet auteur. Les deux notions (« *l'élément gymnique* » et « *les situations inhabituelles* »), ainsi que le thème de « *la mise en œuvre pédagogique* » y sont articulés. Cette recherche d'éléments qualitatifs montre que le concept-phare, mis en évidence lors des étapes précédentes, a des significations précises. Nous avons donné le sens et les caractéristiques qui permettent de bien l'identifier et de mieux le cerner. La comparaison avec les autres publications, antérieures et postérieures au texte de référence, renforcent la permanence du choix de ces notions, thème et concept-phare primordiaux dans la pensée didactique de Roland

³³⁷ CARRASCO R. (1981). Gymnastique aux agrès. Cahiers techniques de l'entraîneur : les rotations avant. Éditions Vigot : 121.

³³⁸ CARRASCO R. (1972). Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès. Vigot : 135.

³³⁹ CARRASCO R. (1972). Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès. Vigot : figure 26 page 31, figure 46 page 36.

³⁴⁰ CARRASCO R. (1972). Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès. Vigot : 75.

Carrasco. Dans la mesure où ils traversent toute son œuvre, nous pouvons dire qu'ils sont le reflet de son œuvre bibliographique. Ils sont rappelés dans le tableau ci-dessous, qui complète le tableau de condensation des données tirées du texte de référence :

Les notions	◇ <u>L'élément gymnique</u> est analysé dans son <u>aspect interne</u> . Il est opérant dans des <u>situations inhabituelles</u> , qui nécessitent du <u>cran</u> .
Le thème	◇ La mise en œuvre pédagogique caractérise une <u>progression d'apprentissage</u> analytique de l'élément gymnique.
Le concept-phare	◇ L'approche génétique piagétienne sous-tend la conception de schèmes d'action, qui fonde la pensée didactique de Roland Carrasco.

3.3. *Roland Carrasco : analyse de l'entretien* ³⁴¹.

Lors de cette analyse, nous dégagerons dans l'ordre :

- ◇ la retranscription des données qualitatives
- ◇ la carte de vie professionnelle
- ◇ le verdict de l'auteur interrogé

L'entretien a été réalisé le 7/04/92, à Paris.

Roland Carrasco a bien voulu se prêter aux exigences questions-guides destinées aux auteurs de référence, telles qu'elles ont pu être présentées dans un chapitre précédent. La rencontre eut lieu au P. O. P. Bercy, à l'occasion des Premiers Championnats du Monde Individuels. La publication de cette carte de vie est rédigée avec le consentement préalable de Roland Carrasco ; et elle aborde quatre grands sujets :

- I - La formation initiale (sportive et théorique),
- II- La formation continuée (associative et professionnelle),
- III - La problématique de travail (de l'émergence d'un besoin aux solutions),
- IV - La diffusion des idées (diffusion et efficacité).

3.3.1. **Roland Carrasco : la carte de vie professionnelle.**

A) Roland Carrasco : enfant, sportif, gymnaste, ou sa formation initiale.

a) La formation initiale sportive

Né en novembre 1939, de lignée espagnole émigrée en Algérie, Roland Carrasco est issu d'un milieu social très modeste. Son père travaillait comme cheminot des chemins de fer al-

³⁴¹ Le verbatim de l'entretien est disponible à l'annexe VI - A, et la fiche de synthèse à la page **Erreur! Signet non défini..**

gériens. Sportif malgré lui, comme tous les enfants du bled, il souffrait de l'absence de structures d'accueil. Après l'école, c'est dans la rue qu'il s'amusait à faire « les pieds au mur ». Il y faisait du cross, de la course de vitesse et du judo à bon niveau, influencé par les pratiques des légionnaires.

En Algérie, suite à une démonstration des gymnastes du Bataillon de Joinville, Roland Carrasco fut d'abord fasciné, puis se découvrit une vocation pour ce « genre d'acrobaties ». Cependant, il ne pratiqua la gymnastique qu'à l'âge de dix-huit ans, lors de sa formation professionnelle débutée à l'I. R. E. P. S. de Marseille. Formé par les meilleurs cadres français, dans un lieu de prestige (l'Institut National des Sports), avec les meilleurs athlètes de l'époque, Roland Carrasco a déchiffré toutes les facettes de la vie d'un gymnaste (plaisirs et souffrances) et d'un entraîneur.

Il vit sa première compétition officielle à vingt-cinq ans. Ces capacités physiques s'appuyaient sur une grande tonicité mais aussi sur un manque de souplesse. Il participera pourtant aux Championnats de France Inter-Comités, avec son équipe marseillaise, qui comptait en son sein bon nombre de personnalités, comme Henri Micelli, gymnaste olympique, premier français à tourner un double salto arrière, et qui fut par la suite le fondateur de la société Gymnova. Gymnaste jusqu'à trente-deux ans, Roland Carrasco n'a jamais cessé d'avoir une vie sportive dynamique. C'est aujourd'hui les activités marines et subaquatiques qui le passionnent.

Sa formation personnelle fut donc autodidacte puis fédérale.

b) La formation initiale théorique

Scolarisé en Algérie jusqu'à la guerre, Roland Carrasco intègre une formation de maîtrise d'E. P. S., à l'I. R. E. P. S. de Marseille avec M. Latil, puis à l'I. N. S., où M. Masino était un de ses enseignants. Retenu parmi les meilleurs, il fait sa deuxième année à l'INS, confronté à l'élite sportive française. Dans le vivier des champions, Roland Carrasco observe en particulier les gymnastes nationaux (l'équipe de Guiffroy notamment). Après quatre ans d'enseignement de l'E. P. S., au lycée Jean Puy de Roanne, il aspire davantage aux fonctions d'entraîneur de gymnastique sportive. Arthur Magakian, directeur technique national³⁴², l'encourage à reprendre une formation pour devenir C. T. R.. En 1965, Roland Carrasco passe brillamment un concours de spécialisation sportive, dont le sujet était : « *les analogies de formes* ». Il réintègre l'INS. Louis Thomas anime cet apprentissage où cinq athlètes sur six sont internationaux. Débute alors une formation « quasi » autodidacte, où Roland Carrasco pour rattraper son retard dans l'acquisition des connaissances techniques se donne une méthodologie d'analyse, questionnant gymnastes et entraîneurs, compilant notes et documents, expérimentant des savoir-faire techniques. Il est à la fois le cobaye et le techni-

342 MAGAKIAN A. et MARQUET J. (1978). Les secrets de la gymnastique. Éditions Solar.

cient. Ses progrès fulgurants lui permettent de devenir un des premiers C. T. R. de France. Il débute sa carrière à Marseille, puis s'implique longtemps sur l'entraînement des équipes nationales jusqu'en 1980, avant de développer la gymnastique sportive sur l'île de La Réunion, où il est aujourd'hui professeur d'E. P. S. (intégré dans le corps des certifiés depuis 1982, détaché au M. J. S. avec fonction de C. T. R.).

Il est difficile de dire où commence et où s'arrête la formation de Roland Carrasco. Sa caractéristique principale repose sur sa volonté de toujours en savoir davantage. Autodidacte, il s'est attaché à tester ses connaissances sur le terrain pédagogique; ce qui lui permit de les catégoriser, de les hiérarchiser et de les organiser.

c) Ses modèles les plus significatifs :

Georges Chautemps influença le déroulement de carrière de Roland Carrasco. Il l'invita tout d'abord à participer à la formation des cadres nationaux, puis à encadrer le secteur « jeunesse » (dont des gymnastes de renom comme Marc Touchais, actuel entraîneur de l'équipe Nationale Juniors, à Antibes). Il lui apporta un certain sens de l'analyse technique centrée sur le placement, l'action et la réalisation. Face à cette rigueur de travail, Roland Carrasco confronté à des apprentissages délicats, eut l'idée des mini-circuits. Cette innovation technique répondait à la double exigence de quantité et de qualité d'un travail adapté aux compétences des gymnastes. On relèvera l'influence et le talent de Georges Chautemps pour son dessin des figurines gymniques.

Jean-Louis Bourbon, entraîneur des gymnastes de National A, à Antibes, est cité comme le meilleur entraîneur français : discret, timide et efficace.

Si beaucoup de gymnastes l'ont marqué, Roland Carrasco n'en cite pas un en particulier. Par contre, il recherche celle ou celui capable de le surprendre par son charisme gymnique, par « *l'émotion esthétique* » qu'il (ou elle) dégage. L'explosion, la violence, le changement de rythme, la hauteur, la nouveauté acrobatique, une jolie combinaison sont autant de qualificatifs attribuables à l'émotion esthétique. C'est elle qui permet à l'entraîneur de « *rêver* »... Cette recherche d'émotion, d'étonnement et de rêve, Roland Carrasco la partage avec certains entraîneurs de sportifs de haut niveau.

B) Roland Carrasco : pédagogue, chercheur ou son investissement professionnel.

Roland Carrasco fut insatisfait par ses quatre années de professeur d'E. P. S. ; par contre il fut très vite passionné par ses fonctions d'entraîneur et de directeur de club.

Son talent de dessinateur devint un outil précieux au service des apprentissages. Inspiré par des modèles allemands et doté d'une excellente mémoire visuelle, Roland Carrasco était capable d'identifier les quatre ou cinq phases-clefs d'un élément technique et de personnaliser la technique de chaque gymnaste. Rapidement, il fut capable de dessiner aussi vite qu'il

expliquait. A titre d'anecdote, le code de pointage féminin de la même époque représentait le saut de lune par dix figurines accolées ³⁴³.

Roland Carrasco est très certainement un précurseur. Il a toujours déployé une activité créatrice et inventive avec ses gymnastes. Il « rêvait » pour Marc Touchais de la suite de ses enchaînements (son premier gymnaste masculin à intégrer un centre national et à participer plus tard aux J. O.). Il faisait travailler Corinne Ragazacci en rondade vrille sur la poutre cinq ans avant son homologation en compétition. Il combinait les éléments techniques acrobatiques comme le matériel. L'idée centrale était de rendre disponible les gymnastes à une évolution future où tout était envisageable.

Roland Carrasco est au service de la F. F. G. depuis le début des années 65 ; son investissement est essentiellement fédéral. Ses compétences en matière d'entraînement de gymnastes de haut niveau, de planification et de programmation des entraînements et de développement de la gymnastique au plan régional, font référence.

C) La problématique de travail, ou les idées originales de Roland Carrasco.

Jean-Claude Jaquetin fut l'acolyte de Roland Carrasco. Impressionné par cet ouvrier des « soieries de Roanne » (« bleu de travail et solex ») qui lisait des ouvrages de droit à deux heures du matin, pendant les stages, Roland Carrasco trouva l'allié de ses batailles.

Sa mission professionnelle étant de populariser et de massifier la pratique de la gymnastique sportive, Roland Carrasco devait s'orienter vers des formes originales de pratique. Pour attirer les jeunes plus tôt dans les clubs (« vers dix ans avant 1965 » ³⁴⁴), rendre la gymnastique attrayante et faciliter son accès au plus grand nombre, avec son complice Jean-Claude Jaquetin, ils cherchaient un jeu où le matériel et les contenus seraient adaptés. Un « *jeu de l'oie* » fut leur première invention. Il fallait se déplacer sur des cases qui s'enchaînaient par analogie de formes. Par exemple : de la sortie filée à la barre fixe, on passait au passemment filé à la barre fixe, ou à la bascule progression aux barres parallèles, etc... Il y avaient alors dix-sept actions principales.

De ces prémices émergeait une « *relecture* » de l'activité du gymnaste. Ce jeu trop « *plein de fatras* » évolua en une grille respectant une idée de progression, la facilité de compréhension des enfants et des moniteurs et un contrôle simple des comportements.

343 CODE DE POINTAGE FÉMININ DE 1959-Éditions de la FIG : 18 (10 figurines) ; Code de pointage féminin de 1968-Éditions de la FIG : 24 (7 figurines).

344 « vers dix ans avant 1965 ». Information non vérifiable.

La trouvaille résidait dans la représentation d'actions essentielles, à réaliser en tout ou parties, quelque soit la difficulté technique étudiée. La conception de cette grille devait respecter quelques grands principes :

- le vocabulaire devait être simple et précis. Celui issu de l'anatomie fonctionnelle convenait parfaitement et décrivait l'ostéologie et la myologie spécifique à chaque action ³⁴⁵.
- les schèmes d'action devaient être simples, compréhensibles et appropriés ³⁴⁶.
- les procédures d'apprentissage devaient être logiques et cohérentes.

Cette grille comprend deux fenêtres d'entrée : l'aspect externe et l'aspect interne du geste gymnique (cf. pièce annexée page 545). Elles organisent fondamentalement l'activité des gymnastes autour d'actions musculaires posturales et d'actions opératoires, sans distinction de sexe « a priori » ³⁴⁷.

Cette grille de vulgarisation de l'activité est conçue comme un système expert informatique, qui permet d'avoir sous les yeux l'analyse technique et le contenu d'un geste; c'est à dire sa forme externe et générale, et sa forme interne et spécifique. Ainsi, on peut prendre n'importe quelle difficulté technique et « *la faire rentrer dans une fenêtre. Il sortira son dessin, les actions musculaires principales, la situation inhabituelle et les actions complémentaires* ».

Cette analyse technologique et gymnique s'est construite à partir des caractéristiques du système d'entraînement français (8 gymnastes au minimum par entraîneur et des courtes durées d'entraînement). En partant de l'observation du terrain, Roland Carrasco fonctionnait en répondant aux manques et aux besoins de ses gymnastes.

D) Les grandes aspirations.

Roland Carrasco défend l'idée de la pyramide sportive, où les débutants accèdent logiquement au plus haut niveau de l'activité, grâce à une détection et une formation rationnelle, cohérente et ordonnée. Il n'est pas question de « *super sélection* » ou d'attendre « *Le Phé-*

345 C'est par l'intermédiaire de Cathy CABANEL, à l'époque en formation de kinésithérapeute, que Roland CARRASCO fut confronté au cours d'un entraînement à des précis d'anatomie fonctionnelle. Cette approche lui permit par analogie d'illustrer et d'approfondir la connaissance des actions motrices les plus essentielles.

346 Leur nombre fut limité à dix « parce que la gym. est notée sur dix ».

347 Cette grille est aussi issue d'une double rencontre avec Jean PIAGET. Roland CARRASCO raconte ses confrontations : « Une première fois, avec les bouquinistes des quais de la Seine (1964-1965), de « Naissance de l'intelligence chez l'enfant », relu plusieurs fois, qui « m'expliquait » ce que je vivais et ressentais en GYM. Ce qui m'a incité à lire « presque tout » ce qu'écrivait ce grand bonhomme. Une seconde fois, en chair et en os, à la faculté de Marseille, dans les années qui ont suivi. Imprégné, je reste à ce jour convaincu (nous vivons de croyances !) que les apprentissages en Gym sont facilités par l'intégration de schèmes opératoires précoces ». Roland Carrasco se ferait l'avocat persuasif de cette conception de façon concrète.

nomène ». C'est encore ainsi que les choses semblent se passer à La Réunion, et les résultats tendraient à le confirmer. A contrario, Roland Carrasco souligne qu'en métropole, le fossé se creuse entre la Gymnastique Générale et la Gymnastique de Performance, renforcé par la présence des entraîneurs étrangers.

A ce jour, Roland Carrasco développe une sensibilité particulière pour l'approche psychologique et toutes « *les disciplines qui concernent l'être humain* ». Il poursuit une formation en sophrologie (cinquième degré, huitième cycle) et s'intéresse à l'analyse transactionnelle et à « *la pensée positive* ». Ses études lui permettent de développer une conscience sophronique. Il porte ainsi un autre regard sur les gymnastes et l'Homme en général. Ses rapports au monde se sont transformés vers toujours plus d'authenticité.

E) Roland Carrasco : la diffusion des idées.

La période de production est relativement étroite ; elle s'étend de 1972 à 1981. On pourra se rappeler que dans ce laps de temps, la gymnastique sportive était une gymnastique « *d'élan* » et quelle prenait ses marques pour devenir une activité de vol.

Roland Carrasco a rédigé toute son œuvre pour les cadres techniques de la F. F. G. . Puis le succès aidant, il a animé quelques stages de formation continue des professeurs d'E. P. S. et des conférences dans les IREPS et les CREPS.

L'œuvre de R. Carrasco se résume à cinq livres, assortis de quelques articles dans des revues spécialisées. Ces textes, publiés par les éditions Vigot, furent un succès littéraire (sans doute plus de 50.000 ouvrages vendus - n. d. a.). Et si les rééditions ont pris fin au début des années 90, des ventes se font encore ³⁴⁸.

« L'activité du débutant » et « La préparation physique » furent ses titres les plus diffusés (« *J'étais un des premiers à martyriser les gymnastes...* » aime-t-il à plaisanter). Roland Carrasco avait encore des livres à publier, dont un en collaboration avec Danièle Felicci-Scotto, à propos des fondamentaux de la gymnastique féminine (« 70 % de jambes et la vague »). Un livre à propos de la « baby-gym » devrait être publié en collaboration avec sa femme.

³⁴⁸ Il faut prendre conscience qu'aujourd'hui encore, les travaux de Roland Carrasco sont la base incontournable des formations et examens des brevets fédéraux et d'État en gymnastique sportive.

3.3.2. Les remarques formulées par Roland Carrasco.

Une copie du document original, qui avait été envoyé à Roland Carrasco, apparaît dans les annexes (cf. annexe VIII – A). Chaque fois qu'un mot, une phrase ou une idée étaient mal appropriés, il a été relevé. Nous compilons les remarques dans le tableau suivant :

Nature des remarques et corrections	Nombre de modifications
Erreurs chronologiques	2
Mauvaise orthographe d'un nom propre	7
Mauvaise orthographe d'un mot	1
Idées mal reportées	3
Mots, termes ou expressions impropres	4
Divers	1

Les erreurs, dues à la retranscription de l'entretien, ne portent pas à conséquence. Aucune contradiction majeure n'apparaît.

3.3.3. Synthèse des informations apportées par l'entretien.

Issu d'un milieu social modeste, Roland Carrasco est un gymnaste tardif et un entraîneur autodidacte. Après une formation à l'I. N. S., il préfère l'entraînement des équipes nationales à son premier métier d'enseignant d'E. P. S. . Il invente une catégorisation des actions musculaires gymniques centrée sur l'analogie des formes de corps, qui prendront le titre de « *schèmes d'action* ». Cinq livres, publiés sur huit années, seront pendant longtemps les « *fers de lance* » de ses conceptions et de la formation des cadres techniques en gymnastique sportive et en gymnastique scolaire.

C. T. R. sur l'île de La Réunion, il s'ouvre à la réflexion sophronique, et poursuit son travail au service de la gymnastique sportive.

Dates significatives :

- ◇ 1939 : Naissance
- ◇ 1960 : Études d'E. P. S. à Marseille
- ◇ 1965 : Études gymniques à l'INS
- ◇ 1970 : Entraîneur National
- ◇ 1972 : « Essai systématique de l'enseignement de la gymnastique aux agrès »
- ◇ 1980 : Poste de C. T. R. à La Réunion.

Ces rappels nous invitent à prendre en considération plusieurs paramètres originaux :

- Roland Carrasco fut un gymnaste tardif, ce qui laisse penser que sa pratique n'est pas un élément décisif pour la construction de ses analyses. Par contre, le fait de pratiquer la gymnastique avec une maturité certaine entraîne probablement une démarche de synthèse, qui lui permet de mieux comprendre l'activité dans sa globalité.
- Roland Carrasco a développé des qualités d'entraîneur en autodidacte. Le travail personnel, qu'il a mené, l'a probablement conduit à organiser des catégories d'analyse, nécessaires pour interpréter la multitude des informations à propos du fonctionnement de cette activité.
- Roland Carrasco fut confronté à des niveaux de maîtrise technique très hétérogènes, allant du débutant jusqu'au plus haut niveau de l'activité. Il fut contraint d'enseigner en tenant compte de cette disparité. Pour s'y adapter, il n'a vu d'autre solution que de systématiser « *l'analyse technique du mouvement gymnique* ».
- Cette attitude, qui consiste à se réapproprier la gymnastique avec des catégories d'analyse particulières, fut utilisée dans deux circonstances au moins : d'une part lorsqu'il entrepris une formation professionnelle, à l'I. N. S., dirigée par Louis Thomas ; et d'autre part, quand il fut chargé, avec J. C. Jaquetin, de produire un outil pour faire comprendre la gymnastique à enseigner aux moniteurs de la F. F. G.. Le sujet du concours d'entrée à l'I. N. S., à propos des « *analogies de formes* », est resté un guide dans l'ensemble de sa démarche. Ces deux événements le conduisirent à vulgariser l'activité, au sens de la représenter catégorisée en « *schèmes d'action* ».
- Roland Carrasco a mis à profit cette méthode d'analyse de l'activité pour former les meilleur(e)s gymnastes français, en particulier à La Réunion. Nous mesurons donc la portée de ses travaux par le nombre de gymnastes engagés dans les équipes nationales.
- Nous supposons que son investissement auprès des meilleures jeunes filles des années soixante-dix a exacerbé les questions relatives aux qualités physiques. A moins que ses qualités personnelles soient la source de sa réflexion sur ce sujet. Développé très tôt dans ses travaux (« *cinq forces, cinq souplesses* »), Roland Carrasco met l'accent sur quelques qualités fondamentales. On les retrouvera très détaillées dans l'un de ses derniers ouvrages.
- Depuis quelques années, Roland Carrasco mène une réflexion sophronique. Nous pensons que sa recherche intérieure a été profitable à nos relations, dans la mesure où il a répondu avec un réel souci d'authenticité. Par ailleurs, les informations qu'il nous a livré étaient déjà passées par le filtre de son travail d'introspection, ce qui facilitait l'identification d'un essentiel.

La biographie de Roland Carrasco souligne un parcours de vie professionnelle original. Nous y puisons des éléments pour mieux comprendre sa pensée et ses propositions didactiques pour l'enseignement de la gymnastique. Ainsi, plusieurs faits révèlent des interactions entre le milieu de l'E. P. S. et celui de la pratique fédérale. Précisément, l'objectif initial de Roland Carrasco était de construire un outil d'aide à la formation des animateurs fédéraux. Pourtant, le vif succès qu'il a rencontré chez les enseignants du second degré, prouve à l'évidence un glissement de l'intérêt. Ses travaux intéressent les professeurs d'E. P. S. et les intervenants de la F. F. G..

3.4. Roland Carrasco : synthèse des données qualitatives.

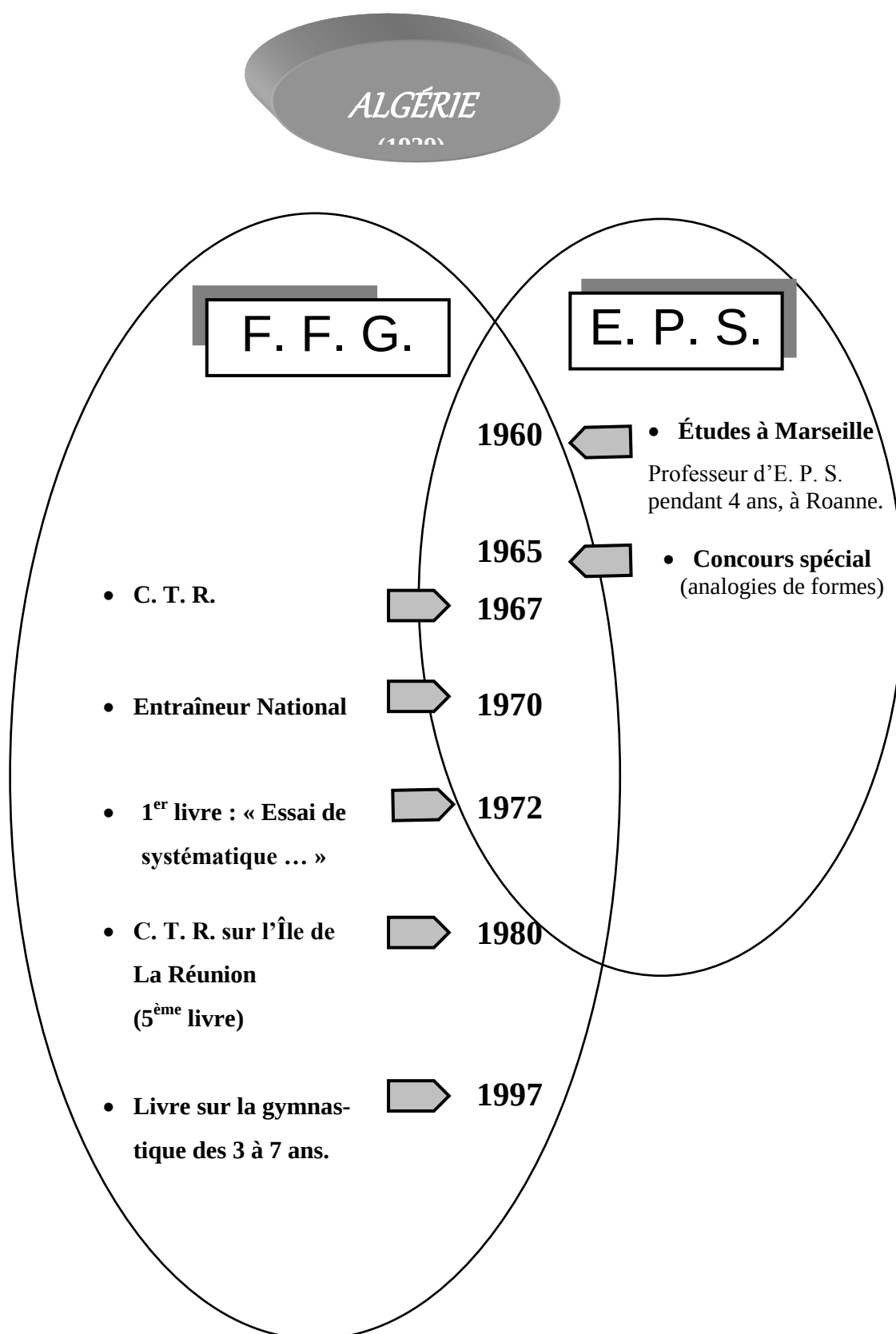
L'analyse des qualités de gymnaste, d'autodidacte, d'entraîneur et de sophrologue, nous permet d'interpréter la pensée de Roland Carrasco. Nous rapportons, dans le tableau qui suit, les apports de l'entretien et des analyses textuelles, avec le souci de faire la part des savoirs spécifiques et rationnels dans ses propositions :

Tableau 32 : Condensation des données de Roland Carrasco

Sources des données qualitatives	1 ^{ères} inférences interprétatives
Analyse de contenu du texte de référence	Elle permet d'identifier : ◇ les notions de « situations inhabituelles » et de « cran ». ◇ le thème de « mouvement gymnique ». ◇ le concept-phare de « schèmes d'action ».
Comparaison avec les autres sources documentaires	Elle facilite le repérage : ◇ de la notion d'élément gymnique, qui est analysé dans son aspect interne. Il est opérant dans des situations inhabituelles, qui nécessitent du cran. ◇ du thème de la mise en oeuvre pédagogique, qui caractérise une progression d'apprentissage analytique de l'élément gymnique. ◇ de l'approche génétique piagétienne, qui sous-tend le concept-phare de « <i>schèmes d'action</i> », qui fondent la pensée didactique de Roland Carrasco.
Analyse de l'entretien	Elle met l'accent sur : • une faible expérience de pratiquant, mais une forte exigence de formation comme entraîneur. • une volonté de vulgariser l'activité à des fins d'enseignement, qui le prédispose à un repérage des analogies de forme. • une approche du mouvement gymnique, sous-tendue par les théories de la psychologie piagétienne et le concept de « <i>schèmes d'action</i> ».

Commentaire : c'est ce dernier tableau de condensation des données qui servira de point de départ à l'interprétation (cf. page 139, tome I, troisième partie).

Tableau 33 : Roland Carrasco travaille pour la F. F. G., puis pour l'E. P. S..



Paul Goirand



4. Relevé et traitement des données qualitatives issues des travaux de Paul Goirand.

4.1. *Paul Goirand : analyse du texte de référence.*

L'article de référence, que Paul Goirand avait bien voulu nous indiquer comme l'expression la plus achevée de son travail dans le domaine qui nous intéresse, est : « *Didactique de la gymnastique et éducation physique* », publié par l'AEPS, en 1990, dans un ouvrage intitulé « E. P. et Didactique des A. P. S. » (pages 74 à 87, soit 985 lignes). Il semble bien représenter son approche de la gymnastique, à cette date (cf. pièce annexée, page 577).

4.1.1. La récapitulation du texte de référence

(1^{er} niveau de condensation des données).

A) Le titre :

« *Didactique de la gymnastique et éducation physique* ». Présenté à cheval sur les deux premières pages, il évoque deux concepts :

- celui d'une didactique d'une A. P. S. particulière : la gymnastique.
- celui de l'E. P. S., discipline d'enseignement.

Commentaire de l'analyste : En accolant ces deux concepts, une relation est inscrite d'emblée. Cette relation est-elle interactive ? A quelles conditions ?

B) Le préambule :

(14 lignes sur 1 colonne = 1,42%)

Une précaution est précisée aux lecteurs. L'article se réfère à des travaux antérieurs, mûris depuis 25 années, dans deux lieux (C. P. S. de la F. S. G. T. et le groupe SPIRALES) et sous l'impulsion d'un homme : R. Mérand.

Commentaire de l'analyste : Ce préluide situe ce texte comme le résultat d'une longue maturation. Son utilisation comme « texte de référence » s'en voit renforcée. Il justifie également notre souci de comprendre le parcours de vie professionnelle des auteurs.

C) L'introduction

(7 lignes sur 1 colonne = 0,71%)

Elle précise le plan de l'article en 4 points :

- des conceptions relatives à la gymnastique
- des options relatives aux enjeux de la pratique scolaire dans le cadre de l'E. P.

- un système de repères d'évaluation
- une démarche pédagogique

*Commentaire de l'analyste : Malgré le contexte, une association de mots est difficile à interpréter :
« un référent système de repères d'évaluation » .*

D) Le chapitre n° 1 : Titre : « *Options relatives à l'activité gymnastique* ».

(268 lignes = 27,20%)

* 2 sous-chapitres :

1. Pratiques sociales : diversité et unité
2. Problèmes fondamentaux de la gymnastique

a) Pratiques sociales : diversité et unité.

(114 lignes sur 2 colonnes = 11,57%)

En référence à des études historiques, sociologiques et techniques, la gymnastique présente une diversité de formes de pratique sociale.

Commentaire de l'analyste : Les sources de ces études ne sont pas mentionnées (5 lignes).

Les formes de pratique se différencient par rapport à la gestion du temps, à la gestion de l'espace, aux techniques, et au type de sociabilité (4 lignes).

Les formes de pratique s'inscrivent dans un système de rapport de forces, où certaines sont historiquement dominantes (7 lignes).

Les formes de pratique ont des fonctions sociales de formation, réhabilitation, création, perfectionnement, commercialisation. Elles se développent en extension, pour répondre aux besoins des personnes (création-différenciation), et en profondeur, pour faire plus de prouesses (20 lignes).

Commentaire de l'analyste : On notera la synonymie employée entre « formes de pratique » et « pratiques sportives gymniques ».

Les formes de pratique doivent faire réfléchir les enseignants d'E. P. S., sur 3 dangers :

- * la réduction de la pratique à la seule gymnastique sportive ;
- * le décalage avec la culture technique ;
- * le décalage entre les formes de pratique et leur fonction sociale.

Les enseignants doivent être vigilants aux nouvelles et anciennes formes de pratiques gymniques et des formes de pratique des sports acrobatiques (24 lignes).

Commentaires de l'analyste :

1. On notera que cet argument est tourné vers les enseignants, et non plus sur des données théoriques.
2. On notera, en fin de paragraphe, un retour à la didactique : « La didactique doit se nourrir à la fois de l'étude historique et de l'analyse des innovations sociales ».
3. On notera que l'auteur définit, à dessein, la dimension socioculturelle de l'activité, pour pouvoir situer la notion « d'originalité ».
4. Dans cet article, un premier axe se dessine autour de la notion **de « pratiques sociales »**. Cinq notions lui donnent corps (diversité, différenciation, rapport de forces en présence, fonction sociale et développement), et un conseil est donné aux enseignants pour opérer la nécessaire transposition didactique (5 lignes, soit 6,6% de l'article. Chapitre placé en premier. Nous viendrons que de sa compréhension découle la logique de tout l'article.

Le caractère permanent des formes de pratique, qui traverse l'histoire des hommes, se résume sous le sigle : R. O. V. (6 lignes d'introduction).

« Cette activité gymnique (humaine), fondement du jeu gymnique repérable à toutes les époques de l'histoire des hommes, se résume sous le sigle : R. O. V. ».

- L'originalité (7 lignes). Elle est définie par rapport au gymnaste, qui peut, soit prendre plus de risques, soit maîtriser plus finement les déplacements dans l'espace.

Commentaire de l'analyste :

Un début de définition de l'A. P. S. apparaît : « La gymnastique est une activité de production de formes corporelles, jugées et appréciées par un groupe, selon un code, qui hiérarchise les productions et objective le jugement ». La gymnastique est originale en cela. La forme de corps produite est centrale.

- Le Risque (16 lignes). Il est défini par rapport au gymnaste, qui s'éloigne de son habituel postural (de son équilibre). Trois plans d'analyse le précisent : affectif (la peur), bio-informationnel (perte de repères), biomécanique (perte de l'équilibre dynamique).
- La Virtuosité (7 lignes). Elle n'est pas définie. Le gymnaste doit restructurer son équilibre dans l'action (le temps, l'espace, les représentations). Son activité cognitive semble centrale.

Commentaires de l'analyste :

1. Une définition de la gymnastique est ainsi possible, énoncée toujours par rapport au gymnaste :

« La gymnastique, dans ce qu'elle a de plus essentiel, c'est contradictoirement :

*** en termes socioculturels : produire et/ou reproduire des formes corporelles ;**

*** en termes psychoaffectifs : prendre des risques et/ou maîtriser les risques, et, avoir peur et/ou prendre des risques dans l'équilibre reconstruit ;**

*** en termes bio-informationnels : se perdre et/ou ne plus se perdre ;**

*** en termes biomécaniques : subir la pesanteur et/ou utiliser la pesanteur ».**

Cette définition, déclinée en quatre points de vue scientifiques, présente la gymnastique comme un système de rapports contradictoires (3 lignes).

2. On remarquera la démarche de Paul Goirand, qui définit le « Risque », la « Virtuosité » et même « l'Originalité » par rapport au gymnaste. Il en tire des déductions pour définir la gymnastique en termes contradictoires. Il part donc du particulier pour aller au général.

3. Les enseignants d'E. P. S. peuvent utiliser cette démarche pour établir leurs projets éducatifs et communiquer les fondements culturels de l'activité (8 lignes).

4. Dans cet article, un deuxième axe se dessine autour de la notion de « R. O. V. ». Des arguments scientifiques, centrés sur l'activité du gymnaste, lui donnent corps : socioculturels, psychoaffectifs, bio-informationnels et biomécaniques (52 lignes, soit 5,3% de l'article). Chapitre placé en deuxième, il est préparé par une réflexion sur la « pratique sociale de référence ». Nous conviendrons que de sa compréhension découle la logique de toute l'activité.

b) « Problèmes fondamentaux de la gymnastique »

(154 lignes = 15,63%)

- Introduction au second sous-chapitre (24 lignes sur 1 colonne) :

Trois problèmes doivent être résolus pour choisir entre « l'essentiel et l'accessoire » (7 lignes). Pour poser des problèmes fondamentaux à résoudre par les élèves, il faut comprendre les rapports contradictoires constitutifs d'un objet culturel (A. P. S.) (7 lignes). Cette démarche contraste avec celle qui consiste à faire ressembler les élèves au « modèle de correction emprunté à la gymnastique de haut niveau » (exemple de l'enchaînement) (10 lignes).

- Problème n° 1 (57 lignes = 5,78%) :

La confrontation à la contradiction « Risque-Maîtrise du risque » offre aux élèves des modes d'entrée et des parcours différenciés.

Commentaire de l'analyste :

Deux définitions apparaissent :

1. « Prendre plus de risque, c'est se confronter à des situations gymniques où le déplacement est plus aérien, plus manuel, plus renversé, plus tourné ».

2. « Maîtriser le risque, c'est construire un nouvel équilibre dans l'action ».

Ces définitions sont enrichies par un point de vue bio-informationnel sur l'élaboration de systèmes de repères (13 lignes), et par un point de vue biomécanique sur l'organisation coordonnée des déplacements gymniques.

- Problème n° 2 (29 lignes = 2,94%) :

« Le gymnaste doit produire ou reproduire des formes corporelles ».

Commentaire de l'analyste : On remarquera que le type de forme de corps n'est pas ici précisé.

S'agit-il de formes expressives ou de formes techniques ? etc...

Le code constitue le référentiel des formes corporelles. Il nécessite de capitaliser les productions, pour le gymnaste d'en comprendre la logique interne, et d'élaborer des stratégies d'utilisation.

Commentaire de l'analyste :

On notera que le code hiérarchise le « Risque », en codifiant et en classant les formes techniques.

Le code « objective » le risque. Cependant, il ne donne aucune indication sur le risque ressenti ou vécu par le gymnaste.

Le code est défini ici comme une pierre angulaire, qui regroupe les ingrédients de la pratique et leur articulation. Dans cet article, un troisième axe se dessine autour de la notion de « code ». Des arguments didactiques et fonctionnels, centrés sur l'activité du gymnaste, lui donnent corps.

29 lignes, soit 2,95% de l'article.

Commentaire de l'analyste :

Ce chapitre semble former une unité distincte des autres parties développées. Il est centré sur un aspect particulier, mais en même temps incontournable, car inhérent aux activités gymniques.

- Problème n° 3 (39 lignes + 1 schéma = 3,95%) :

La gymnastique est définie comme « une production individuelle et/ou une pratique collective socialisée ». La « trame générale simplifiée » coordonne les rôles de partenaires, d'adversaires ou de médiateurs. La construction des rôles sociaux se fait progressivement, relativement aux formes de la confrontation (rapport égocentrique à l'appareil, compétition, spectacle, fête).

Commentaire de l'analyste :

*Dans cet article, un élément pertinent se dessine autour de la **notion de « rôles sociaux »**. Des arguments sociologiques, centrés sur l'activité du gymnaste, lui donnent corps. A nos yeux, il s'inscrit dans la réflexion à propos de la pratique sociale. Il en constitue un des principes complémentaires (53 lignes, soit 5,4% de l'article). Ce chapitre semble former une unité distincte des autres parties développées. Il est centré sur un aspect particulier de l'activité des pratiquants. Il présente une des conditions essentielles à l'existence de l'activité.*

En conclusion de ces trois problèmes, Paul Goirand rappelle aux enseignants la nécessité de disposer d'un référent gymnique structuré (16 lignes).

Commentaire de l'analyste :

Il ressort de cette conclusion qu'un professeur d'E. P. S., pour être efficace, doit comprendre la contradiction « Risque-Maîtrise du risque », la logique du code et les rôles sociaux de cette confrontation collective.

E) Le chapitre n° 2 : Titre : « Les pratiques scolaires »

(106 lignes = 10,76%) .

* 3 sous-chapitres :

1. Originalité des pratiques scolaires
2. L'importance de la pratique gymnique
3. Les enjeux fondamentaux de la pratique de la gymnastique en E. P.

a) Originalité des pratiques scolaires

(19 lignes sur 1 colonne = 1,92%)

Parmi les « *pratiques sociales sportives* » existent l'E. P. et le sport scolaire. l'École est un milieu original (temps, espace, rapports, activités), parce qu'elle est obligatoire jusqu'à 16 ans ; et parce qu'elle coordonne l'enseignement de toutes les matières.

b) L'importance de la pratique gymnique

(39 lignes sur 2 colonnes = 3,95%)

La gymnastique est une activité « *importante* » du fait de sa programmation, de son volume de pratique, de son caractère inhabituel, de son caractère éducatif.

Des représentations relatives à la « correction, le travail, la discipline, le cran », etc... y sont fortement attachées.

La gymnastique est en difficulté du fait des installations scolaires inadaptées, des compétences des enseignants insuffisantes, et de la crainte de l'accident.

Par conséquent, les formes de pratique oscillent entre une attitude proche de l'entraînement spécialisé et une attitude beaucoup plus ludique. « *Comment dépasser cette alternative ?* »

Commentaire de l'analyste :

Ces deux derniers sous-chapitres reprennent des points de vue généraux sur l'E. P. S. à l'École. Beaucoup ne sont pas spécifiques à la seule activité gymnique.

c) Les enjeux fondamentaux de la pratique de la gymnastique en E. P.

(48 lignes sur 2 colonnes = 4,87%)

Quatre enjeux justifient de la programmation de la gymnastique en E. P. S.

- Enjeu n° 1 : « *Pouvoir assumer sa silhouette gymnique dans et devant un groupe* »

(7 lignes)

C'est la capacité à choisir les formes, à distance des modes et modèles sociaux.

- Enjeu n° 2 : « *Être initié à une activité de production de formes techniques (activité technique)* » (9 lignes)

C'est l'activité de hiérarchie des formes gymniques, comprises dans leurs environnements matériel et social.

Commentaire de l'analyste :

Cette explication semble également éloignée du titre même de l'enjeu. Elle reste, dans sa formulation, extrêmement difficile à cerner.

- Enjeu n° 3 : « *Savoir piloter son corps dans un espace orienté par la force de pesanteur et structuré par l'activité perceptive du sujet* » (13 lignes)

C'est la capacité à maîtriser des conditions de l'équilibre dans l'action. « *C'est la conquête de l'inhabituel postural* ».

- Enjeu n° 4 : « *S'approprier le réel de façon esthétique* » (7 lignes)

C'est la capacité à assimiler les formes techniques. L'esthétique est définie comme « *liée à l'efficacité dans l'action (maîtrise technique)* ».

Commentaire de l'analyste :

Cette explication semble se différencier assez peu de l'enjeu n°1.

- La conclusion (5 lignes) indique succinctement que l'enseignement de la gymnastique a une place par rapport aux autres enseignements.

Commentaire de l'analyste :

*Dans cet article, un élément pertinent apparaît autour de la suggestion didactique « **d'enjeux fondamentaux** ». Des arguments didactiques, centrés sur l'activité du gymnaste, lui donnent corps. Il s'attache à l'ensemble des suggestions pédagogiques développées par Paul Goirand (48 lignes, soit 4,87% de l'article). Ce chapitre semble former une unité distincte des autres parties développées. Il*

est centré sur un aspect particulier, à la fois propre aux activités gymniques, mais aussi symptomatique d'une E. P. S. moderne.

F) Le chapitre n° 3 : Titre : « Modèles de complexification de l'activité du gymnaste ou repères d'évaluation »

(325 lignes = 32,99%)

* 3 sous-chapitres :

1. Repères d'évaluation valables pour toutes situations gymniques
2. Repères d'évaluation valables pour un thème gymnique donné (2 parties)
3. Repère d'évaluation pour une situation donnée concernant le thème gymnique : « être dans un déplacement aérien » (2 parties).

16 lignes d'introduction + 1 schéma

Cette approche de la signification de l'activité gymnique transforme la façon d'enseigner. Pour donner quelques repères, une ébauche de référentiel est présentée, au risque d'être exploitée comme une progression pédagogique.

Le schéma facilite la compréhension de la partie de l'article qui suit, en précisant les numéros des paragraphes.

a) Repères d'évaluation valables pour toutes situations gymniques

(46 lignes sur 1 colonne = 4,67%)

Trois étapes marquent des comportements typiques :

- L'étape du comportement émotionnel (14 lignes). L'émotion naît du rapport à l'appareil (peur du risque et plaisir de l'équilibre). Ici, la gymnastique est une activité d'épreuve.
- L'étape de confrontation à l'appareil (12 lignes). L'activité du gymnaste consiste à chercher à dominer les appareils. Ici, la gymnastique est une activité d'exploits (constatés par autrui) et de défis.
- L'étape de production de formes socialisées (10 lignes). Le code définit le beau, le dangereux, l'original, auquel se réfère le gymnaste. Ici, la gymnastique est dans une activité de compétition ou de spectacle (« qui nécessite la coordination de rôles et de tâches spécifiques »).

Paul Goirand précise que l'alternance entre ces étapes seraient souhaitables en E. P. S.

Commentaire de l'analyste :

Nous ne connaissons pas les travaux qui permettent de mettre ces trois étapes en évidence.

Ce sont donc les comportements des gymnastes qui fournissent des repères aux enseignants pour toute situation gymnique. Il semble cependant qu'un professeur d'E. P. S. soit mieux à même de constater ces comportements, plutôt que de les transformer.

b) Repères d'évaluation valables pour un thème gymnique donné (2 parties)

(88 lignes sur 3 colonnes = 8,93%)

Un exemple est choisi : le thème « *Être en déplacement aérien* ». Il se réfère aux comportements précédemment décrits.

* Partie 1 (5 lignes + 1 schéma) :

Elle présente la coordination de diverses opérations : monter-descendre, avancer-reculer, planer, appuis privilégiés, impulsion, réception.

* Partie 2 (74 lignes en trois paragraphes = 7,51%) :

Pour cet exemple, trois comportements sont décrits : ceux du débutant (23 lignes), ceux de l'élève intermédiaire (27 lignes), et ceux plus évolués (24 lignes). Six critères d'analyse sont caractérisés pour chaque comportement : l'espace de vol, le temps de vol, les coordinations posturales, le point de centration perceptive, la coordination d'actions et la signification de l'activité pour le gymnaste (2 à 5 lignes pour chacun).

Commentaire de l'analyste :

Dans ce chapitre, il faut comprendre que les comportements décrits correspondent aux trois étapes précédemment présentées. Les six critères pourraient jeter les bases d'une analyse technique à développer. Nous pouvons les lire comme des repères d'évaluation.

b) Repères d'évaluation pour une situation donnée concernant le thème gymnique :

« *être dans un déplacement aérien* » (2 parties).

(175 lignes sur 4 colonnes et 3 pages = 17,76%)

Un exemple est choisi : le thème « *Être en déplacement aérien* », dans une situation de franchissement du cheval, dont l'intérêt technique est justifié.

* Partie 1 : « *Analyse succincte de la situation* » :

(17 lignes + 1 schéma descriptif des phases du saut + 1 chronophotographie, en 5 clichés, d'un saut groupé)

Elle décrit le saut en précisant certains points techniques. Cette analyse permet de problématiser la situation.

* Partie 2 : « *Modèle de complexification : trois grandes étapes* » :

(145 lignes + 11 schémas descriptifs des comportements des élèves sur le saut (2 en introduction) + 1 photographie d'un franchissement groupé = 14,72%)

Les trois étapes (susmentionnées) sont décrites :

* La première étape (8 lignes) montre la difficulté de l'obstacle à franchir.

* La seconde étape (113 lignes et 9 schémas = 11,47%) distinguent trois comportements typiques. Le comportement 1 est décrit selon trois logiques : la logique de l'approche, la logique de l'impulsion pour franchir, et la logique du vol. Le comportement 2 est décrit se-

lon plusieurs paramètres : la logique de l'appareil et la prise de vitesse, la logique de l'impulsion franchissement et la logique du vol. Le comportement 3 reprend la logique de l'approche de l'appareil, puis il précise la logique de l'impulsion-répulsion et la logique du vol.

* La troisième étape (24 lignes) met l'accent en trois lignes sur plusieurs phases de vol.

Commentaire de l'analyste :

Seule la deuxième étape est décrite avec rigueur. Elle est significative du niveau scolaire. Des comportements différents sont clairement identifiables. L'observation est particulièrement pointue.

G) Le chapitre n° 4 : Titre : « Situation de référence et guidage des élèves en activité d'apprentissage »

(220 lignes = 22,33%)

* 2 sous-chapitres :

1. Situation de référence, activité du sujet et situation problème (4 parties).

2. Situation problème et activité de résolution (3 parties)

3 lignes d'introduction, pour indiquer le thème gymnique choisi comme exemple dans ce chapitre : « se déplacer en position renversée sur les mains ».

a) Situation de référence, activité du sujet et situation problème (4 parties).

(182 lignes sur 6 colonnes = 18,47%)

* Partie 1 : Titre : « La situation de référence est définies par les 5 caractéristiques suivantes » (27 lignes)

Elle donne une « définition de la situation de référence » par rapport au thème gymnique, à des objectifs de maîtrise à long et court termes, à un enjeu de formation gymnique, à des projets différenciés de réalisations gymniques à exécuter, et à un dispositif matériel.

Commentaires de l'analyste :

1. Ce paragraphe nous donne à lire une définition de la maîtrise : « **la maîtrise, c'est la possibilité de définir « a priori » et de réaliser la direction, le sens, la forme, le rythme, la longueur du déplacement, le système de postures pendant le déplacement** ».

2. Il est indiqué un enjeu de la formation gymnique : « construire la verticale renversée ». Ce dernier ne se retrouve pas, dans ces termes, dans les quatre enjeux précédemment définis.

* Partie 2 : Titre : « Comportements des élèves »

(109 lignes et 3 schémas d'A. T. R. = 11,06%)

Deux comportements typiques des élèves sont décrits :

- le comportement A (73 lignes et 2 schémas = 7,41%) est caractéristique des élèves en difficulté. Il est présenté en fonction de l'espace de déplacement, de la durée de l'action,

des postures significatives, de l'interprétation (par l'enseignant) de la signification de la tâche pour l'élève, des indices d'une intention de l'élève, et d'une stratégie prometteuse. Les élèves se situent dans une coordination d'opérations « se retourner-assurer-chuter ».

- le comportement B (36 lignes et 1 schéma = 3,65%) est caractéristique des élèves plus débrouillés. Il est présenté en fonction de l'espace de déplacement, de la durée de l'action, des postures significatives, et de l'interprétation (par l'enseignant) de la signification de la tâche pour l'élève.

Commentaire de l'analyste :

Cette description nous semble importante car elle expose des paramètres d'analyse. Nous retiendrons :

1. *l'espace de déplacement,*
2. *la durée de l'action,*
3. *les postures significatives,*
4. *l'interprétation (par l'enseignant) de la signification de la tâche pour l'élève,*
5. *les indices d'une intention de l'élève*

* Partie 3 : Titre : « *Le point de vue de l'expert, quant aux thèmes et objectifs choisis* »

(18 lignes et 2 schémas)

Elle décrit un modèle formel de transformation par le passage d'une étape à une autre. Elle précise la différenciation des actions attendues.

* Partie 4 : Titre : « *Le point de vue de l'enseignant* »

(25 lignes et 5 schémas, dont deux dispositifs de tâche)

En préambule, deux questions ont pour but de problématiser l'activité de construction de l'A. T. R. par les élèves. Une situation formelle présente un dispositif matériel imaginaire. Puis, le choix s'oriente vers une situation problème qui propose des options stratégiques. « Le sens de l'action s'oriente sur le corps lui-même et non sur les objets du dispositif ». Cette situation est présentée selon deux dispositifs de tâche (avant/après la verticale renversée en appui sur les mains). Elle respecte les paramètres de définitions suivants : but, aménagement matériel, opérations à mettre en œuvre, critères de réussite et variables de la tâche.

Commentaires de l'analyste :

1. *On notera l'utilisation de concepts issus de la réflexion la plus avancée du moment en E. P. S., comme « situation de référence », « situation problème », « tâche », etc... Le souci de coller aux options modernes de l'E. P. S. est donc très présent dans cet article.*
2. *On remarquera le soin apportée aux descriptions et la qualité des critères d'analyse retenus. Cette volonté d'exhaustivité caractérise les analyses techniques de Paul Goirand. Elle les rend presque fastidieuses à lire, tant le détail a de sens.*

b) Situation problème et activité de résolution (3 parties)

(41 lignes sur 1 colonne = 4,16%)

* Partie 1 : Titre : « *Nature des apprentissages* » (9 lignes)

En reprenant une idée de Ch. Georges et les travaux de Leplat, Paul Goirand montre l'importance des transformations des représentations fonctionnelles dans la planification et le guidage de l'action.

Commentaire de l'analyste :

La psychologie cognitive et la psychologie du travail sont ici des références scientifiques clairement énoncées.

* Partie 2 : Titre : « *La résolution du problème : quels enjeux ?* » (14 lignes)

L'acquisition d'une compétence correspond à une capacité motrice qui s'étend à toute situation « *gymnique ou pas* ». La construction des repères est utile pour affronter des situations inhabituelles.

* Partie 3 : Titre : « *Quelle activité de résolution ?* » (18 lignes)

L'activité réflexive de l'élève repose sur son résultat par rapport au but. L'identification consciente d'indices, érigés en règles d'action efficaces, facilitera une régulation efficiente.

H) Le chapitre n° 5 : Titre : « *A propos de finalités - capacités - compétences et contenus d'enseignement* »

(15 lignes = 1,52%)

Dans ce dernier chapitre, Paul Goirand se réfère à son article publié dans le même ouvrage, intitulé « *Une problématique : finalités, capacités, compétences en E. P.* », (pages 10 à 16), et en particulier le schéma de présentation de la page 14.

Les compétences sont définies (et reprises dans un schéma final) comme des objectifs à atteindre et les contenus objectifs (les transformations dans l'activité du sujet) nécessaires pour les atteindre. Ces compétences sont assorties de capacités motrices, perceptives, organiques, etc... pour atteindre les enjeux de formation, puis les finalités de l'E. P. S. .

I) La bibliographie :

(30 lignes = 3,04%)

Douze références de textes déjà publiés par Paul Goirand dans cinq lieux d'édition : la revue « *D. I. R. E.* » de la F. S. G. T. ; la revue du groupe SPIRALES ; la revue « *Le Binet Simon* » ; la revue EP. S. ; et les éditions du SNEP.

Commentaire de l'analyste :

Aucune source ne permet de situer les auteurs utilisés en référence, comme Leplat, Georges, etc...

Traitement des données qualitatives pour chacun des leaders de théories didactiques

Relevé et traitement des données qualitatives issues des travaux de Paul Goirand.

4.1.2. Paul Goirand : premiers éléments de synthèse.

Le plan d'organisation de l'article fait apparaître une conception de l'activité très particulière, qui est suivie par une réflexion sur la place de cette activité en E. P.. Des observations sont issues de la pratique des élèves. Elles précisent la transformation de comportements spécifiques au cours des apprentissages.

Découpée en paragraphe, la structure du texte donne une lecture qui va de données de base à des mises en œuvre pédagogiques, pour conclure sur un éclairage des réflexions en débat en E. P. S.. La partie relative à la modélisation de l'activité est la plus importante. La progression argumentaire va classiquement de données théoriques à des applications pédagogiques ; ce qui imprime une démarche prescriptive.

Le poids volumique des différents chapitres nous amène à constater un décalage entre la partie relative aux conceptions et celle qui décrit les comportements des élèves et la construction des apprentissages (38% pour 55%). Les options relatives à la gymnastique occupent une place conséquente (27,2%). Elles sont le fondement de la logique de l'article. Parmi les enjeux de formation présentés, « savoir piloter son corps... » est celui le plus développé. Il contraste également avec les trois autres par un contenu mieux ciblé. Les parties des chapitres n° 3 et n° 4 sont traitées inégalement. Les comportements observés sont aussi traités inégalement. Les descriptions des exemples choisis occupent une très grande place.

Contrairement aux autres leaders de théories didactiques, l'iconographie occupe une place peu importante. Elle a pour but de synthétiser quelques éléments analysés.

L'unité du texte repose donc sur cette question : « *Qu'est-ce que l'activité gymnique ?* » Paul Goirand y répond d'un double point de vue : celui du gymnaste (le sujet) et celui de l'activité (l'objet). C'est une pratique sociale, socialement organisée. C'est une unité contradictoire : le R. O. V. . C'est une activité organisée par un code. C'est une activité scolaire pratiquée sous une forme particulière pour faciliter la transformation des élèves.

Une définition de la gymnastique se dégage de ce texte : « *La gymnastique est une activité de production de formes corporelles, jugées et appréciées par un groupe, selon un code, qui hiérarchise les productions et objective le jugement* ».

Cette définition s'accompagne de précisions pour mieux la qualifier :

« *La gymnastique, dans ce qu'elle a de plus essentiel, c'est contradictoirement :*

- * en termes socioculturels : produire et/ou reproduire des formes corporelles ;*
- * en termes psychoaffectifs : prendre des risques et/ou maîtriser les risques, et, avoir peur et/ou prendre des risques dans l'équilibre reconstruit ;*
- * en termes bio-informationnels : se perdre et/ou ne plus se perdre ;*
- * en termes biomécaniques : subir la pesanteur et/ou utiliser la pesanteur ».*

Le « *risque* » fait l'objet d'une attention particulière :

- « *Prendre plus de risque, c'est se confronter à des situations gymniques où le déplacement est plus aérien, plus manuel, plus renversé, plus tourné* ».
- « *Maîtriser le risque, c'est construire un nouvel équilibre dans l'action* ».
- « *La maîtrise, c'est la possibilité de définir « a priori » et de réaliser la direction, le sens, la forme, le rythme, la longueur du déplacement, le système de postures pendant le déplacement* ».

En conclusion, nous avons trouvé la définition d'une conception de l'A. P. S., rattacher aux problématiques de l'E. P. S.. Elle est étayée par des exemples exploitables sur le terrain pédagogique. Plusieurs axes de réflexion font l'objet d'une attention particulière :

- les « *pratiques sociales* » ;
- le « *R. O. V.* » ;
- le « *code* » ;
- les « *rôles sociaux* » ;
- la suggestion didactique d'enjeux de formation ;
- la pratique gymnique enseignée, qui s'appuie sur une complexification de l'activité de l'élève-gymnaste.

Cette analyse permet au professeur d'E. P. S. de concevoir des situations d'apprentissage, après une observation rigoureuse des comportements des élèves.

L'analyse de contenu des données textuelles « *stricto sensu* » est présentée dans le chapitre précédent, sous le titre : « *Analyse de l'article de référence* ». Elle détaille des éléments constitutifs de l'article de référence, que nous résumerons dans la fiche de lecture suivante :

* **Auteur :** *Paul GOIRAND*

* **Titre du document :** Didactique de la gymnastique et E. P.

* **Édition et date de parution :** Éditions de l'A. E. E. P. S., 1990

* **Page(s) concernée(s) :** 74-87

Mots-clés : Gymnastique ; pratique sociale ; R. O. V. ; enjeux de formation ; thème gymnique.

Contraction du texte :

Cet article s'inscrit dans la continuité de travaux antérieurs.

La gymnastique présente des formes de pratique qui se différencient en extension et en profondeur. Cette approche doit rendre les professeurs d'E. P. S. vigilants à leurs contenus.

Le caractère commun aux formes de pratique est le R. O. V. . Il peut guider les enseignants à construire des projets éducatifs. Trois problèmes fondamentaux doivent être résolus par les élèves, ce qui suppose un référent gymnique structuré :

- * différencier son parcours selon un mode d'entrée dans l'activité par le risque, ou la maîtrise du risque.
- * produire des formes corporelles référencées à un code, qui hiérarchise le risque.
- * construire des rôles sociaux.

L'école offre un terrain original à la pratique gymnique. Quatre enjeux justifient sa programmation.

L'activité des gymnastes est marquée par trois comportements typiques :

- * comportement émotionnel (activité d'épreuves)
- * confrontation à l'appareil (activité d'exploits)
- * production de formes socialisées (activité de coordination).

L'activité du gymnaste s'organise par rapport à des thèmes gymniques, à l'exemple du thème « être en déplacement aérien ». Les comportements doivent être observés avec rigueur. L'apprentissage des thèmes gymniques s'organise par le biais de situations de référence, de tâches, de résolutions de problèmes, et de réflexion de l'élève. Pour eux, les compétences constituent des contenus et des objectifs à atteindre.

4.1.3. Notion(s) gymnique(s), thème(s) de travail et concept(s)-phare(s) :

(2^{ème} niveau de condensation des données).

Nous avons relevé des catégories d'éléments, que nous avons organisés en notions, concepts-phares et thèmes, et qui se déclinent ainsi :

1. La notion de « *production de formes corporelles* » : Qu'est-ce que les élèves doivent résoudre ? C'est contradictoirement : produire et/ou reproduire des formes corporelles (approche socioculturelle) ; prendre des risques et/ou maîtriser les risques ; avoir peur et/ou prendre des risques dans l'équilibre reconstruit (approche psychoaffective) ; se perdre et/ou ne plus se perdre (approche bio-informationnelle) ; subir la pesanteur et/ou utiliser la pesanteur (approche biomécanique).

A cette étape de notre investigation, les « productions de formes corporelles », appelées aussi par l'auteur « productions motrices », sont centrées autour de quatre types de déplacements gymniques, qui sont plus aériens (voler), plus tournés (tourner), plus manuels (se déplacer), et plus renversés (intégrer la verticale renversée).

Dans cet article, il s'agit d'une représentation élémentaire, qui formalise le discours.

2. La notion de « *code* » : en référence à des arguments didactiques et fonctionnels, centrés sur l'activité du gymnaste, la notion de « *code* » prend une place singulière, dont découlera l'activité des gymnastes jusqu'à la plus élaborée. Qu'est-ce que les élèves doivent construire ? C'est le code de jeu qui doit être réinventé, compris dans sa logique interne et intégré dans les stratégies de la pratique.

Là encore, il s'agit d'une représentation élémentaire, qui formalise le discours.

3. La notion de « *rôles sociaux* » : Qu'est-ce que les élèves doivent élaborer ? Ce sont des rôles sociaux différenciés de juge, de gymnaste (partenaire et adversaire), de spectateur et d'entraîneur. Ils renvoient à des technicités différentes de lecture et de maîtrise (triple processus). Cette notion est structurée à partir d'éléments sociologiques, centrés sur l'activité du gymnaste.

« *L'activité gymnique se définit comme un triple processus de codification des productions motrices nées du rapport aux autres individus ; d'élaboration des rôles sociaux, qui, coordonnés, constituent le tissu social nécessaire à la pratique gymnique ; d'adaptation psychomotrice aux exigences du matériel et du code* ». Paul Goirand l'appelle la « *trame générale simplifiée* ». A cette étape de notre investigation, nous pouvons lire une étroite relation entre l'idée de « pratiques sociales » susmentionnée et la « trame générale simplifiée ».

4. Quatre enjeux fondamentaux justifient la place de la gymnastique dans l'E. P. S.. Ils constituent une suggestion didactique particulière.

Enjeu n° 1 : « *Pouvoir assumer sa silhouette gymnique dans et devant un groupe* »

Enjeu n° 2 : « *Être initié à une activité de production de formes techniques (activité technique)* »

Enjeu n° 3 : « *Savoir piloter son corps dans un espace orienté par la force de pesanteur et structuré par l'activité perceptive du sujet* »

Enjeu n° 4 : « *S'approprier le réel de façon esthétique* ».

Cette formulation des « *enjeux de formation* » permet de répondre au problème de la justification de l'enseignement de la gymnastique, en milieu scolaire. « *Qu'est-ce qu'acquiert un élève, quand il pratique la gymnastique, qu'il ne gagne pas dans une autre activité ?* »

Ces enjeux ainsi définis s'inscrivent dans les problématiques de l'éducation. Ils permettent d'objectiver les enseignements et les projets professionnels (d'établissement, d'E. P. S., etc...).

Les « *enjeux de formation* » constituent un thème, dans la mesure où ils cernent divers éléments d'un objet, qui se subdivise en champs d'étude.

5. Le thème de « *la complexification de l'activité du gymnaste* ». Sa lecture doit aider le professeur d'E. P. S. à concevoir des situations d'apprentissage. Cette complexification passe par trois étapes : une activité d'épreuve chargée de comportements émotionnels ; suit une activité d'exploit et de défis, centrée sur la confrontation à l'appareil ; puis une activité de compétition ou de spectacle qui produit des formes socialisées où le code définit le beau, le dangereux et l'original.

Les élèves choisissent des modes d'entrée différenciés, où ils harmonisent « *risque* » et « *virtuosité* » selon des parcours singuliers. Cette approche différencie trois types de comportements : débutants, intermédiaires et évolués.

Cette complexification suppose une programmation des systèmes de repères sollicités, du moins au plus élaborés, du plus général au plus particulier. Il s'agit donc d'un programme qui part d'un thème d'étude jusqu'à un comportement évolué. Elle est orchestrée autour des productions de formes corporelles.

Deux exemples concrets de l'activité des élèves : le premier à propos du thème gymnique « *être dans un déplacement aérien* », celui du franchissement du cheval sautoir ; et l'autre à propos du thème « *maîtriser un déplacement en position renversée sur les mains* », celui de l'A. T. R. au sol. Ils illustrent la démarche d'analyse et de mises en œuvre de situations d'apprentissage. Ils présentent une structure d'analyse à respecter :

* l'analyse succincte de la tâche : description des phases constitutives de la difficulté

technique attendue.

- * les modèles de complexification qui hiérarchisent des comportements typiques des élèves.
- * la conception de situations de référence et de situations de résolution de problèmes.

Pour fonder sa réflexion, Paul Goirand renvoie le lecteur aux travaux scientifiques de C. Georges et J. Leplat, à propos des transformations des représentations fonctionnelles ³⁴⁹.

La « *complexification de l'activité du gymnaste* » constitue un thème, dans la mesure où il cerne divers éléments d'un objet, qui se subdivise en champs d'étude. Nous retiendrons l'accent porté par Paul Goirand sur la complexification de la pratique de l'élève-gymnaste.

6. La notion de « *pratiques sociales* » est évoqué par Paul Goirand. Elles sont présentées comme la référence culturelle choisie par l'enseignant d'E. P. S. (unité et diversité, différenciation, rapport des forces en présence, fonction sociale et développement, formes, évolution). L'argumentation de Paul Goirand confère à cette réflexion un statut de concept-phare (représentation abstraite et stable, qui interroge la réalité et qui est soumise à l'épreuve des faits, appuyée de données scientifiques, et productrice d'effets).

7. La notion de « *R. O. V. (Risque - Originalité - Virtuosité)* » (dénominateur commun et historique des activités gymniques) pose le problème de l'essence culturelle ³⁵⁰ de l'activité à enseigner. Le risque, c'est pour un gymnaste de se confronter à un déplacement gymnique de plus en plus aérien, de plus en plus manuel, de plus en plus renversé, de plus en plus tourné. La virtuosité, c'est construire un nouvel équilibre dans l'action, que l'on peut préciser par l'analyse bio-informationnelle (construction de repères) ou par l'analyse biomécanique (organisation des déplacements en fonction de la force de pesanteur). Cette notion est aussi synonyme de « *maîtrise du risque* ».

L'originalité est très mal définie à cette étape de notre investigation. Elle est finalisée par rapport au gymnaste, qui peut soit prendre plus de risques, soit maîtriser plus finement les déplacements dans l'espace.

Ce concept-phare est appuyé par des arguments scientifiques (socioculturels, psychoaffectifs, bio-informationnels et biomécaniques), centrés sur l'activité du gymnaste.

³⁴⁹ GOIRAND P. (1990). "Didactique de la gymnastique et éducation physique". E. P. et Didactique des A. P. S. . Éditions. de l'AEPS : 86.

L'argumentation de Paul Goirand confère à cette réflexion un statut de concept-phare (représentation abstraite et stable, qui interroge la réalité et qui est soumise à l'épreuve des faits, appuyée de données scientifiques, et productrice d'effets).

Ainsi, nous extrayons de ce texte cinq notions et deux thèmes, en restant prudent sur les réflexions à propos « *des enjeux de formation* » et de « *la complexification de la pratique de l'élève-gymnaste* », qui relèvent davantage du domaine des suggestions didactiques et pédagogiques. Chacun constitue une catégorie sémantique. Cette classification est justifiée par les objectifs qui guident notre recherche « d'un savoir spécifique et rationnel dans les propositions de ce auteur ». Dans ce texte, nous avons une série de notions, qui donne une représentation d'un savoir rudimentaire à propos de la gymnastique et de son enseignement. Cette élaboration originale de l'auteur ne fait pas, ici, référence à des travaux scientifiques particuliers. Nous avons donc traité les éléments textuels ayant pour nous le plus de sens, en respectant deux conditions :

- * corrélérer les thématiques avec la problématique de la recherche,
- * ne pas trahir la pensée originelle de l'auteur.

Le compte-rendu de cet article s'organise donc autour de quelques axes de réflexion, développés de façon privilégiée par Paul Goirand. Nous les retrouvons dans le tableau synoptique suivant :

Les notions	• la trame générale simplifiée (rôles sociaux) • le code • les productions de formes corporelles • la pratique sociale • le R. O. V.
Les thèmes	• les enjeux de formation • la complexification de la pratique

³⁵⁰ « Essence culturelle » : cette notion doit être interprétée comme « ce qui constitue la nature profonde, fondamentale de l'activité ». Qu'est-ce qui est fondamental en gymnastique ? C'est la dimension de l'activité qui est intrinsèque et construite socialement.

4.2. *Comparaison avec les autres sources documentaires.*

Fort des sept éléments décrits, maintenant, nous cherchons à compléter les premières catégories obtenues à partir de l'étude d'autres textes, dont la liste est la suivante :

- Pédagogie du modèle et rôle des modèles en pédagogie (1983). Revue D. I. R. E. n° 7 : 9-22.
- Observer les Championnats du Monde en gymnastique sportive (1983). Revue D.I.R.E. n° 7 : 28-38.
- Gym Plus : de la mise en activité à l'apprentissage voulu (1983-84). FPC Secteur Lyon Sud 1 (78 pages).
- Quelles représentations de la gymnastique chez les enfants de l'école élémentaire et chez les enfants ? Apprendre... en faisant de la gymnastique (1985). Revue D. I. R. E. n° 15 et n° 16.
- Apprendre en E. P. S. en faisant de la gymnastique. (1986). Revue SPIRALES n° 1 : 11-46
- Des pratiques sociales des A. P. S. aux contenus d'enseignement en E. P. S. (1987). Revue SPIRALES n° 1 Complément : 7-40.
- Validation des objectifs-plancher en fin de 5^{ème} en gymnastique. (1987). Revue SPIRALES n° 1 Complément : 153-158.
- *Didactique de la gymnastique et éducation physique. E. P. et Didactique des A.P.S. (1990). Éditions de l'AEPS : 74-87.*
- La conquête du corps aérien en E. P. S. (1990). Actes du colloque de Lille. CRDP Lille : 139-151.
- Programme et évaluation au brevet (1990). Revue SPIRALES n° 3, volume 2 : 167-216.
- Quelles perspectives nous donnons-nous ? (1990). Revue SPIRALES n° 3, volume 2 : 153.
- (1992). Revue SPIRALES n° 4 : 13-19.
- Des pratiques sociales aux contenus d'enseignement : éléments de progressivité pour l'élaboration d'un programme. Un exemple en gym. (1994). Revue SPIRALES n° 7 : 86-88.
- L'E. P. S. et l'exclusion scolaire. (1995). Revue SPIRALES n° 8 : 46 à 66.
- Quelle problématique d'avenir pour l'E. P. S. ? (1995). Revue SPIRALES n° 8 : 141-151.

Nous n'avons pas étudié d'article plus récent de cet auteur dans ce travail.

4.2.1. Notions, thèmes récurrents et concepts-phares.

L'analyse des différents textes nous a amené à modifier la catégorisation effectuée à l'issue de l'analyse du texte de référence. Ainsi, certains termes sont mis en valeur, alors que d'autres sont atténués. Nous présentons, maintenant, les éléments qui apparaissent le plus fréquemment dans les principaux travaux de cet auteur. La stabilisation permet d'établir la synthèse décrite ci-après.

4.2.1.1. Notion de « Virtuosité ».

« C'est s'identifier à un modèle social définissant la bonne forme, en respectant le code gymnique auquel on veut appartenir »³⁵¹. « C'est reproduire des formes corporelles, maîtriser les risques pris, prendre plaisir dans l'équilibre reconstruit, ne plus se perdre, utiliser la pesanteur ».

C'est « réorganiser, construire, l'équilibre dans l'action ». C'est structurer le temps et l'espace et construire de nouveaux repères. C'est maîtriser plus finement les déplacements dans l'espace. « Une activité gymnique de plus en plus maîtrisée est de plus en plus aérienne, renversée, manuelle et tournée »³⁵².

Cette définition de la virtuosité est construite par contraste d'avec le risque. Elle répond en miroir aux caractéristiques délimitant la prise de risque. On s'interrogera sur la pertinence de la terminologie employée, car on considérera qu'un gymnaste est « virtuose », à la fois s'il prend des risques (traduire par : « il combine plusieurs acrobaties ») et/ou s'il les maîtrise (traduire par : « il les présente avec une aisance, une grâce et une facilité affichées »).

Cette réflexion originale de Paul Goirand reste donc à l'état de notion.

4.2.1.2. Concept « d'unité contradictoire : risque/virtuosité ».

Paul Goirand symbolise l'activité gymnique par la gestion bipolaire du couple « Risque/Virtuosité »³⁵³. *« C'est la relation dialectique, qui lie la chose et son essence... ».* La dialectique est l'étude de la contradiction dans l'essence même des objets³⁵⁴. Le règlement des jeux sportifs, par exemple, organise la contradiction essentielle en opérant des choix stratégiques qui privilégient tel ou tel aspect de cette contradiction. Ainsi, *« ce qui fonde l'originalité du développement moteur en gymnastique est la recherche modulée de situations aériennes et renversées, à locomotion manuelle, dans tous les plans de l'espace.*

³⁵¹ GOIRAND P. (1986). In Revue SPIRALES 1 . UFR APS de Lyon : 16.

³⁵² GOIRAND P. (1986). In Revue SPIRALES 1 . UFR APS de Lyon : 21

³⁵³ GOIRAND P. (1987). In Revue SPIRALES 1 complément. UFR APS de Lyon : 11.

³⁵⁴ SÈVE L. (1980). Introduction à la philosophie marxiste. Éditions Sociales.

La perspective de développement qu'offre la gymnastique est à envisager dans la dialectique Équilibre - Déséquilibre, Risque - Maîtrise du risque, et dans le respect de l'esprit même de l'activité qui fut de tout temps la recherche de la sécurité du gymnaste » ³⁵⁵.

Cette approche d'une l'analyse dialectique de l'activité gymnique semble constituer un élément fondamental des propositions de Paul Goirand. Elle n'était pas développée avec autant d'ampleur dans le texte de référence précédemment étudié.

Cette idée « d'unité des contraires », née de la philosophie marxiste, fonde en partie la réflexion de cet auteur et constitue, probablement, un mode d'entrée dans ses analyses. Pour ces raisons, nous conviendrons qu'elle prend le statut de « concept ».

4.2.1.3. Notion de « R. O. V. ».

Les composantes « *risque - originalité - virtuosité* » sont inégalement définies ³⁵⁶. La virtuosité est définie en quelques lignes associées à des considérations qu'il reste à vérifier (par exemple : « *la transformation spatio-temporelle modifie les représentations du sujet en rapport avec le code* » ³⁵⁷). Paul Goirand tient visiblement à l'expression « R. O. V. » bien qu'elle soit, aujourd'hui, obsolète. En effet, cette innovation du code de pointage de la Fédération Internationale de Gymnastique de 1979, fut remplacée par la notion de « C. O. V. » (courage - originalité - virtuosité) pour être modifiée depuis 1985.

Dans ses premiers raisonnements, Paul Goirand démontrait qu'être « original » c'était soit prendre plus de risque, soit être plus virtuose ³⁵⁸. On retrouve cette même idée dans le code F. I. G. de 1993. De ce point de vue, Paul Goirand avait une vision anticipatrice.

Par ailleurs, il est dommage de ne pas voir préciser et argumenter clairement si ce « R. O. V. » constitue « l'unité » des pratiques sociales répertoriées sous le terme d'activités gymniques.

Le manque d'arguments développés, nous amène à considérer cette réflexion autour du R. O. V., comme notionnelle. Nous croyons que les explications de Paul Goirand sont insuffisantes pour pouvoir l'ériger en « concept ». Cependant, cette réflexion est étroitement liée au concept « d'unité des contraires ».

repris par GOIRAND P. (1987). In Revue SPIRALES 1 complément. UFR APS de Lyon. « Qu'est-ce que l'essence dans son acceptation dialectique, matérialiste ? C'est le rapport fondamental producteur de la chose, le procès fondamental où se développe ce rapport, la loi fondamentale de ce développement... »

³⁵⁵ GOIRAND P. (1994). Des pratiques sociales en gymnastique aux pratiques scolaires. In Revue SPIRALES 7 : 156.

³⁵⁶ GOIRAND P. (1987). In Revue SPIRALES 1 complément. UFR APS de Lyon : 11/Revue SPIRALES n° 3 vol. 2-page 179.

³⁵⁷ GOIRAND P. (1990). "Didactique de la gymnastique et éducation physique". E. P. et Didactique des A. P. S. . Éditions. de l'AEEPS : 75.

³⁵⁸ GOIRAND P. (1987). In Revue SPIRALES 1 complément. UFR APS de Lyon.

4.2.1.4. La notion de « code ».

« Le code comprend un ensemble de conventions et de prescriptions qui déterminent le système de références »³⁵⁹.

Paul Goirand démontre comment le matériel, défini par le règlement du jeu gymnique, « engage les élèves dans une activité spontanée de destruction du familier postural »³⁶⁰. En 1986, il produisait un tableau synoptique très parlant, jamais repris depuis. Le choix du matériel constitue une des conditions de réalisation des coordinations, qui valorisent un espace et un type d'appui privilégiés. Le code de jeu définit à la fois le matériel exigé, mais aussi les exigences de déplacement sur le matériel.

« Le code juge et apprécie des formes corporelles, des silhouettes gymniques ». « Le code capitalise (au sens de : fixer, nommer, mémoriser) les productions ». « Il les hiérarchise. Il objective le jugement. Il transforme les représentations ». Cette analyse des buts et fonctions du code rejoint la démarche explicite de la F. I. G. lorsqu'elle présente la version rénovée du code de pointage de 1989. Elle insiste davantage sur les notions d'égalité des chances et de la nécessaire formation des juges, des gymnastes et des entraîneurs³⁶¹.

Mais implicitement, « le code place le gymnaste dans un rapport de soumission et/ou de dépassement (reproduction et/ou production) ».

« Le code a une logique interne de construction qui doit être comprise des pratiquants » (axes de complexification des savoir-faire, relations entre savoir-faire et structures générales d'action). « Il permet aux gymnastes d'élaborer des stratégies pour optimiser son utilisation » (Cf. le texte de référence). Il organise la confrontation et sert de médiateur par le modèle qu'il définit.

Le code met en évidence les contradictions internes, comprises au travers de la compétition, de l'éducation ou du spectacle. « Le rapport indirect à autrui est toujours médié par le modèle formel défini par le code, qu'il soit implicite ou explicite. Ainsi, la gymnastique est une activité de production de formes techniques. Elle donne à voir des formes corporelles individuelles ou collectives appelées à être codifiées »³⁶².

Ces deux derniers points constituent une avancée dans les travaux de Paul Goirand. Cependant, pour éclaircir des savoirs relatifs au(x) code(s), Paul Goirand ne renvoie à aucun travaux scientifiques.

A la lumière des arguments de Paul Goirand, on mesure combien le règlement du jeu gymnique occupe une place centrale dans la représentation de l'activité. Sa dimension sociologique et sa fonction organisatrice de la pratique lui confèrent une place importante dans la

359 GOIRAND P. (1987). In Revue SPIRALES 1 complément. UFR APS de Lyon : 153.

360 GOIRAND P. (1986). In Revue SPIRALES 1 . UFR APS de Lyon : 16-17

361 ZSCHOCKE K-H. (1989). Introduction à l'édition 1989. Éditions de la Fédération Française de Gymnastique.

362 GOIRAND P. (1994). Des pratiques sociales en gymnastique aux pratiques scolaires. In Revue SPIRALES 7 : 156.

réflexion générale développée par cet auteur. Le code est une notion, qui définit à la fois la gymnastique, ses contenus et ses rapports sociaux.

4.2.1.5. Thème de « l'enseignement de la gymnastique en milieu scolaire ».

Ce thème associe deux éléments :

1. les quatre enjeux de formation
2. la pratique des élèves, illustrée d'exemples

4.2.1.5.1. Les quatre enjeux de formation.

Reprenant les difficultés auxquelles se confrontent les professeurs d'E. P. S., Paul Goirand définit « *ce que gagne un élève à faire de la gymnastique* »³⁶³. Il identifie les problèmes fondamentaux que les élèves doivent résoudre et énonce, à ce jour, quatre enjeux de formation :

- ◇ Assumer sa silhouette gymnique dans et devant un groupe.
- ◇ Être initié à une activité de production ou de reproduction de formes techniques.
- ◇ Savoir piloter son corps dans l'espace.
- ◇ S'approprier le réel de façon esthétique.

Il est à noter la maturité de cette réflexion depuis 1990. Longtemps, Paul Goirand avait défendu un enjeu supplémentaire : « *Savoir maîtriser la prise de risque* ». Cette version a disparu à la fin des années 80, sans que nous en sachions le motif³⁶⁴.

De ces enjeux de formation découlent tout un ensemble d'objectifs à atteindre, des capacités à « *se fixer un projet* » jusqu'à « *être en activité intense* »³⁶⁵. L'évaluation se construit au regard des objectifs. Elle révèle un souci de clarifier les obstacles des élèves et l'efficacité des situations de remédiation. Elle porte sur de nombreux aspects de l'A. P. S., dont nous nous bornerons à citer quelques uns : les caractéristiques de la population des élèves, la participation (aux épreuves du bac, dans les associations sportives affiliées à la F. F. G., etc...), le sens pour l'élève, la nature des apprentissages gymniques, les savoir-faire exploités par les élèves, etc...³⁶⁶.

On remarquera une attention récente à propos des « *enchaînements* »³⁶⁷.

363 GOIRAND P. (1990). In Revue SPIRALES 3. Volume 2 . UFR APS de Lyon : 180-181.

364 GOIRAND P. (1990). In Revue SPIRALES 3. Volume 2 . UFR APS de Lyon : 181.

365 GOIRAND P. (1990). In Revue SPIRALES 3. Volume 2 . UFR APS de Lyon : 210-213.

366 GOIRAND P. (1990). In Revue SPIRALES 3. Volume 2 . UFR APS de Lyon : 169-205.

367 GOIRAND P. (1990). In Revue SPIRALES 3. Volume 2 . UFR APS de Lyon : 171-173 & 191-1990,

puis plus récemment In Revue SPIRALES 7. « L'enchaînement en gymnastique : exigence réglementaire et centration de l'enseignant pour la classe de terminale » : 163-169.

On trouve là un discours novateur qui met en exergue les apports de la gymnastique à l'E. P. S. des élèves.

Paul Goirand donne des repères d'évaluation qui sont des modèles de complexification de l'activité du gymnaste, valables pour toute situation gymnique (trois étapes : du comportement émotionnel à la confrontation à l'appareil, puis à la production de formes socialisées) et pour un thème gymnique donné (description des comportements pour comprendre la logique de l'action, du point de vue de l'espace de vol, du temps de vol, des coordinations posturales, des centrations perceptives, des coordinations d'actions et de la signification de l'activité du pratiquant).

Pour les élèves, Paul Goirand définit trois devoirs :

- se confronter au risque et à la virtuosité (modes d'entrée différenciés et itinéraires originaux) ;
- produire des formes corporelles (construction collective d'un code, élaborer des stratégies) ;
- se confronter entre eux (selon trois modes : compétition, spectacle et fête) en définissant des rôles sociaux spécifiques.

Paul Goirand précise les apports de l'activité gymnique à l'éducation physique des élèves. Au début, centrée sur la maîtrise du corps aérien (dans l'affirmation de son propre style) dans une activité conçue pour être vue et jugée ³⁶⁸, cette notion évolue vers une définition de quatre enjeux de formation précédemment cités.

4.2.1.5.2. La pratique des élèves.

Les travaux de Paul Goirand recèlent une multitude d'exemples pratiques. Leur fonction est tout à la fois d'illustrer des points de vue plus théoriques pour convaincre le lecteur, et de suggérer des démarches par l'exemple.

Paul Goirand défend « *une activité guidée de l'élève, dans son tâtonnement vers la réussite, centrée sur l'observation et l'interprétation de son activité* ». Les obstacles rencontrés par les élèves confrontés aux exigences de la tâche demandent aux enseignants de connaître l'analyse des savoirs et savoir-faire. Paul Goirand a entrepris d'analyser des tâches d'enseignement (« *voler sans tourner* », « *le rebond au trampoline* », « *se déplacer sur les mains en position renversée* », « *tourner autour d'une barre en suspension manuelle ou en appui manuel, etc ...*). Il donne une représentation schématique de la tâche en fonction d'une étude systématique des appuis ³⁶⁹, de l'analyse des ressources mobilisées et des exigences de la tâche. « *Équilibrer les déplacements aériens passe par l'organisation de*

368 GOIRAND P. (1986). In Revue SPIRALES 1 . UFR APS de Lyon : 27

puis, GOIRAND P. (1987). In Revue SPIRALES 1 complément. UFR APS de Lyon : 13.

369 GOIRAND P. (1986). In Revue SPIRALES 1 . UFR APS de Lyon : 35

l'espace (par rapport à la verticale), du temps d'action, des coordinations posturales, des centrations perceptives du sujet (sur la réception), des coordinations d'actions, de la signification globale pour le pratiquant, et de la signification du matériel pour le gymnaste ».

Pour dépasser l'activité spontanée des élèves, Paul Goirand s'attache à une gymnastique plus réduite et plus continue ³⁷⁰.

Dès la première revue SPIRALES, Paul Goirand donne sens à la planification des A. P. S. en E. P. S. ³⁷¹. La grande qualité qui se dégage des productions de Paul Goirand réside dans sa capacité à illustrer son approche théorique complexe d'exemples concrets issus de situations d'apprentissage testées. Il met en évidence avec force de détails les étapes de complexification des comportements moteurs des élèves, même s'il est souvent nécessaire d'aller les chercher dans des publications qui ciblent des publics différents.

Les comptes-rendus de travaux, qui relèvent de la « recherche-action », montrent à la fois comment des enseignants d'E. P. S. traitent des propositions pédagogiques de Paul Goirand, mais aussi comment se vérifie la mise en œuvre des enjeux et des contenus de formation ³⁷². Cette formalisation prend donc toute sa place dans la formation des enseignants et dans l'analyse de l'intervention pédagogique.

4.2.1.6. Notion de « Risque ».

La notion de « R. O. V. » est agrémentée de l'idée de « productions motrices » ; c'est à dire de ce que nous avons repéré dans son texte de référence comme « des productions de formes de corps ». Dans la bibliographie de Paul Goirand, le « R. O. V. » se décline en plusieurs termes, que nous nous proposons de regarder :

1. le « *Risque* »
2. la « *Virtuosité* »
3. le concept « *d'unité des contraires* » constituée du risque et de la virtuosité.
4. La notion de R. O. V. (Risque - Originalité - Virtuosité)

Fort de cette approche, nous étudierons le concept-phare de « *savoir-faire techniques* » , caractéristique de l'idée de « productions motrices ».

370 GOIRAND P. (1990). In Revue SPIRALES 3. Volume 2 . UFR APS de Lyon : 189-191.

371 GOIRAND P. (1986). In Revue SPIRALES 1 . UFR APS de Lyon : 17.

372 GOIRAND P. (1990). In Revue SPIRALES 3. Volume 2 . UFR APS de Lyon : 170 à 242.

Se reporter également à la production du secteur F. P. C. de Lyon Sud : « **Gym Plus** », qui trouva un fort impact professionnel dans le début des années 80.

Avec son complice J. C. Marin, Paul Goirand a développé une étude des accidents en gymnastique, qui montre l'étroite corrélation entre la peur (des enseignants et des élèves) et la mise en jeu de l'intégrité physique des élèves ³⁷³. Ils évoquent le caractère discriminant de l'âge et du sexe des élèves au plan du risque encouru. Ils indiquent les situations de réalisation à risque (les rotations, les réceptions et les lâchés de barre). Ils proposent de renforcer à la fois « *la sécurité passive* », mais aussi « *l'appropriation didactique des situations à risque par l'enseignant, permettant une construction active de la maîtrise des situations à risque par les élèves* » ³⁷⁴.

Cette approche renforce l'idée selon laquelle la gymnastique scolaire contient des risques inhérents à l'activité, mais qu'ils ne sont pas matériellement inéluctables.

« *Le risque est une caractéristique essentielle de l'activité gymnique* » ³⁷⁵. « *C'est le risque qui fait de la gymnastique une activité d'épreuve* » ³⁷⁶. « *C'est produire des formes corporelles, prendre des risques, avoir peur, se perdre, subir la pesanteur.* »

C'est « *l'inhabituel postural* » qui correspond à « *perdre ses repères, être perdu, être déséquilibré* » (« a contrario », l'habituel postural c'est être en équilibre pedestre, vertical, tête en haut. C'est se déplacer avec ses membres inférieurs, en utilisant sa vue). « *C'est se déplacer dans l'air, se mettre la tête en bas, occuper tous les plans de l'espace, et se déplacer surtout avec ses membres supérieurs* ». « *Prendre plus de risque, c'est avoir un déplacement gymnique plus aérien, plus manuel, plus renversé, plus tourné* ». « *Dans un espace gymnique qui s'enrichit, (...) le gymnaste entre dans un univers qui nécessite une restructuration de ses habitudes d'action. La conquête d'un « équilibre de luxe » est en jeu* » ³⁷⁷.

A la notion de « *risque* » s'attache fortement des acceptions émotionnelles et morphocinétiques. Quand le corps est en mouvement, alors il existe une source inépuisable d'émotions, traduit en termes socioculturels (produire des formes corporelles), psychoaffectifs (prendre des risques), bio-informationnels (se perdre) et biomécaniques (subir la pesanteur).

4.2.1.7. Concept-phare de « savoir-faire techniques ».

Ce concept-phare est directement associé, par Paul Goirand, à l'idée de « *réussite en action* ». Dans un grand nombre d'articles, il met en évidence la dimension technique des savoir-faire. Ils seront appréciés si et seulement si :

- la technique est reconnue par un groupe ;

³⁷³ MARIN J. C. (1990). « *Les accidents en gymnastique* ». In Revue SPIRALES 3. Volume 2 . UFR APS de Lyon : 237-243.

³⁷⁴ MARIN J. C. (1990). « *Les accidents en gymnastique* ». In Revue SPIRALES 3. Volume 2 . UFR APS de Lyon : 242.

³⁷⁵ GOIRAND P. (1987). In Revue SPIRALES 1 complément. UFR APS de Lyon : 10-12

³⁷⁶ GOIRAND P. (1986). In Revue SPIRALES 1 . UFR APS de Lyon : 15.

³⁷⁷ GOIRAND P. (1994). Des pratiques sociales en gymnastique aux pratiques scolaires. In Revue SPIRALES 7 : 157.

- la technique est transmise comme solution efficace ;
- la technique correspond à une rationalisation des solutions retenues par un groupe.

En gymnastique, les savoir-faire sont « *chosifiés* » par la technique. Le jargon symbolisant un savoir-faire ne permet pas de comprendre à quel système il se rattache. Il ne permet pas de connaître sa valeur dans la hiérarchie du code, ni son pouvoir de résolution de problème, ni sa connaissance d'une règle d'action efficace.

« *Les savoir-faire devraient sous-entendre une analyse historique d'évolution de la technique employée, une analyse des niveaux d'habiletés et une analyse interdisciplinaire* ». Cet essai d'analyse est amorcé dans la revue SPIRALES ³⁷⁸.

« *Les tâches gymniques sollicitent un type de coordinations spécifiques qui organisent les voies de complexification de l'activité gymnique* » ³⁷⁹. Cette idée est reprise régulièrement dans les travaux de Paul Goirand pour illustrer la nature et la qualité des appuis, mises en oeuvre de façon privilégiée, en gymnastique. Ce qui différencie la gymnastique des autres activités acrobatiques, c'est l'utilisation des appuis manuels pour construire le vol, au lieu des appuis pédestres. Dès 1986, le degré de maîtrise est identifié à partir de la valorisation des appuis manuels ³⁸⁰. Une motricité originale se développe dans cette A. P. S. qui n'existe pas ailleurs. La production de formes techniques est donc caractéristique et reconnaissable. « *Le gymnaste obéit aux normes techniques que la pratique impose par tradition... La prise de distance, qu'il prend à l'égard de la tradition, aboutit à l'énoncé de règles d'efficacité, contenu de l'activité technique* » ³⁸¹. « *Le sujet apporte des réponses, les confronte aux autres réponses, hiérarchise l'ensemble, ordonne et rationalise...* » ³⁸². Produire des formes techniques est une des exigences fondamentales justifiant de la place de la gymnastique à l'École. Cette idée est inséparable du concept-phare de « *savoir-faire technique* ». Les savoir-faire techniques sont des productions de formes techniques ³⁸³, issus de la culture sportive faite de savoir-faire, de connaissances, de valeurs, etc ...

Après un constat de « *chosification* » et de « *non-évocation* » des savoir-faire utilisés, Paul Goirand pense qu'il est nécessaire de redéfinir les savoir-faire gymniques, de les réduire à une « *trame simplifiée d'actions gymniques* » : se déplacer, voler, tourner, « *dont les combi-*

³⁷⁸ GOIRAND P. (1992), in *Revue SPIRALES* 4 : 164-168.

³⁷⁹ GOIRAND P. (1986). In *Revue SPIRALES* 1. UFR APS de Lyon : 19

³⁸⁰ GOIRAND P. (1986). In *Revue SPIRALES* 1. UFR APS de Lyon : 21

³⁸¹ GOIRAND P. (1994). In *Revue SPIRALES* 8. UFR APS de Lyon : 157.

³⁸² GOIRAND P. (1990). "Didactique de la gymnastique et éducation physique". E. P. et Didactique des A. P. S. . Éditions. de l'AEEPS : 78.

³⁸³ GOIRAND P. (1986). In *Revue SPIRALES* 1. UFR APS de Lyon : 14.

naisons possibles rapportées aux appuis sollicités sur les appareils reconstituent les savoir-faire connus » ³⁸⁴.

Le concept de « *complexification et de différenciation* » des savoir-faire techniques fut largement développé depuis le premier numéro de la revue SPIRALES ³⁸⁵. Mais un seul tableau fut publié, qui laisse d'ailleurs apparaître quelques erreurs (ce qui augure la nécessité de le retravailler) ³⁸⁶. Le concept-phare de « savoir-faire technique » s'associe donc étroitement à la « trame simplifiée d'actions gymniques ». Il en souligne la dynamique en identifiant le sens des transformations des éléments techniques, leur filiation, leur devenir, etc ... Ainsi, c'est toute une logique qui inscrit la gymnastique dans une perspective, de l'activité du débutant à celle du gymnaste de haut niveau.

En conclusion, une représentation abstraite précise se dégage du concept-phare de « savoir-faire techniques ». Elle est soutenue par une réflexion sur la technique et ses mises en œuvre les plus concrètes. Il cite M. Combarous ³⁸⁷ et J. Leplat ³⁸⁸ pour témoigner de la place de l'objet technique dans la production de savoir-faire sociaux.

Du fait de son caractère essentiel pour affiner une définition de la gymnastique, nous nous accorderons pour considérer « *la trame d'actions gymniques* » comme une notion importante. C'est un objet observable, qui qualifie les savoir-faire techniques.

4.2.1.8. Concept-phare de « pratiques sociales ».

Dans la plupart de ses articles, Paul Goirand fait le constat d'une grande diversité des formes de pratique sociale, qui s'exprime par rapport :

- au temps passé à pratiquer (Combien de temps ? Quelle fréquence ? Quelle structure du projet ?) ;
- à l'espace matériel (Sur quoi pratiquer ?) ;
- à l'espace institutionnel (Dans quelle institution s'organise la pratique ?) ;
- aux techniques employées (Comment est-ce pratiquer ?) ;
- aux types de sociabilité (Quels groupes ? Quels besoins individuels ou sociaux ? Quels rapports inter-individuels ?).

³⁸⁴ GOIRAND P. (1987). "Une problématique complexe : des pratiques sociales des APS aux contenus d'enseignement en EPS". In Revue SPIRALES 1 complément. UFR APS de Lyon : 18.

³⁸⁵ GOIRAND P. (1990). In Revue SPIRALES 3. Volume 2 . UFR APS de Lyon : 182.

³⁸⁶ GOIRAND P. (1986). In Revue SPIRALES 1 . UFR APS de Lyon : 30-31.

³⁸⁷ GOIRAND P. (1987). In Revue SPIRALES 1 complément. UFR APS de Lyon : 24 à 25.

³⁸⁸ GOIRAND P. (1990). Didactique de la gymnastique et éducation physique. E. P. et Didactique des A. P. S.. Éditions. de l'AEPS : 86.

Cinq fonctions sociales caractérisent les différentes formes de pratique : la formation ; la réhabilitation ; la création ; la performance ; le commercial.

Par conséquent, « *la pratique scolaire de la gymnastique représente une forme sociale particulière qui reconstruit sa propre cohérence (...)* » ³⁸⁹. Cette approche caractérise la démarche originale de Paul Goirand, laquelle s'inspire des travaux de J. L. Martinand dans le domaine ³⁹⁰.

Paul Goirand accroche « *la trame simplifiée des rôles sociaux* » au concept-phare de « *pratique sociale de référence* » ³⁹¹. La gymnastique n'existera que si elle valorise les rôles de : gymnastes (partenaires et adversaires), juges (jurys et officiels), spectateurs et entraîneurs. Ce concept-phare nous incite à regarder avec vigilance l'avancée que représente son utilisation. Il pose le problème de la référence culturelle de l'enseignement d'une part, mais aussi de la mise en œuvre de la culture sportive. Cette analyse donne du sens aux arguments développés dans le débat sur l'utilisation, la valeur et la nature des A. P. S. en E. P. S..

L'article principal, proposé par Paul Goirand, est en cela novateur qu'il propose une analyse didactique pour la gymnastique et qu'il en organise certaines dimensions.

Paul Goirand propose aux enseignants d'E. P. S. :

- de comprendre les rapports contradictoires constitutifs de l'A. P. S. ;
- de créer des situations porteuses des problèmes les plus fondamentaux;
- de faire appel à l'intelligence collective des élèves pour résoudre des problèmes;
- d'identifier les caractéristiques de la pratique sociale de référence et de proposer des situations d'apprentissage fidèles au modèle.

Ici, on mesure les conséquences didactiques et pédagogiques qui s'attachent à ce concept-phare.

Se plaçant délibérément dans l'option où l'A. P. S. est la référence culturelle, Paul Goirand met en garde les intervenants devant le risque de réduction à une gymnastique de haut niveau, ou de réduction à une gymnastique du passé, ou encore de réduction à un modèle formel décontextualisé. Il leur propose d'observer les nouvelles formes de pratiques gymniques (P. G. A., acrogym, tumbling, etc...) et de prendre en considération les modalités de pratique (à deux, à plusieurs, avec du matériel adapté, etc...).

³⁸⁹ GOIRAND P. (1994). Des pratiques sociales en gymnastique aux pratiques scolaires. In Revue SPIRALES 7 : 157.

³⁹⁰ MARTINAND J. L.. (1987). Pratique de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. Congrès de l'A. I. P. E. L. P. : 4.

³⁹¹ GOIRAND P. (1986). In Revue SPIRALES 1 . UFR APS de Lyon : 22.

Paul Goirand apporte des démonstrations concrètes de ce que l'on peut faire en gymnastique scolaire. Il donne des outils à l'enseignant d'E. P. S. pour programmer, planifier, et mettre en cohérence ses contenus d'enseignement en E. P. S..

4.2.2. Les références scientifiques et littéraires.

A cette étape, nous distinguerons les références scientifiques, pour identifier les emprunts faits à la science, qui fondent les suggestions didactiques de cet auteur.

Paul Goirand fait référence à de nombreux auteurs dans des domaines scientifiques variés, comme :

- la didactique et la pédagogie : (Baquet, Mérand, GFEN, DAVISSE, Best ³⁹², George, Develay, Meirieu, Astolfi, Charlot ³⁹³, Host, Cardinet, Brousseau, Vergnaud, Hébrard, Marsenach, Chevallard, Haubry, Leguet, Carrasco, Martinand, Arsac, Artigues, Forquin) ;
- la psychologie de la pensée de l'enseignant (Tochon, Riff et Durand) ;
- la psychologie de l'enfant (Piaget, Claparede, Malrieu, Wallon) ;
- la psychologie du travail (Leplat, Pailhous ³⁹⁴) ;
- la philosophie (Sève, Jeu ³⁹⁵) ;
- la sociologie (Boltanski, Isambert-Jamati) ;
- l'histoire (Casanova, Chombart de Lauwe, Prost) ; l'anthropologie : (Boutinet) ;
- les statistiques ³⁹⁶ ; etc...

D'une façon générale, des analyses historiques, sociologiques, biomécaniques, bioinformatiques, socioculturelles, psychoaffectives, font appel à des bibliographies référencées qui sont des documents sérieux, rigoureux et validés.

4.2.3. Iconographies (dessins, photos) et mises en texte.

La mise en texte des idées développées par Paul Goirand, est parfois étonnante. Certains en-têtes de chapitre sont inadéquats. Par exemple : « *Pratiques sociales : diversité et unité* », on cherchera le sens de l'unité, ou encore « *l'évolution en extension* », que l'on comprend par déduction. Pour interpréter le texte, il faut se reporter à d'autres articles, dont les

392 GOIRAND P. (1985). In Revue DIRE 15. Éditions de la FSGT : 20.

393 GOIRAND P. (1994). Des pratiques sociales en gymnastique aux pratiques scolaires. In Revue SPIRALES 7 : 113.

394 GOIRAND P. (1985). In Revue DIRE 16. Éditions de la FSGT : 24.

395 GOIRAND P. (1990). La conquête du corps aérien en E. P. S. . Journées Vanlerenberghe, Lille : 149.

396 GOIRAND P. (1994). Des pratiques sociales en gymnastique aux pratiques scolaires. In Revue SPIRALES 7 : 146-154

références ne sont pas citées (par exemple et surtout, le complément de la revue SPIRALES n° 1, ou la revue DIRE de Juin 1987).

Il est à noter également beaucoup de périphrases dont le sens précis est difficile à cerner, mais auxquelles on peut adhérer par analogie ou par une interprétation personnalisée (par exemple : « *Les formes de pratique constituent un système où les rapports de force déterminent des statuts* » ³⁹⁷).

Ces critiques mises à part, nous reconnaissons un affinement des articles produits, à la fois dans le fond que nous venons de décrire, mais aussi dans la forme (pagination, nombre de signes à lire, choix du vocabulaire, etc...).

Les dessins sont peu nombreux. L'expression graphique relève du « bonhomme soleil » (représentation simple, à base de bâtons et de ronds, utiles pour stigmatiser les segments du corps). Mais elle donne une image suffisamment explicite, sans jamais remplacer une explication littéraire.

Les photos sont également peu nombreuses. Elles apparaissent comme des exemples caractéristiques. En général, elles sont tirées d'élèves en action et donc révélatrices de comportements singuliers. Elles peuvent aussi, avec quelques reproductions, fonder des analyses historiques.

4.2.4. Conclusion.

Cette recherche d'éléments qualitatifs montre que les notions et le thème, mis en évidence lors des étapes précédentes, ont des significations récurrentes. Cependant, certains éléments sont étayés par des références scientifiques et des constructions originales qui éclairent un aspect de l'activité ou de son enseignement. Ainsi, nous avons donné pour chaque élément les arguments principaux développés par l'auteur, qui permettent d'approcher la spécificité de ses propositions. Ces définitions permettent de mieux cerner les concepts majeurs, les thèmes qui reviennent régulièrement, les notions juste formalisées et la construction progressive des idées. La comparaison avec les autres publications, antérieures et postérieures au texte de référence, renforce la validité du choix de ces matériaux pour cerner les propositions didactiques et pédagogiques de Paul Goirand. Dans la mesure où ces éléments traversent toute l'œuvre de Paul Goirand, nous pouvons dire qu'ils sont le reflet de sa

397 GOIRAND P. (1990). "Didactique de la gymnastique et éducation physique". E. P. et Didactique des A. P. S.. Éditions de l'AEPS : 74.

pensée. Par conséquent, nous compléterons le premier tableau de condensation des données issues du texte de référence par le suivant :

Les notions	◇ Le Risque ◇ La Virtuosité ◇ Le R. O. V. ◇ Le Code
Le thème	◇ L'enseignement de la gymnastique : * Les enjeux de formation. * La complexification de la pratique des élèves.
Les concepts-phares	◇ Les « pratiques sociales », ◇ Les « savoir-faire techniques (avec la trame d'actions gymniques) ». ◇ « L'unité des contraires » (« risque » et « virtuosité »)

Ce tableau a évolué depuis l'analyse de contenu du texte de référence. En effet, il est plus juste, pour rester fidèle à la pensée de l'auteur, de concevoir « l'enseignement de la gymnastique » comme un thème qui intègre les « enjeux de formation » et « la complexification de la pratique des élèves » ; ce qui renforce son statut de « thème ». Par ailleurs, il semble plus conforme d'assimiler « la trame générale simplifiée » au concept-phare de « pratique sociale » ; et la notion de « productions motrices » à celles de « savoir-faire techniques ».

4.3. Paul Goirand : analyse de l'entretien ³⁹⁸.

L'entretien avec Paul Goirand a eut lieu le 7/ 07/92, à Lyon. Paul Goirand a bien voulu se prêter aux exigences des questions-guides. La rencontre eut lieu à l'U. F. R. A. P. S. de Lyon, dans une salle de travail, à la fin de l'année universitaire 1992. Comme pour les autres auteurs, la publication de cette carte de vie professionnelle est rédigée avec le consentement préalable de Paul Goirand.

4.3.1. Paul Goirand : la carte de vie professionnelle.

A) Paul Goirand : enfant, sportif, gymnaste ou sa formation initiale

a) La formation initiale sportive.

Né en 1933, Paul Goirand est issu d'un milieu social populaire, où il n'a jamais pratiqué la gymnastique en compétition. Athlète très polyvalent (sauf en natation dont il avait horreur), il

³⁹⁸ Le verbatim de l'entretien figure dans les pièces annexes, à partir de la page 538. La fiche de synthèse de l'entretien apparaît à la page 392.

a participé activement à des compétitions fédérales d'athlétisme, de football, puis universitaire, de handball.

Pendant la guerre, il a été écarté de toute pratique sportive. Alors isolé, il pratiquait « sa gymnastique ». Il se dit « *fou d'A. T. R., de suspension (sur l'échelle oblique du grenier familial), amoureux du sol et de la barre fixe, mais horrifié par les barres parallèles* ». L'acrobatie au sol l'a séduit pour son côté « *dansé-esthétique* » (Paul Goirand aime beaucoup danser), comme la barre fixe l'a conquis par son côté aérien. D'une morphologie peu adaptée à une gymnastique de force, il ne se serait pas vu pratiquer une gymnastique de club.

A l'École Normale, Paul Goirand a pu apprécier la gymnastique, malgré un enseignement très « *laxiste* ».

Entré à l'ENSEP, sa formation gymnique s'est affinée. Il travailla en partie sous la tutelle de M. Lagisquet, lequel malgré peu d'intervention, véhiculait une image chorégraphique de la gymnastique au sol, construite sur le rythme et sur des agencements posturaux (comme l'extension dorsale). Il fut également marqué par Dojoub, qui véhiculait la vieille gym de positions en force. A cette époque, P. Blois n'était pas encore à l'ENSEP.

L'adhésion à un club ne l'a jamais attiré, excepté pour les associations sportives des établissements scolaires. A l'ENSEP, il se reconnaissait volontiers ironique à l'égard des pratiques fédérales; il se voulait « *plus culturel que sportif* ».

Sa formation personnelle fut donc sportive en même temps que très « *hébertiste* ».

b) La formation initiale théorique

Sa scolarité « *fut un jeu très agréable* » où son goût pour les mathématiques pouvait s'épanouir. Retardé par les années de guerre, il est de 1950 à 1954, à l'École Normale de Versailles. Puis il cherche une École Normale Supérieure. Contraint de gagner sa vie pour poursuivre ses études, il opte pour la plus facile d'accès : l'ENSEP.

A titre d'anecdote, Paul Goirand se trouvait dans la même promotion que Louis Thomas, à l'ENSEP.

La problématique développée lors des stages M. Baquet (« *Des finalités de l'humanisme à ses mises en œuvre les plus précises* »), impose à Paul Goirand de s'auto-former, de se co-former. Il était logique de faire de l'histoire, de la technique, de la biomécanique, de la psychologie, de la sociologie, etc... Son engagement au sein du C. P. S. de la F. S. G. T. lui a permis d'acquérir de multiples compétences, plus précisément dans les domaines de la psychologie et de la sociologie. Cependant, si cet intérêt permettait une approche générale cohérente, au demeurant il ne développait pas de connaissances pointues.

Professionnellement, il fut marqué par les Instructions Officielles de 1967, jusque dans leurs mises en œuvre. Et s'il n'est titulaire d'aucun diplôme ayant trait à la fonction d'entraîneur de gymnastique, il a pourtant largement participé à la formation des cadres dans cette activité.

P. Goirand n'a pas voulu suivre de formation universitaire diplômante ; il est aujourd'hui professeur agrégé d'E. P. S..

c) Ses modèles les plus significatifs.

On peut s'autoriser à dire que Paul Goirand porte l'estampille de Robert Mérand. Dès 1962, Paul Goirand est passionné par sa définition d'un cadre conceptuel de « *la culture sportive* », érigée selon quatre axes essentiels.

Robert Mérand lui a donné la rigueur de l'analyse théorique, en particulier en biomécanique, pour ce qui est de la seule gymnastique. Il comprenait beaucoup plus facilement la mécanique gestuelle qu'offrait la gymnastique, plutôt que les déplacements sur un terrain de sport collectif. L'histoire retiendra la première rencontre avec René Deleplace, qui par ailleurs ne fut pas convainquante, à l'occasion du mémorable stage FSGT de Malakoff, en 1964.

B. Jeu a largement contribué à dynamiser la réflexion de Paul Goirand sur les savoir-faire gymniques, par son approche originale de l'émotion.

Quelles les actions pouvaient créer l'émotion gymnique ? Il fallait redéfinir la gymnastique, non pas comme une somme de savoir-faire formalisés, mais en tant qu'activité chargée d'émotions :

- née du risque pris,
- née de la conformité,
- née de la peur dans le déséquilibre jusqu'au plaisir dans l'équilibre,
- née de l'équilibre.

De là, est issue la problématique :

« Quoi faire pour retenir les enfants dans un gymnase ? »

« A priori », Paul Goirand ne se souvient pas de gymnastes fétiches. Par contre, il semble avoir été très impressionné par l'arrivée des gymnastes soviétiques. Il cite Azarian, Titov et les majestueuses chorégraphies des féminines qui ont inspiré sa réflexion sur le travail de construction des enchaînements.

En gymnastique, il n'y a pas d'auteur qui l'ait particulièrement marqué. Cependant, Paul Goirand regrette qu'il n'existe pas de débat, autre que polémique, entre les différents experts des activités acrobatiques.

B) Paul Goirand : pédagogue, formateur, chercheur ou sa formation professionnelle.

a) Le pédagogue

Professeur d'E. P. S. nommé à Sarrebourg, en Lorraine, pour son premier poste, il enseigne dans un lycée. Au retour de la guerre d'Algérie, Paul Goirand est nommé au CREPS de Reims en 1962, où il enseignera pendant dix ans. Depuis cette date, il a enseigné la gymnastique, pour laquelle il avait déjà un goût prononcé dès sa première affectation.

A Reims, ils formaient une équipe efficace avec Bonhour (deux articles dans la revue EPS sur le travail en musique : 1965 - 1970) et SERRE, casse-cou qui donnait aux étudiants cette image de la gymnastique « pompier ». Ils obtenaient d'excellents résultats aux concours de P1, avec une population motivée, appliquant un enseignement programmé hebdomadaire de quatre heures au sol et de deux heures aux agrès. Ils repéraient certaines conditions d'émergence des résultats, mêmes s'ils s'appuyaient sur une pratique techniciste, centrée sur les postures, sur lesquelles se greffaient des savoir-faire.

R. Delhemmes fut un de ses élèves.

Cependant, une réflexion approfondie semblait difficile à mener dans un CREPS. Le stage d'expérimentation comparée proposé par R. Deleplace, en 1964, prolongement des cercles d'étude de la FSGT, semblait être une voie dans laquelle s'engagea un noyau d'enseignants comme Baloup, Camusa, Dugrand, Couturier .

Nommé à l'IREPS de Lyon en 1972, Paul Goirand y fera la brillante carrière que l'on sait.

b) Le formateur

La formation professionnelle a toujours été au centre des préoccupations de Paul Goirand. S'il a participé à l'encadrement de stages nationaux des dirigeants de la F. S. G. T., son activité essentielle s'est portée sur la formation des professeurs d'E. P. S. en gymnastique.

Paul Goirand n'a jamais fait partie du cercle d'étude gymnique de l'ENSEP, ni d'autre groupe d'étude gymnique. Dans l'académie de Lyon, il n'a pas existé de groupe de réflexion par A. P. S., comme à Grenoble ou Nantes. A Lyon, seuls des groupes de circonstance se sont créés, éphémères, où la compétence gymnique était sous le contrôle d'un expert qui tranchait (Paul Goirand)

Aujourd'hui, il existe à l'UFR STAPS de Lyon un laboratoire, créé sans aucun enseignant de rang universitaire, mais reconnu comme une référence dans le champ didactique (cf. la participation de ce laboratoire, au colloque de Strasbourg, Avril 1992). Paul Goirand est investi

dans la recherche pour être encore davantage « *formateur* », au sens de la « *solidarité* ³⁹⁹ » que ce mot comporte.

c) Son investissement fédéral

Militant des CEMEA, il bénéficiait d'une longue pratique des centres de vacances. Puis, parce qu'il était syndicaliste (secrétaire académique de Reims et membre de la C. A. du SNEP), ayant des options politiques, Paul Goirand est contacté puis invité pour participer aux travaux du Conseil National de la F. S. G. T., à la demande de R. Moustard ⁴⁰⁰.

Paul Goirand participait activement à l'animation du Conseil Pédagogique Scientifique de la F. S. G. T., lequel durait un mois. Il réunissait près de 700 stagiaires dans une gigantesque FPC de masse, sorte d'université d'été de l'époque. « De la démocratisation du sport à la mise en œuvre des situations d'enseignement », il travaillait avec d'autres à la recherche d'une plus grande cohérence. Le C. P. S. était le théâtre de rencontres entre des femmes et des hommes en pleine réflexion sur leurs pratiques pédagogiques.

Paul Goirand s'y revoit comme une sorte de « *technicien - pédago - politique* »...

Paul Goirand n'a jamais pu travailler directement pour le développement de la gymnastique à la F. S. G. T. ; la Commission Sportive Fédérale se prononçant pour d'autres orientations pédagogiques.

Aujourd'hui, il suit avec attention les choix périlleux du CRAF (nouvelle forme du CPS).

C) Paul Goirand : problématique de travail et idées originales.

a) Les grandes aspirations :

Paul Goirand travaille pour l'incorporation de la gymnastique dans un programme d'E. P. S. Paul Goirand défend les idées suivantes : « *Ce n'est pas l'E. P. S. qui forme les gymnastes de haut niveau. Il serait illusoire de penser que si la F. F. G. intervenait sur les contenus de la gymnastique à enseigner à l'École, elle pourrait ainsi fournir des gymnastes à ses clubs. Cependant, si l'E. P. S. sert aux clubs, c'est tant mieux* ».

³⁹⁹ Dictionnaire Petit Robert. 1988.

SOLIDARITÉ : « relations entre des personnes ayant conscience d'une communauté d'intérêts, qui entraîne pour les unes, l'obligation morale de ne pas desservir les autres et de leur porter assistance ». Dictionnaire Petit Robert. 1988.

⁴⁰⁰ A propos de son militantisme, Paul Goirand le décrit comme un acte de « militance : toujours présent et toujours disponible . C'est un certain sens du devoir ». Le 16/12/94 - « La F. S. G. T. s'interroge sur elle-même » - Journées d'étude à l'occasion du 60^{ème} anniversaire. Paris.

L'E. P. S. chez Paul Goirand s'impose notamment parce qu'il est issu de l'École Normale (laquelle étaient très engagée à l'époque dans la défense de l'École populaire), des CEMEA, et d'un travail de secrétaire académique du SNEP. C'est le côté « *humaniste* » de l'enseignement. Il y a là autant de voies militantes qui l'ont poussé à écrire, à contribuer, à convaincre. Paul Goirand a été formé pour enseigner aux classes populaires, sans être issu du sérail technique de la gymnastique. Il fallait s'inquiéter du contenu de la culture de la gymnastique. Il fut donc incité à se lancer dans cette grande étude pour comprendre la gymnastique.

Aujourd'hui, avec le groupe SPIRALES, il défend le concept selon lequel l'EPS se définirait par rapport à une polyvalence d'APS, ce qui sous entendrait la nécessité de maîtriser les connaissances sur les APS.

Paul Goirand n'a jamais dérogé à l'analyse dialectique du mouvement, au plan biomécanique au départ (dialectique interne), puis par la suite au plan bioaffectif, etc... Paul Goirand a construit sa méthodologie en observateur rationnel. Au départ étranger au milieu gymnique, il a mené de l'extérieur une observation très poussée de la gymnastique de haut niveau et de son évolution. Il suit toujours de près l'activité gymnique au travers des rencontres internationales. Il faut se rappeler qu'au début des années soixante, le travail d'observation du gymnaste débutant n'existait pas encore.

Sa contribution au film « l'Homme et le Sport », montre en quoi le mouvement gymnique devenait l'expression d'une personnalité socialisée, d'une pratique socialisée; en quoi il devenait une culture intégrée .

Aujourd'hui, avec le groupe SPIRALES, il travaille sur l'épistémologie des savoirs sportifs pour développer une thèse culturelle de l'appréhension des APS.

b) Les prémices :

Suite au stage de 1964, Paul Goirand produit un texte (jamais publié) dont les concepts-phares n'iront qu'en se développant : « *l'analyse des contradictions internes entre la force de pesanteur et les forces du gymnaste* », avec un exemple sur le soleil à la barre fixe, selon une transposition des travaux de R. Mérand en sport collectif.

Après un désistement de M. Lagisquet, Paul Goirand se retrouve parachuté en 1965, responsable du groupe gymnastique pour animer les stages de Sète, avec les colonies « Gai-soleil, Clair-soleil, république des sports ». Le travail plutôt techniciste consistait essentiellement :

- à préparer la mise en oeuvre des séances, dans un souci démocratique de l'enseignement,
- à instaurer des rouages de l'apprentissage de la vie sociale (c'est la République des Sports),
- à fonder l'apprentissage de la culture sportive, laquelle à l'époque était une accumulation de savoirs sportifs, qu'il fallait transmettre.

Les animateurs des groupes de réflexion, liés politiquement, (Chanon, Quillis, Goirand, Dufour, Delaunay, etc, autour de R. Mérand) travaillaient dans une communauté d'intentions et de finalités : « *le sport pour tous* ».

Ils travaillaient dans une dynamique de groupe, où se mêlaient la personnalité, la rigueur et les orientations politique de R. Mérand.

c) L'émergence de la trame d'actions gymniques :

Pour en comprendre l'avènement, il faut d'abord prendre en considération trois pôles de réflexion déterminants :

1) Au stage M. Baquet, Paul Goirand fut amené à travailler avec un groupe de jeunes enfants de 4/5 ans, « *turbulents* ». Ils adhéraient ou ils partaient. Les propositions des intervenants étaient souvent en échec (et le cadre du stage permettait d'y réfléchir), mais dans le même temps, les enfants réinventaient une activité gymnique à leur mesure.

2) L'analyse systématique des productions du haut niveau plaçait les cadres gymniques devant une question : « *Comment faire passer une culture gymnique à des enfants qui n'en veulent pas ?* »

3) R. Mérand interrogeait sans cesse Paul Goirand sur la définition d'un « *savoir-faire* » en gymnastique. Quelle était l'expression contingente de la motricité humaine, signifiante, chez un gamin qui sait marcher, courir, sauter, etc, ...?

Ainsi, trois axes de travail donnèrent vie à la trame d'actions gymniques :

- Il fallait transcrire en terme d'actions spontanées, immédiates, des savoir-faire en voie d'élaboration.
- Il fallait identifier la possible motricité spontanée. Celle-ci pouvait donner lieu, à terme, à des savoir-faire élaborés.
- Il fallait repérer les démarches de complexification et de différenciation de ces savoir-faire.

Il fut donc proposé une série de verbes d'action, c'est à dire de verbes de signification, ayant un sens immédiat pour les enfants.

Ces actions générales, par voie de complexification et de différenciation devaient mener à des structures très spécifiées que sont les savoir-faire.

Par exemple, (en portant volontairement l'attention sur une action souvent mal comprise) que veut dire programmer le « *voler* » comme contenu d'enseignement ? C'est élaborer toutes les étapes qui permettent à l'élève de construire la structure d'actions du « *voler* ».

Paul Goirand explique le lien qui unit l'activité gymnique et la trame d'actions gymniques, dans un article publié dans la revue DIRE ⁴⁰¹. Il y présente le cadre d'analyse des Championnats du Monde de Moscou, en 1981, induisant une conception unitaire de la pratique du débutant à celle du sportif de haut niveau. Aujourd'hui, une philosophie moderne de la gymnastique doit s'appuyer également sur l'étude du haut niveau, du code, etc...

Ce qui intéresse Paul Goirand, c'est l'activité du sujet qui produit un savoir-faire. Mais ce travail n'est jamais fait. Il faudrait décrire un savoir-faire particulier, repérer le contexte réglementaire de sa production dans une période donnée et les finalités visées (sociales, etc...). Il faudrait interpréter la réponse du gymnaste par une description avec un référent technique précis. Et il faudrait faire ce travail sur tous les savoir-faire. On découvrirait certainement une « *activité gymnique* » nécessaire pour déployer une gymnastique jusqu'au plus haut niveau. Ainsi, on pourrait proposer un modèle théorique d'une motricité usuelle vers une motricité spécifique.

Ce travail n'étant pas fait, Paul Goirand part de la motricité spontanée usuelle et regarde comment la rendre plus gymnique.

Par exemple : Comment rendre plus gymnique « *l'aérien spontané* » ⁴⁰² ? Paul Goirand en fait une analyse en terme de motricité spécifique et montre quel est « *l'aérien évolué* » en terme de structure d'actions.

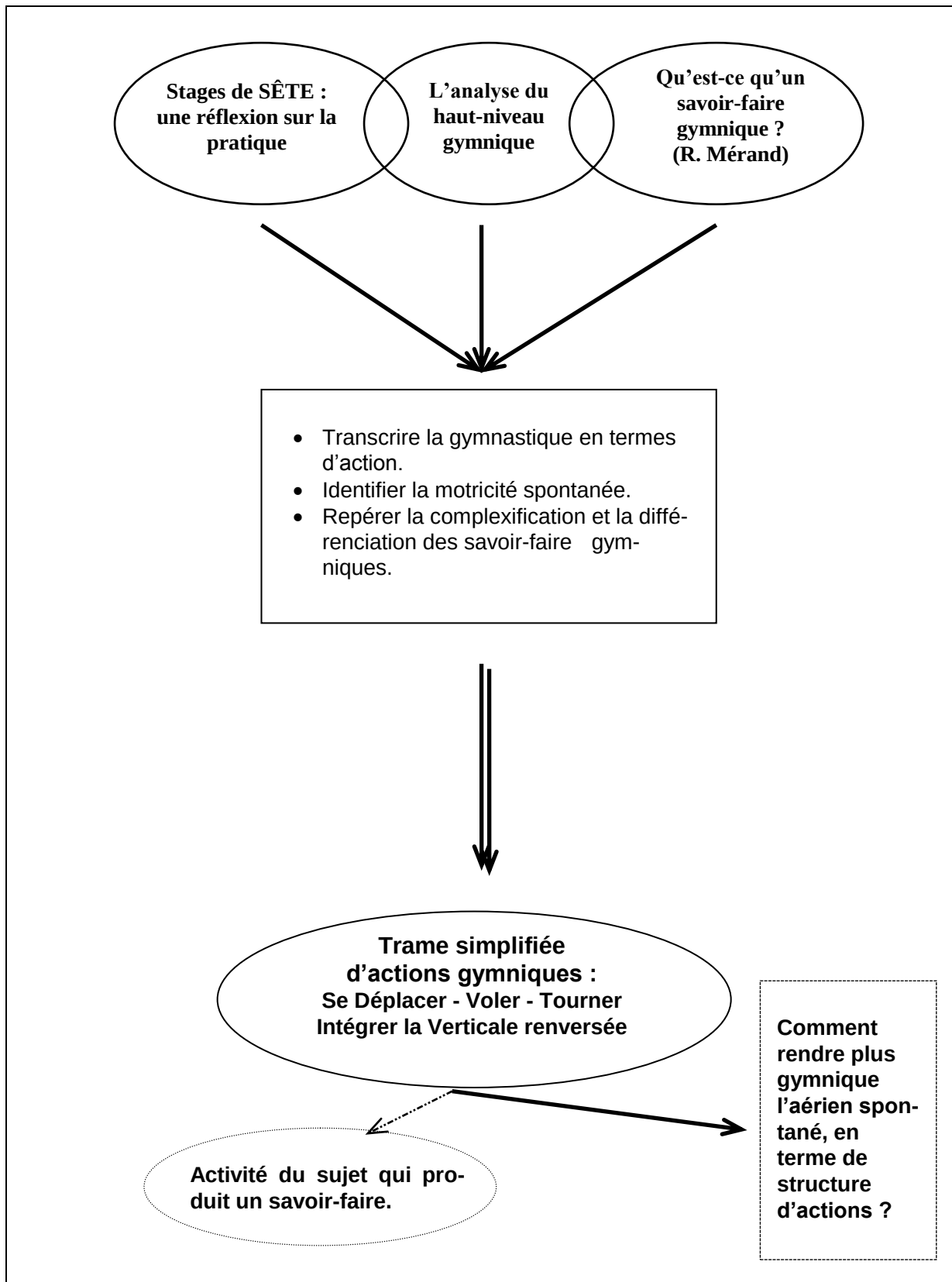
A titre d'anecdote, l'émergence de la trame d'actions gymniques fut publiée dans un document interne de la FSGT, intitulé : « *Pour une didactique renouvelée de la gymnastique* ». A la suite d'une conférence bien involontaire, Paul Goirand fut poussé par R. Mérand à remplacer au pied levé un orateur absent. Il devait, à partir d'un film, décrypter des savoir-faire en gymnastique, devant un public de néophytes. Il fallait donc faire une approche macroscopique sur les actions entreprises par les gymnastes en terme de verbes d'action (grille de

401 GOIRAND P. (Sept. 1983). "Observer les Championnats du Monde en gymnastique sportive". In Revue DIRE 7 : 28-38.

402 Pour Paul GOIRAND, l'aérien spontané correspond à cette capacité des enfants à vouloir « voler » et à inventer des jeux pour rester en l'air le plus longtemps possible. Le saut « kung fu », si souvent réalisé par les élèves à partir d'un mini-trampoline, en est une illustration. L'aérien évolué sera donc une organisation rationnelle du corps dans l'espace.

décryptage de savoir-faire), pour fonder et justifier les choix des contenus pédagogiques proposés aux enfants de la colonie « gai soleil ».

Tableau 34 : Motifs qui président aux théories didactiques de Paul Goirand



D) Paul Goirand : la diffusion des idées.

Les productions de Paul Goirand, même si l'on veut les voir centrées sur la gymnastique à certaines époques, font partie d'un tout, d'une pensée globale sur l'E. P. S., initiée par R. Mérand.

Paul Goirand a un grand souci du retour sur ces propositions d'enseignement.

En gymnastique, il ne l'organise pas de façon rationnelle, car il n'existe pas à Lyon de groupe de réflexion par A. P. S. . Il évalue par feed-back au travers des propositions des étudiants devenus professeurs, au travers du suivi des interventions, pendant 3 ou 4 années consécutives, sur des secteurs de formation professionnelle, au travers des cycles proposés par les candidats du CAPEPS ou de l'Agrégation, etc ...

Paul Goirand écrit pour convaincre, pour former, pour que la gymnastique soit enseignée le mieux possible dans le cadre de l'E. P. S., car ce qui s'enseigne participe à l'exclusion et à l'échec scolaire.

Paul Goirand comme d'autres didacticiens, insiste sur le fait que les obstacles didactiques sont à très forte majorité créés par les enseignants eux-mêmes. Ainsi des « *obsessions didactiques* » demeurent comme : l'empilement à l'ATR, le premier envol au saut de cheval, etc ...

Par son travail à l'UFR, par son investissement en FPC, par ses publications variées, les idées de Paul Goirand se sont progressivement popularisées. Elles ont eu un impact involontaire. Elles sont devenues un tremplin extraordinaire dans les commissions d'élaboration des programmes d'E. P. S., même si Paul Goirand n'a jamais été contacté pour élaborer des programmes (qui étaient pendant un temps à la charge de l'ENSEP).

Paul Goirand publie une grande quantité d'articles dont les thèmes sont indéniablement variés. On distinguera deux grandes périodes de rédaction ⁴⁰³ :

* la première au sein de la F. S. G. T., avec :

- le mémento de 1969, né de la conception d'un enseignement démocratique et de la culture sportive (république des sports).
- des plaquettes internes de la FSGT, entre 1970 et 1976.
- le mémento de 1979, synthèse d'une expérience menée sur plusieurs années. Malheureusement, ce mémento n'a pas été compris comme une phase de la culture gymnique, mais davantage comme production immédiate. Ce travail fut publié avec plus de trois années de retard.
- La revue D. I. R. E., au début des années 80, qui jette les bases de sa modélisation.

* la seconde au sein de l'UFR STAPS, avec :

⁴⁰³ On trouvera le détail des publications de Paul Goirand dans la bibliographie annexée.

- les revues SPIRALES, lesquelles sont publiées avec un succès inattendu, dont les pré-mices se faisaient sentir dès la sortie de GYM Plus ⁴⁰⁴ (ouvrage collectif sans ambition et mal présenté, issu du travail d'un secteur F. P. C. de Lyon). SPIRALES N° 1 : « Spécial didactique » : 3000 exemplaires, SPIRALES n° 2 : 3000 exemplaires, SPIRALES n° 3 : (2 volumes) 5000 exemplaires, SPIRALES n° 4 « Colloque » : 3000 exemplaires vendus après 6 mois.

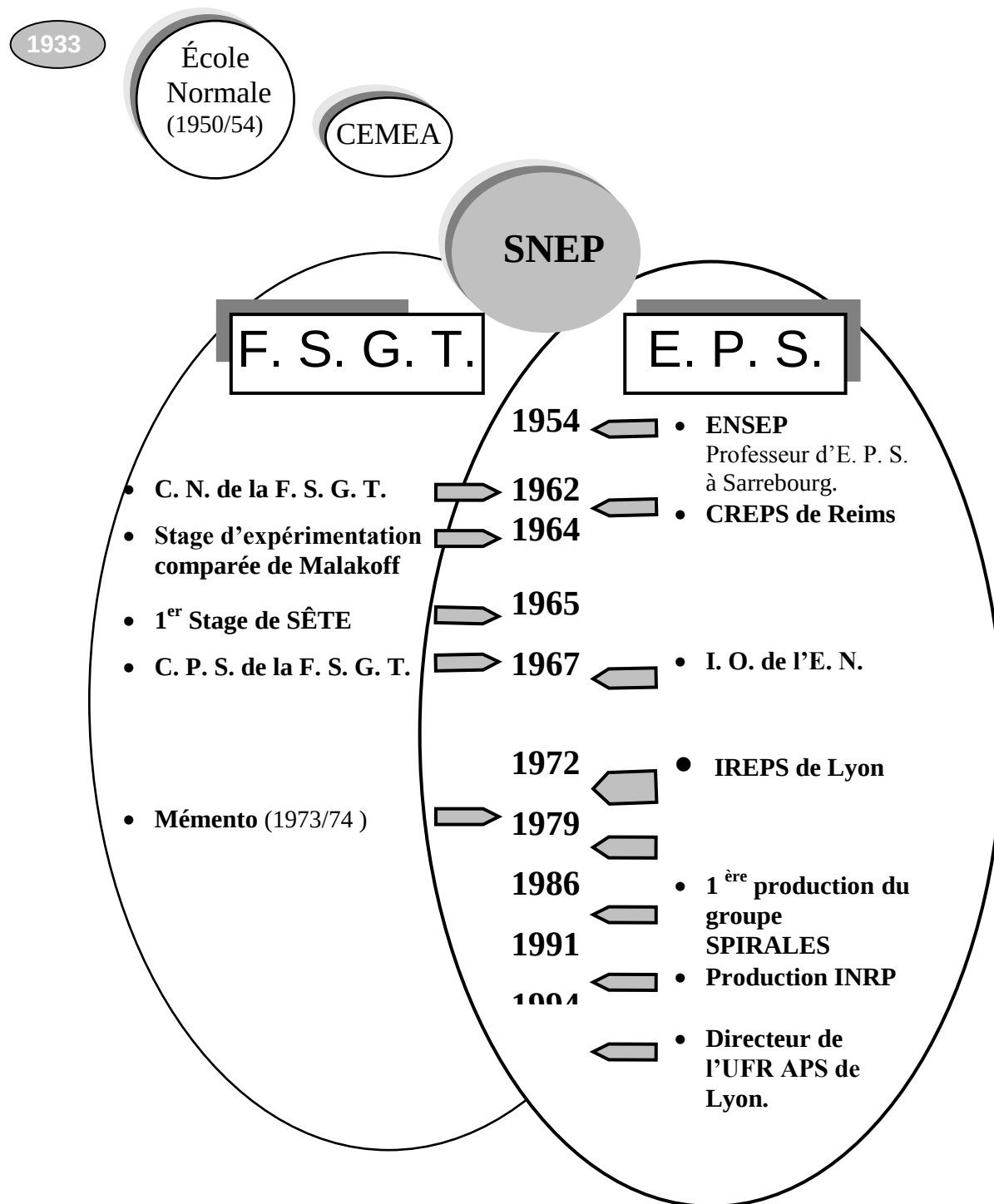
Paul Goirand se refuse à l'idée d'écrire des « manuels », car la nature des connaissances est ponctuelle. Les articles publiés n'ont qu'une valeur provisoire. Ainsi, les revues SPIRALES ne seront pas rééditées. Et Paul Goirand n'écrit « a priori » jamais de livre (déclaration à resituer à la date de l'entretien).

Pour comprendre les interactions entre le milieu de l'E. P. S. et celui la pratique fédérale, nous mesurons l'impact des productions au regard des arguments qui suivent :

- ◇ L'objectif initial était de construire un outil d'aide à la formation des professeurs d'E. P. S., en prise avec le développement de cette discipline d'enseignement. Le C. P. S. de la F. S. G. T. permettait la production de connaissances, lesquelles, contrairement, profitaient davantage aux enseignants qu'aux gymnastes de la fédération.
- ◇ Les propositions pédagogiques sont orientées vers les élèves, pour transformer leur savoir-faire gymniques.
- ◇ Le contenu des publications développé par Paul Goirand est largement utilisé dans la formation des formateurs.
- ◇ Les professeurs d'E. P. S. se sont accaparés un produit diffusé principalement par un réseau de militants syndicaux (du SNEP), sportifs (de la F. S. G. T.), et enseignants (des UFR STAPS).
- ◇ Les nombreuses éditions de la revue SPIRALES prouve la très large diffusion des idées dans le domaine des S. T. A. P. S.

404 GOIRAND P. et Coll. (1984). « Gym Plus : de la mise en activité à l'apprentissage voulu ». Document du secteur F. P. C. Lyon Sud 1.

Tableau 35 : Paul Goirand à la croisée des chemins entre l'E. P. S. et la F. S. G. T.



4.3.2. Les remarques formulées par Paul Goirand.

Une copie du document original, qui avait été envoyé à Paul Goirand, apparaît dans les annexes (cf. annexe VIII – B). Chaque fois qu'un mot, une phrase ou une idée était mal appropriée, il a été relevé. Nous compilons les remarques sous le tableau suivant :

Nature des remarques et corrections	Nombre de modifications
Mauvaise orthographe d'un nom propre	5
Mauvaise orthographe d'un mot	2
Idées mal reportées	2
Mots, termes ou expressions impropres	2
Divers	1

Les erreurs, dues à la retranscription de l'entretien, ne portent pas à conséquence. Aucune contradiction majeure n'apparaît. Dans la limite des précautions méthodologiques en usage, nous présentons une carte de vie professionnelle validée par l'auteur lui-même. La véracité des faits rapportés et la portée des propositions émises reposent sur ses garanties. Le verdict de l'auteur sur cette carte est présenté dans les documents annexés. Il ne portait que sur des points de pure forme. Nous pouvons donc accorder un crédit certain à la description des axes directeurs de l'histoire de vie qui suit.

Par la suite, à chaque rencontre avec Paul Goirand, à l'occasion de colloques, la cordialité était toujours de mise. Il m'a rappelé, mais aussi retrouvé, des textes publiés ou non dans des revues à caractère professionnel. Nous jugeons ces relations, centrées sur notre objet de recherche, comme l'expression d'une certaine reconnaissance, eut égard aux travaux entrepris.

4.3.3. Synthèse des informations apportées par l'entretien.

Issu d'un milieu social populaire, il est un gymnaste autodidacte. Élève de la « *joie scolaire* »⁴⁰⁵, il se co-forme grâce aux stages M. Baquet. Disciple de R. Mérand, il est intéressé par les thèses de B. Jeu. En gymnastique il est marqué par la nouvelle école soviétique. Il est un professeur d'E. P. S. attaché à sa fonction et à son statut. Il enseigne en lycée, en CREPS, puis à l'UFR STAPS de Lyon. Paul Goirand y est, entre autres, animateur F. P. C., animateur de groupes de réflexion ponctuels, animateur d'un laboratoire de didactique. A la F. S. G. T., il est formateur et animateur de stages. Paul Goirand est un militant de l'E. P. S., qui défend l'enseignement de la gymnastique à l'École. Il met en évidence une trame simplifiée

405 SNYDERS G. (1982). École, classe et lutte des classes. P.U.F.

d'actions gymniques. L'essentiel de ses idées est publié sous forme d'articles, qui figurent dans des éditions à caractère professionnel.

Dates significatives :

- ◇ 1933 : Naissance
- ◇ 1950 à 1954 : EN de Versailles
- ◇ 1954 à 1957 : ENSEP
- ◇ 1962 : CREPS de Reims
- ◇ 1964 : stage FSGT de Malakoff
- ◇ 1972 : IREPS de Lyon
- ◇ 1981 : Ch. du Monde de Moscou : émergence de la trame d'actions.

Certains propos tenus par Paul Goirand nous semblent caractériser la pensée de cet auteur :

- * Paul Goirand a insisté sur le fait qu'il avait pratiqué la gymnastique de façon sauvage, pendant les années de guerre, puis sous une forme scolaire, pendant sa formation professionnelle. Cette forme de pratique était en conformité avec les modèles gymniques de l'époque, dont il souligne la prégnance. Au demeurant, la dimension aérienne de la barre fixe et l'A. T. R. avaient retenu toute son attention. On distinguera là des formes originales de pratique sociale de la gymnastique, qui pourraient expliquer, en partie, une distance fructueuse par rapport à l'objet d'étude.
- * Paul Goirand valorise les émotions nées de la pratique de la gymnastique, à partir de la notion de « *risque* ». Il les situe comme des valeurs fondamentales, inhérentes à l'activité. Il rapporte, à ce propos, l'influence de l'œuvre de Bernard Jeu. Gageons que les spectacles gymniques, dont Paul Goirand rapporte les impressions à propos des soviétiques, évoquaient toute la pureté de ces émotions.
- * Son engagement dans l'animation et la promotion des stages Maurice Baquet d'une part, et dans le groupe SPIRALES d'autre part, semble déterminant dans la formulation d'un modèle gymnique. La philosophie fondamentale des stages (« *Des finalités de l'humanisme à ses mises en œuvre les plus précises* ») l'engage dans une réflexion sur au moins deux axes : celui des fondements pour une société humaniste, et celui de la démarche pédagogique.

Fidèle à ses convictions politiques, Paul Goirand a creusé l'idée du « *fonctionnement* » et de la « *transformation de la société* » au travers des concepts-phares de « *culture sportive* » et de culture intégrée, de démocratisation du sport (« *le sport pour tous* »), de personnalité socialisée et de pratique socialisée (« *L'Homme et le Sport* »), de « *thèse culturelle de l'appréhension des A. P. S.* », etc... Sa formation professionnelle et ses publica-

tions caractérisent également son attachement à la défense de l'École de la République et de l'École populaire en général (École Normale), mais aussi de l'E. P. S. en particulier (ENSEP, UFR STAPS).

Parallèlement, Paul Goirand développait des compétences dans la mise en œuvre pédagogique à partir de thèmes fédérateurs : « *les conditions d'émergence des résultats* », « *Comment retenir les enfants dans les gymnases ?* », « *la mise en œuvre des situations d'enseignement* », « *l'observation rationnelle* », « *l'expression contingente de la motricité humaine en gymnastique* », etc...

Deux pôles ont donc animé la pensée logique de Paul Goirand : « *l'organisation sociale* » et « *l'enseignement* ».

- * Paul Goirand a construit un raisonnement qui fait valoir des savoir-faire gymniques essentiels. A partir de l'analyse des conditions d'émergence des résultats, de l'observation rationnelle, de « *l'analyse des contradictions internes entre la force de pesanteur et les forces du gymnaste* », Paul Goirand avance sur la définition d'un « *savoir-faire gymnique* », issu de la motricité spontanée et usuelle. Il élabore, par étapes successives, des actions utiles pour structurer les savoir-faire techniques gymniques, pour les programmer comme contenus d'enseignement (la « *trame simplifiée d'actions gymniques* »).
- * A aucun moment, Paul Goirand n'a été interrogé sur les processus de codification. Nous ne pouvons interpréter de données significatives concernant ce thème.

L'entretien vient appuyer la permanence des catégories retenues comme essentielles. Cette réflexion à propos de la biographie aide à la compréhension de la spécificité, de la structure et du sens des savoirs chez ce leader de théories didactiques.

4.4. Paul Goirand : synthèse des données qualitatives.

Le regard porté sur l'activité est conduit à partir d'une analyse dialectique rigoureuse et d'un ancrage dans les pratiques professionnelles et les problématiques de l'E. P. S.. L'angle d'approche didactique met en exergue les fondements de l'activité.

Avec le souci de faire la part « des savoirs spécifiques et rationnels dans les propositions de Paul Goirand, en gymnastique scolaire », nous pouvons résumer ces données sous une forme condensée.

Tableau 36 : Condensation des données de Paul Goirand

Sources des données qualitatives	1 ^{ères} inférences interprétatives
Analyse de contenu du texte de référence	• Les notions de « trame générale simplifiée (rôles sociaux) », de « code », de « productions de formes corporelles », de « pratique sociale » et de « R. O. V. ». • Les thèmes « d'enjeux de formation » et de « complexification de la pratique ».
Comparaison avec les autres sources documentaires	• Les notions de « risque », de « virtuosité », de « R. O. V. » et de « code ». • Le thème de « l'enseignement de la gymnastique » (compre- nant les « enjeux de formation » et la « pratique guidée des élèves »). • Les concepts-phares de « pratiques sociales », « d'unité des contraires : risque / virtuosité » et de « savoir-faire tech- niques » (comprenant la trame d'actions gymniques).
Analyse de l'entretien	• La carte de vie professionnelle met en exergue une expé- rience universitaire de la pratique de la gymnastique. • Paul Goirand développe trois axes de réflexion : l'organisation de la société, l'enseignement de l'E. P. S. et de l'enseignement de la gymnastique scolaire • Il étend cette réflexion au concept de « savoir-faire tech- nique », aux émotions inhérentes à l'activité et à une pro- grammation des actions gymniques.

Commentaire : c'est ce dernier tableau de condensation des données qui servira de point de départ à l'interprétation (tome I, troisième partie, page 152).

Jacques Leguet



5. Relevé et traitement des données qualitatives issues des travaux de Jacques Leguet.

5.1. Jacques Leguet : analyse du texte de référence.

L'article de référence, que Jacques Leguet a bien voulu nous indiquer comme l'expression la plus achevée de son travail dans le domaine qui nous intéresse, est : « *Actions motrices en gymnastique sportive* », publié par les éditions Vigot, en 1985 » (250 pages, soit **2033** lignes).

5.1.1. La récapitulation du texte de référence : (1^{er} niveau de condensation des données).

A) Le titre : « *Actions motrices en gymnastique sportive* ».

Présenté en couverture, il évoque deux concepts :

- celui d'une activité sportive particulière : la gymnastique sportive.
- celui de la motricité qu'elle génère.

En accolant ces deux concepts, une relation est inscrite d'emblée, qui précise l'objet d'étude : « *la motricité gymnique* ».

B) Préambules

1. La numérotation des pages ne commence qu'à la page 6. La couverture est sans verso imprimé et elle n'est pas comptabilisée. Suit une page intercalaire comprenant le titre sur une face, puis une page de garde reprenant le titre, le nom de l'auteur, l'édition et l'année de parution (1985). Au dos figurent les droits de traduction et de reproduction (loi de 1957).
2. La couverture attire le regard par l'utilisation de couleurs primaires (rouge, jaune, noir). Elle est illustrée par deux photos accolées. L'une représente une sortie par l'A. T. R. au cheval d'arçons ; l'autre figure une forme de corps analogue, réalisée par un enfant qui s'aide d'un plinth pour passer par l'A. T. R. ..
3. On rentre directement dans la lecture par la table des matières et des chapitres introductifs.

C) La table des matières

(206 lignes, de la page 5 à la page 8 = 10,13 %)

Elle précise le plan de l'ouvrage en 4 points :

- une partie introductive, centrée sur l'activité gymnique.
- une réflexion sur la pratique
- des suggestions pédagogiques
- une partie conclusive.

D) La préface

(109 lignes, de la page 9 à la page 11 = 5,36 %). La page 12 reste vierge.

Elle est signée par Guy Azémar, professeur-chercheur, à l'INSEP (laboratoire de neurobiologie). Elle est centrée sur « *l'activité motrice* », dans sa dimension humaine, sur son rôle et sa fonction. Le développement psychobiologique de l'enfant l'entraîne à « *agir avec un maximum d'adresse* ». La gymnastique facilite cet épanouissement. Des étapes du développement génétique sont rapidement présentées, qui mettent en évidence les « *téléocinèses* » (le guidage du mouvement par ses effets sur l'objectif), la dextérité manuelle, les « *morphocinèses* » (le guidage du mouvement en référence à sa propre forme ==> comparaison à une image formelle, à un modèle), le rôle de l'imitation, l'expérience motrice active. L'auteur insiste sur la fonction sensori-motrice dans l'apprentissage gymnique (« *une fantastique machinerie neurocybernétique* »). Il présente les actions de l'enfant confronté à des situations inhabituelles de risque. Il soutient l'approche proposée par Jacques Leguet. Enfin, G. Azémar avance l'idée d'une « *pédagogie de la motricité* ».

Commentaires de l'analyste :

1. L'idée d'une « *pédagogie de la motricité* » est loin du sens étymologique des mots associés. A ce jour, ce vocabulaire n'a pas été suivi d'effet.
2. Le couple « *sécurité-risque* » est clairement mis en évidence. Même s'il est peu repris par Jacques Leguet, dans son ouvrage. Cependant, une phrase rapporte cette relation : « Il nous est apparu, d'une manière générale, que chaque individu est amené à régler, par sa propre expérience, une sorte de balance sécurité-risque ».

E) L'avant-propos

(44 lignes, de la page 13 à la page 14, soit 2,16 %).

Il débute par un ensemble de cinq questions relatives à « *l'essentiel de la gymnastique sportive* » à s'approprier, la « *spécificité culturelle* » et le mode d'entrée dans l'activité, aux situations acrobatiques séduisantes, aux critères d'évaluation de la motricité et à la composition d'enchaînements simples.

Jacques Leguet finalise la gymnastique sportive : « *aller vers une maîtrise croissante de leurs actions (les gymnastes) et de rechercher l'aisance motrice* ».

Il déclare s'adresser aux instituteurs, professeurs d'E. P. S. et entraîneurs, licenciés « *gym pour tous* », pour une « *gymnastique humanisée* ».

Enfin, Jacques Leguet cible l'objet de son ouvrage : « *aborder la gymnastique sportive, du point de vue d'une approche génétique, centrée sur la motricité* ».

Commentaires de l'analyste :

1. Dans cet ouvrage, la gymnastique sportive est abrégée par l'expression « G. S. », sans que jamais une explication ne le précise, excepté à la page 18.
2. Les cinq questions sont au cœur des polémiques caractéristiques des spécialistes du domaine, en même temps qu'elles situent d'emblée les positions de Jacques Leguet :
 - « S'approprier un peu de ces « Pouvoirs d'Agir » dont disposent les gymnastes »
 - Les moyens d'acquérir des techniques.
 - L'utilisation du modèle du haut niveau. Ne pas « vivre au dessus de ses moyens des situations acrobatiques séduisantes ». « A priori », on trouvera, ici, une critique des propositions de Paul Goirand.
 - Le souci de formation des gymnastes et non seulement celui de performance (fin ou moyen de formation).
 - La conception de « l'enchaînement » comme l'expression ultime du jeu gymnique. « L'enchaînement vu et apprécié est à la gymnastique ce qu'est le match aux sports collectifs ».

G) Le chapitre n° 1 : Titre : « *L'activité gymnique* ».

(149 lignes = 7,33 %, de la page 15 à la page 22)

2 tableaux et 7 photos

* 7 sous-chapitres :

1. Dans un environnement
2. Agir
3. Créer
4. Montrer
5. Aider
6. Évaluer
7. Organiser

(8 lignes d'introduction et 21 lignes de contenu, pages 15 et 16, soit 1,42 %)

L'étude porte sur la motricité des sujets agissants dans un environnement d'agrès et dans un environnement social. Ce milieu implique différentes dimensions de l'individu (cognitive, affective, motrice). Une photo représente un groupe d'écoliers sur un atelier « barres asymétriques ».

Cet examen s'organise autour de 6 actions principales, modélisées dans un tableau synoptique en camembert (cf. pièce annexée page 580) :

- Agir (20 lignes) : cela va de la prise de contact avec le milieu, à des prouesses complexes, avec un investissement significatif d'une joie d'agir. Une photo représente une écolière, en « *cochon pendu* », sur un atelier « barres asymétriques ».
- Créer (19 lignes) : dans la phase initiale de spontanéité, le sujet créer ou recréer, et trouve des solutions différentes de celles des autres. En ce sens, il est original.
Dans la phase de structuration par rapport à l'activité, l'originalité se manifestera dans le choix des exercices, leur combinaison dans l'enchaînement et dans les liaisons du répertoire chorégraphique ou gymnique. La création réapparaîtra dans la gymnastique de haut niveau. Une photo représente un groupe de d'écoliers rédigeant un document, allongés sur des tapis.
- Montrer (30 lignes): « *Découvrir la gymnastique sportive, c'est faire un enchaînement afin d'être vu et apprécié* ». Cette œuvre sera présentée à un public et à un jury. Elle pourrait être comparée à d'autres. Les critères de notation apprécieront la difficulté croissante (incitation à côtoyer le risque), la personnalisation (chercher l'originalité) et la dimension esthétique (recherche de virtuosité). Jacques Leguet insiste sur la notion de beauté.
- Aider (18 lignes) : C'est pour le sujet agissant « *se faire aider* » et « *aider les autres* ». La parade est considérée comme une co-motricité. Elle peut s'évaluer.
- Évaluer (22 lignes) : L'évaluation suppose une connaissance de critères établis, par exemple, sur le concept de beau, sur les figures, sur la continuité de l'enchaînement, ou sur la qualité des comportements observés.
Une photo représente un groupe de d'écoliers rédigeant un document, allongés sur des tapis.
- Organiser (11 lignes) : le sujet doit pouvoir mettre en place différents éléments constitutifs de l'activité et gagner ainsi en autonomie.

La page 22 présente un tableau, sans doute inspiré de D. Hameline, qui modélise la gymnastique sportive, par emboîtement, des finalités de l'éducation aux objectifs spécifiques de l'E. P. S.

Commentaires de l'analyste :

1. Les savoir-faire de l'activité sont appelés des « exercices gymniques ».

2. Jacques Leguet donne sa conception de l'essence de l'activité (page 19) :

« Notons que le « Code » de l'activité précise que la beauté (sûreté, élégance, amplitude, rythme) doit primer sur la difficulté (réalisée coûte que coûte) et il semble important de s'en inspirer. Rappelons qu'auparavant, la gymnastique sportive était qualifiée à juste titre de *gymnastique artistique* ». Sans remettre en cause cette réflexion de Jacques Leguet, nous avons, cependant, beaucoup de mal à retrouver des traces historiques fiables, qui l'avaliserait.

3. *Il n'est pas précisé plus loin dans l'ouvrage, les procédures de guidage de l'élève ou les mises en oeuvre pédagogiques.*

G) Première Partie : « Réflexion sur la pratique ».

a) Le chapitre n° 2 : Titre : « Le contenu moteur de l'activité ».

(262 lignes = 12,88 %, de la page 25 à la page 34)

* 4 sous-chapitres :

1. Les actions
2. Coordinations d'actions
3. Les exercices gymniques
4. Action et projet

(17 lignes d'introduction, page 25, soit 0,83 %)

La production motrice est spécifique de la gymnastique sportive. Elle se caractérise par une oeuvre motrice vue et appréciée, faite d'actions motrices, où la sécurité et la réussite sont assurées par l'aide et la manipulation, dans un milieu particulier constitué d'agès.

- Les actions

(89 lignes, de la page 25 à la page 27, dont 6 lignes de note de bas de page, 2 représentations synoptiques, soit 4,37 %)

Le contenu brut de l'activité est défini dans un répertoire d'exercices codifiés. En général, ils sont analysés par la biomécanique et une description selon un découpage chronologique. Cette forme d'analyse, utile pour une pratique élaborée, n'est pas un mode d'entrée signifiant dans l'activité. Un traitement est nécessaire pour transformer les contenus et les rendre utilisables. Une pédagogie adaptée doit se différencier d'un placage du bon geste technique. Douze actions motrices sont mises en oeuvre lors de la réalisation d'exercices gymniques. Elles forment « *une totalité structurée, signifiante pour le sujet* ». Elles constituent une « *unité comportementale pouvant être cernée* ». Elles présentent « *une origine motrice et une genèse particulières* ».

L'exemple du « *sauter* » au sol est décrit corrélativement aux caractéristiques des actions susmentionnées. Il est annexé d'une note de bas de page qui justifie du bien fondé de la référence à la gymnastique de haut niveau, qui est significative d'une culture élaborée et du plus haut niveau moteur existant.

Chaque action motrice s'accompagne de variantes en fonction de la forme de l'agès, du sens de l'action, et de la posture du sujet. Ces actions répondent à la majorité des problèmes posés (deux exemples en témoignent). La pédagogie permet de différencier chaque action et de les affiner. Chaque action est schématisée par une bulle (3 exemples originaux sont présentés).

Un tableau présente chaque action (cf. pièce annexée, page 582). Elle seront abordées par des « *préludes* » jusqu'à des conduites plus élaborées.

Commentaires de l'analyste :

1. *L'idée d'un « traitement des exercices gymniques codifiés, pour les transformer en contenu didactique », suscite l'intérêt didactique de l'étude de Jacques Leguet.*
2. *Nous relèverons que Jacques Leguet conçoit ces douze actions comme présentant un « niveau d'approximation » acceptable.*
3. *Comme d'autres auteurs, il parle « de situations peu habituelles ».*
4. *Il n'hésite pas à donner un point de vue critique sur des publications existantes, comme « les 1000 et 1 exercices ».*

- **Coordination d'actions**

(15 lignes, de la page 28 à la page 29, et 7 icônes accompagnées chacune d'une bulle synoptique, soit 0,73 %)

Les 12 actions précédemment décrites peuvent être mises en œuvre isolément ou coordonnées entre elles. Quatre exemples illustrent des actions isolées et trois autres montrent des actions coordonnées.

Commentaire de l'analyste :

Nous constatons, dans l'exemple du saut par renversement (page 29) qu'aucune des douze actions citées ne se rapporte à l'action de « voler », qui est cependant l'enjeu principal de ce type de saut.

- **Les exercices gymniques**

(52 lignes, de la page 29 à la page 32, et 10 icônes accompagnées le plus souvent de bulles synoptiques, soit 2,55 %)

Mises en œuvre isolément ou coordonnées entre elles, les actions forment tout exercice du répertoire codifié. Deux exemples illustrent des exercices codifiés : le salto avant et le grand tour arrière à la barre fixe. Deux exemples montrent le résultat de coordination d'actions : la bascule à la barre fixe et la lune salto avant au cheval sautoir.

Jacques Leguet insiste sur l'importance de la coordination des actions, qui sollicite un autre repérage et l'intentionnalité du sujet. Il met en évidence le besoin d'anticiper d'une action sur la suivante. L'exemple de l'action de « sauter » indique la nature des problèmes à résoudre.

Commentaires de l'analyste :

1. *Jacques Leguet souligne à nouveau l'importance de la coordination des actions (page 29) : « Ce sont ces passages d'une action dans une autre qui font l'essentiel de la gymnastique sportive, que se soit dans des situations aménagées ou dans des conditions standardisées ».*
2. *Page 31, l'analyse de la coordination des actions fait sensiblement appel aux lois d'inclusion et d'exclusion des mathématiques modernes, sans que ces dernières ne soit particulièrement approfondies.*

- Action et projet.

(89 lignes, de la page 32 à la page 34, et 3 icônes constituées de bulles synoptiques, soit 4,37 %)

Une action est un comportement observable. L'enseignant doit repérer l'efficacité du comportement et rechercher le projet (motif) qui produit ce comportement. Trois filtres en facilitent la lecture :

- * le filtre technique (non conformité au modèle)
- * le filtre « *des mouvements partiels* » (qualités physiques)
- * le filtre « *des coordinations d'actions* » (identification de chacune des actions)

La biomécanique ne décrit qu'une causalité chronologique. Jacques Leguet montre l'intérêt d'une réflexion sur l'effet recherché qui détermine l'action à réaliser. Avec l'exemple du salto avant, il illustre les procédures mises en oeuvre par l'élève.

Il en ressort la nécessité de focaliser l'attention du gymnaste sur les actions réalisées, pour une plus grande efficacité et dans un souci d'anticipation. Des prérequis peuvent être nécessaires.

Commentaires de l'analyste :

1. Le concept de « filtre » utilisé par Jacques Leguet est peu explicité. En particulier, le « filtre technique » semble peu en rapport avec le concept même de technique.
2. Nous notons la volonté de Jacques Leguet de se démarquer d'un modèle biomécanique classique et sa centration sur le motif de l'action motrice réalisée.
3. La description des comportements moteurs des élèves correspond partiellement aux observations qui ont pu être mesurées sur ce sujet. D'autres comportements caractéristiques d'une population scolaire auraient pu être mis en évidence.
4. Une citation de Lemoigne est reprise page 33. Jacques Leguet ne précise à aucun moment sa source bibliographique.

b) Le chapitre n° 3 : Titre : « Démarche ».

(240 lignes = 11,80 %, de la page 35 à la page 45)

* 3 sous-chapitres :

1. Niveau de départ : « les préludes »
2. Un sujet qui-est-fait-devient : genèse.
3. Aisance motrice et progrès

(30 lignes d'introduction, page 35, soit 1,47%)

Les comportements se différencient en fonction des niveaux de pratique. L'aisance et la virtuosité du gymnaste, ressenties par le spectateur comme une émotion esthétique, témoignent d'une grande efficacité, synonyme de beauté. Cette efficacité est due aux aspects cognitifs, affectifs et moteurs. Plus le gymnaste est expert plus il est flexible, efficace et disponible.

Commentaire de l'analyste :

On relèvera deux sources qui influencent cette réflexion de l'auteur : celle relative aux thèses en vigueur dans le domaine de l'E. P. S. de cette époque (taxonomie des objectifs cognitif, affectif, moteur) ; et celle relative aux travaux de J. Paillard (flexibilité, disponibilité, etc...)

- Niveau de départ : « les préludes ».

(11 lignes, page 35, soit 0,54 %)

L'enfant maîtrise déjà certaines actions simples avant de pratiquer la gymnastique. Il partira de ces préludes pour différencier ses actions et gagner en efficacité et flexibilité.

- Un sujet qui-est-fait-devient : genèse.

(104 lignes, pages 36 à 39, soit 5,11 %)

Le sujet est présenté selon trois axes : celui de sa personnalité et des préludes qu'il maîtrise, celui de l'action et de la mise en œuvre de ses actions, et celui de sa transformation (plasticité).

Le processus de transformation dynamique qui consiste à passer des préludes à une motricité de haut niveau, est appelé genèse des actions de la gymnastique sportive. Jacques Leguet se situe dans une démarche génétique. En théorie, elle s'oppose aux démarches analytique et globale. Dans la pratique, ces démarches peuvent se compléter. Un commentaire porte sur la nécessité de varier les situations d'apprentissage pour affiner les actions motrices gymniques (« *Variété des situations, permanence des actions* »). Des exemples illustrent cette genèse : « *passer de la quadrupédie à l'A. T. R.* », de la galipette à tourner sur soi-même, de s'appuyer passagèrement à balancer en appui. La notion de « *faute* » est comprise dans la réponse motrice de l'enfant, caractéristique de son niveau moteur.

Commentaires de l'analyste :

1. *Le tableau introductif est particulièrement difficile à interpréter.*
2. *La description des démarches analytique et globale semble très critique. Elle pourrait se lire comme une critique des travaux de Roland Carrasco (« découpé hors chronologie en synergies ou schèmes... », « apprendre chaque action et la maîtriser avant de pouvoir l'emboîter avec d'autres »).*
3. *Une citation de Bonnet est reprise page 38. Jacques Leguet ne précise à aucun moment sa source bibliographique.*

- Aisance motrice et progrès.

Les critères d'efficacité repérables, qui rendent compte d'un progrès, sont relevés dans une grille d'indicateurs comportementaux. Dans un premier temps, l'exemple de la « *galipette* » est utilisé pour illustrer cette démarche. Pour chaque type d'action, les comportements généralement observés chez le débutant sont décrits en parallèle des indicateurs d'efficacité (pages 41 et 42). Les réponses motrices sont comparées entre un débutant et un gymnaste confirmé, pour mettre en évidence le comportement attendu.

Jacques Leguet insiste sur le couple « *efficacité-flexibilité* », qui caractérise l'adéquation à une tâche et l'accommodation aux variétés de tâches du même ordre (vers un « *parfais stéréotype* »). Une pédagogie s'appuyant sur des situations variées devrait constituer l'efficacité motrice (effectivité, efficacité, flexibilité).

Pour préciser la notion de progrès, dans un premier temps, il faudra déterminer objectivement la difficulté ou la complexité intrinsèque d'une tâche, estimée à partir de la fonction :
« *Difficulté objective/Possibilités du sujet = La « demande » de la tâche* ».

Ce rapport amène Jacques Leguet à proposer un diagramme (page 43) qui inclut :

- * un sujet S
- * de niveau comportemental N (en ordonnée)
- * une tâche de difficulté D (en abscisse)
- * les moyens informationnels et énergétiques d'y répondre

Les progrès ou les régressions sont représentés par un nuage de points.

Dans un second temps, il faudra dépasser la comparaison au bon modèle figuré par le gymnaste confirmé, en hiérarchisant les comportements par niveaux. Jacques Leguet propose 6 niveaux et 5 exemples compilés dans deux tableaux (pages 44 et 45).

Commentaires de l'analyste :

1. *Jacques Leguet prend l'exemple de la « galipette ».*
2. *On retrouve un vocabulaire caractéristique de la psychologie génétique piagétienne (« l'accommodation ») et des neurosciences de Paillard (« la flexibilité »). On ne trouvera pas d'explication, qui facilite la compréhension des concepts.*

3. On relève un souci de mettre l'activité du sujet sous une forme mathématique (fonction). Nous reprendrons la remarque de Jacques Leguet à ce sujet, selon laquelle « des recherches doivent en permettre la détermination objective en G. S. ».
4. L'échelle de niveaux reprise dans le tableau ci-dessus, nous renvoie à la construction de taxonomies en E. P. S.

d) Le chapitre n° 4 : Titre : « *Incidences sur la pratique* ».

(502 lignes = 24,69 %, de la page 46 à la page 74, 5 photos, 5 tableaux, 1 modèle, 80 icônes)

* 12 sous-chapitres :

1. Découvrir l'activité gymnique
2. Aborder le contenu moteur.
3. Aborder dès le départ l'enchaînement
4. Améliorer la motricité dans un type d'action
5. Mise en place du système de repérage
6. Interprétation des comportements observés
7. Filière
8. Actions et « *techniques* »
9. Pouvoirs d'agir
10. Les mouvements partiels
11. Pratique pédagogique
12. « *Modèle* » de la gymnastique sportive.

- Découvrir l'activité gymnique.

(27 lignes, pages 46 & 47, soit 1,32 %)

Présentée par trois photos d'écoliers débutants, cette partie insiste sur « les préludes » disponibles chez l'enfant-débutant (stade de la spontanéité). A cette première étape pratique, l'enjeu consiste à se rééquilibrer à l'issue de situations d'envol, d'appui ou de suspension (schéma synoptique).

- Aborder le contenu moteur.

(18 lignes, pages 47 & 48, soit 0,88 %)

Deuxième étape, où la motricité gymnique est découverte au travers des « *Actions gymniques caractéristiques* », par des situations aménagées. Cinq objectifs les justifient. Des suggestions pédagogiques, sous forme de parcours ou de circuits, viennent l'illustrer.

Commentaires de l'analyste :

1. Jacques Leguet s'appuie sur les situations d'apprentissage pour transformer les élèves.

2. *L'idée de « parcours » ou de « circuit » s'est beaucoup développée depuis les travaux de Roland Carrasco. On en mesure ici une des incidences.*

- Aborder dès le départ l'enchaînement.

(53 lignes, pages 48 à 51, soit 2,60 %, + 8 icônes)

Originalité de Jacques Leguet : l'enchaînement conçu comme un point de départ. « *L'enchaînement, vu et apprécié, se définit, à ce niveau, comme une coordination de toutes les actions caractéristiques d'un agrès* » (page 48).

Des exemples sont décrits sur plusieurs agrès (et assortis d'un schéma) : au sol, aux barres parallèles, à la barre fixe et aux barres asymétriques, et au saut de cheval.

Une évolution des enchaînements est prévue et renvoie à la deuxième partie de l'ouvrage. Des aménagements du matériel sont possibles et sont objectivés. Plusieurs populations seraient utilisatrices de ce type de travail.

- Améliorer la motricité dans un type d'action.

(12 lignes, page 51, soit 0,59 %, + 1 icône)

Quatrième étape, où les actions et les agrès sont différenciés. Nourrit de propositions pédagogiques à partir du « *passage en appui renversé* », ce moment évolue jusqu'à l'emboîtement de différentes actions (schéma synoptique).

- Mise en place du système de repérage.

(80 lignes, pages 51 à 55, soit 3,93 %, + 20 icônes)

Jacques Leguet montre l'absence de notion d'orientation chez le débutant, qui nécessite l'extraction et le traitement d'informations significatives par le sujet pour le mener vers l'action. Plusieurs exemples assortis d'icônes montre comment favoriser la mise en place du système de repérage. Le rôle visuel conscient est privilégié et argumenté. Des erreurs classiques sont mises en évidence.

Commentaires de l'analyste :

1. *L'idée du « milieu stable » (page 51), en référence « a priori » aux travaux de J. P. Famose, semble analysée par Jacques Leguet, qui s'efforce de différencier le comportement du débutant de celui de l'expert.*
2. *Nous constatons que le système de repérage, tel qu'il est présenté par Jacques Leguet, ne fait pas référence aux travaux sur les informations proprioceptives inconscientes, mais seulement à celles conscientes (page 52). De même, il n'est pas fait mention des études relatives à la hiérarchie des repères (articulaire, visuel, de pression, etc...).*
3. *Les expériences de R. Tardif sont rappelées sans être référencées.*

- **Interprétation des comportements observés.**

(105 lignes, pages 56 à 60, soit 5,16 %, + 21 icônes)

Jacques Leguet montre la pertinence d'une réflexion sur les Actions et leurs emboîtements, pour rechercher l'origine du comportement observé et l'effet recherché. Exemples à l'appui, il insiste sur les problèmes posés par des Actions mal maîtrisées : liaison difficile, erreur quant à l'action mise en œuvre, coordination juste de plusieurs actions, arrêt ou chute pendant la réalisation, changement de repérage, anticipation de l'action suivante.

Des exemples pratiques différencient les comportements d'une action sur autre, entre le débutant et le gymnaste confirmé. Ils en évoquent les conséquences pédagogiques.

Commentaire de l'analyste :

Cette analyse des conséquences comportementales de l'anticipation est livrée avec un souci descriptif certain. Cependant, peu d'explications permettent de réguler cette loi de la construction des apprentissages « lors d'une complexification de la tâche, il y a toujours dégradation de la première action au profit de la seconde ».

- **Filière.**

(21 lignes, pages 60 à 61, soit 1,03 %, + 7 icônes)

Jacques Leguet montre la possibilité de complexifier plusieurs actions, à long terme, à l'exemple du « soleil » à la barre fixe. Des schémas représentent avantageusement les actions, les carrefours, et « *le treillis de leurs interactions possibles* ».

Commentaire de l'analyste :

1. *Cette idée est reprise dans les toutes dernières pages de l'ouvrage. Elles donnent à voir des tableaux de complexification d'actions, sur plusieurs engins (page 235 à 239).*
2. *L'exemple du soleil à la barre fixe semble éloigné des préoccupations scolaires.*

- **Actions et « techniques ».**

(41 lignes, pages 61 à 62, soit 2,01 %, + 7 icônes)

Pour se représenter un déroulement et une technique appropriée, d'une figure technique (« *manifestation la plus affinée, à une époque donnée, des principes comportementaux régissant les Actions efficaces* »), on doit observer les degrés d'emboîtement. Deux exemples sont appuyés par des schémas explicatifs : la contre-volée à la barre fixe et la bascule de fond aux barres parallèles.

Commentaires de l'analyste :

1. Cette conception d'emboîtement d'Actions laisse voir une construction linéaire des figures techniques, qui peut être en contradiction avec les problèmes d'anticipation repérés plus avant.
2. On relèvera une inversion des schémas relatifs à la bascule (ou une confusion possible entre la suspension et l'appui).
3. Le concept de « technique » est utilisé par Jacques Leguet davantage comme « un agencement segmentaire efficace, pour réaliser une figure ».

- Pouvoirs d'agir.

(32 lignes, pages 62 à 63, soit 1,57%, + 7 icônes)

La gymnastique sportive est le moyen de développer des « *pouvoirs d'agir* » dans un milieu caractéristique. Ils sont à rechercher dans les actions et leurs variantes, dans les séries d'emboîtements, et dans chaque nouveau contexte ou rôle. L'exemple du « salto avant » illustre cette idée, avec le renfort de situations pédagogiques.

- Les mouvements partiels.

(43 lignes, pages 64 à 68, soit 2,11 %, 2 photos, 2 tableaux et 5 icônes)

Deux photos caractérisent le contraste entre un débutant scolaire et une gymnaste de très haut niveau, l'un à la poutre, l'autre aux barres à deux hauteurs, lors de l'exécution d'une fermeture des jambes sur le tronc.

A partir de l'exemple du salto, Jacques Leguet convient de l'amélioration nécessaire de qualités énergétiques. Les mouvements partiels sont coordonnés dans les Actions. Il appartient à l'enseignant de développer des qualités de force et de souplesse pour mieux percevoir le mouvement. Deux tableaux synoptiques suggèrent des apprentissages organisés.

Jacques Leguet met l'accent sur le « *gainage* » dans certaines actions, en prenant soin de le décrire.

Les mouvements partiels permettent d'envisager une amélioration des « *facteurs d'exécution* » par une meilleure dissociation segmentaire. Ils exigent des exercices analytiques à mettre en œuvre en fonction des besoins des populations concernées.

Des mouvements segmentaires (ondes, vagues, etc...) illustrent aux yeux de Jacques Leguet, la rencontre de la gymnastique et de la danse.

Commentaires de l'analyste :

1. Les tableaux des pages 65 & 66 représentent les « principaux mouvements partiels gymniques ». Sous une forme rénovée, on y retrouve représentée 3 mouvements supplémentaires :
 - * « au niveau de jambes-tronc : les abductions »
 - * « au niveau des bras : la traction »
 - * « au niveau du tronc : l'enroulement et le déroulement.
2. Jacques Leguet évoque le « gainage ». Il n'explique que très partiellement « pourquoi », « quand » et « comment » un élève peut le mettre en œuvre.
3. Le rapport de la gymnastique à la danse est peu développé. Une analyse des techniques s'imposerait.

- Pratique pédagogique.

(70 lignes, pages 68 à 70, soit 3,44 %, + 4 icônes)

Pour améliorer la pratique pédagogique des enseignants, tout en respectant leur liberté, Jacques Leguet propose :

- * de partir de l'intérêt des élèves (pédagogie d'éveil)
- * d'utiliser une pédagogie des situations centrée sur l'activité des sujets (variété des situations, permanence des actions), en jouant sur les variables matérielles, sur les variantes de chaque action et emboîtements possibles, sur les consignes, signalisations, et questionnements, et sur les facteurs relationnels.

Un exemple illustre la nécessité d'adapter le matériel en fonction des réponses.

Jacques Leguet insiste sur la nécessité de disposer d'un matériel adéquat, même si des « solutions de fortune » restent envisageables.

Commentaire de l'analyste :

Cette proposition « d'une pédagogie des situations » tend davantage à produire un enseignement par aménagement du milieu, qui provoque des apprentissages par association et/ou des apprentissages incidents.

- Le « modèle » de la gymnastique sportive

Cette première partie est ponctuée par un modèle et trois tableaux (pages 71 à 74). Les trois pages 72 à 74 présentent les principaux exercices et les actions qu'ils requièrent. Ils précisent la terminologie, les actions principales dessinées et rapportées sous forme de bulles, et l'énoncé des problèmes. Ils s'appliquent au sol et à la poutre, au saut de cheval et aux autres agrès.

Commentaire de l'analyste :

Le « modèle » de la gymnastique sportive (page 71) nous semble reprendre les données travaillées en amont, même si le concept de « R. O. V. » peut paraître emprunté aux travaux de Paul Goirand,

ou à ceux de la F. I. G.. Il nous semble être significatif des conceptions de la gymnastique développées par Jacques Leguet. Nous le reproduisons dans les pièces annexées.

Nous constatons que peu de ces « principaux exercices » ne sont pas accessibles aux élèves, en milieu scolaire. Cependant, ils révèlent les figures techniques les plus essentielles pour Jacques Leguet.

H) Deuxième Partie : « *Pratique* ».

La page 75 ne comporte que le titre. La page 76 est vierge.

a) Le chapitre n° 5 : Titre : « *Introduction* ».

(96 lignes = 4,72 %, de la page 77 à la page 80)

Cette partie illustre les données précédentes. Elle présente des filières. Les situations y sont décrites dans un ordre croissant de difficulté, relativement aux niveaux scolaires suivants :

	D Niveau de départ	D 1 Découverte des Actions gymniques	D 2 Précisions des Actions	D 3, D 4 Niveau optionnel (au delà de l'E.P S.)
Niveaux	• Les préludes • Spontanéité préservée	• Exercices simples • Enchaînements en milieu aménagé.	• Différentiation des variantes • Augmentation des pouvoirs • Principaux exercices	
Organisations	• Exploration libre	• Ateliers de courte durée, circuits ou vagues	• Ateliers • Renforcement de mouvements partiels	• Préparation physique systématique
Correspondance avec le milieu scolaire	• Classes maternelles, préparatoires et élémentaires	• C E 2, CM 1 & 2	• Premier cycle du secondaire	• A. S., Clubs

Ce tableau est assorti de remarques à propos de sa lecture et de son utilisation par les enseignants.

Jacques Leguet justifie une présentation linéaire des situations, qui tient compte du type d'action et de ses composantes (sens, posture, agrès). Les erreurs les plus remarquables seront signalées.

Commentaire de l'analyste :

Les 154 pages suivantes reprennent systématiquement le même plan, action après action.

Pour faciliter la lecture, nous retracerons cette analyse de contenu au travers d'un tableau synoptique.

b) Le chapitre n° 6 : Titre : « *Tourner sur soi-même* ».

(44 lignes = 2,16 %, de la page 84 à la page 99)

Nombre de lignes	Nombre de photos	Observations	Variante	Préludes	Coordinations
44	2 en contraste	- Caractérisé « de plus spectaculaire » - Nécessité de distinguer les actions de rotation et les postures lors des rotations	Fonction de la relation à l'engin, de la posture, du sens de l'action	Galipettes, pirouettes, culbuto, etc...	Possibles avec toutes les actions
Nombre d'icônes			11		1 tableau avec 10 icônes

D (pages 84 à 86)	D 1 (pages 87 à 98)	D 2 (page 99)
Tourner sur soi-même en tous sens ==> 16 icônes Tourner plusieurs fois dans différents sens ==> 8 icônes	Tourner sur soi-même en freinant, en récupérant son équilibre (en avant, en arrière, longitudinalement ou latéralement, en coordonnant des tours et des actions) ==> 85 icônes	Tourner sur soi-même dans des évolutions plus complexes (coordonner des tours entre eux) ==> 8 icônes

c) Le chapitre n° 7 : Titre : « *Faire un va-et-vient* ».

(30 lignes = 1,47 %, de la page 100 à la page 107)

Nombre de lignes	Nombre de photos	Observations	Préludes	Variante	Coordinations
30	2 en contraste	Caractérisé par une élévation des jambes et du corps vers l'arrière suivi d'un retour dynamique. Les notions d'impulsion y sont associées.	Formes quadrupédiques au saut	sur place ou en déplacement vers l'avant ou vers l'arrière	Possibles avec d'autres actions
Nombre d'icônes			11		1 tableau avec 10 icônes

D (page 102)	D 1 (pages 103 à 104)	D 2 (pages 105 à 107)
Explorer le milieu en déplacements quadrupédiques ou tripédiques ==> 10 icônes	Élever le train inférieur (en arrière) et se redresser, coordonner avec d'autres actions ==> 16 icônes	Réalisation de l'action avec amplitude et redressement dynamique (vers la courbette), coordonner avec d'autres actions ==> 25 icônes

d) Le chapitre n° 8 : Titre : « *Passer en appui renversé* ».

(30 lignes = 1,47 %, de la page 108 à la page 127)

Nombre de lignes	Nombre de photos	Observations	Préludes	Variantes	Coordinations
30	2 en contraste	Caractérisé de très fréquent en gymnastique sportive (vers l'A. T. R.) Conçu comme constitutif de l'acrobatie au sol et à la poutre.	Formes quadrupédiques, trépied, culbuto, chandelle	Corps droit ou par « placement de dos » Formes de corps nombreuses	Possibles avec toutes les autres actions
Nombre d'icônes				17	1 tableau avec 10 icônes

D (page 111)	D 1 (pages 112 à 118)	D 2 (pages 118 à 127)
Se déplacer selon les modes quadrupédiques ou tripédiques ==> 10 icônes	Se rapprocher de la verticale renversée en situations variées (s'aligner, s'élever à l'A. T. R., en avant et en arrière, par la roue, sur la tête ou les épaules) ==> 60 icônes	Passer en appui renversé en situations dynamiques, coordonner avec d'autres actions, vers l'A. T. R. en force, le saut de mains, le saut de tête, la rondade, l'A. T. R. aux anneaux. ==> 65 icônes

e) Le chapitre n° 9 : Titre : « *Se recevoir* ».

(42 lignes = 2,06 %, de la page 128 à la page 134)

Nombre de lignes	Nombre de photos	Observations	Variantes	Préludes	Coordinations
42	1	Caractérisé de « condition essentielle à la mise en œuvre d'une action » Référence à la stabilité des repères	Stabilité obtenue par les jambes et les bras. Réceptions dorsales particulièrement problématique	Grande flexion chez le débutant La confiance dans le matériel de réception est nécessaire.	Possibles avec d'autres actions en conditions standardisées ou ménagées.
Nombre d'icônes			8	17	1 tableau avec 10 icônes

D (page 131)	D 1 (pages 132 à 133)	D 2 (page 134)
Exploration des lâchers, chutes diverses, après situations d'envol ==> 8 icônes	Assurer les différentes formes de réceptions (s'amortir, s'équilibrer, se recevoir autrement qu'à la station) ==> 18 icônes	Se recevoir amorti et stabilisé en relation avec les autres actions. ==> pas d'icône

f) Le chapitre n° 10 : Titre : « *Sauter* ».

(36 lignes = 1,77 %, de la page 135 à la page 166)

Nombre de lignes	Nombre de photos	Observations	Préludes	Variantes	Coordinations
36	2	Caractérisé comme l'essentiel de l'acrobatie. Défini par une propulsion dans l'espace, à partir des jambes.	Sauter sur différentes surfaces élastiques	A partir de surfaces différentes. Différentes orientations peuvent être prises au décollage.	Possibles avec toutes les autres actions.
Nombre d'icônes				7	1 tableau avec 10 icônes

D (page 138)	D 1 (pages 139 à 142)	D 2 (pages 143 à 166)
Exploration des situations dans lesquelles on peut sauter ==> 8 icônes	Sauter avec les différentes surfaces élastiques, en s'équilibrant, en déplacement, coordonner avec d'autres actions ==> 28 icônes	Sauter avec amplitude en situations variées et en coordination avec d'autres actions, sur différentes surfaces, verticalement, pour tourner, vers le Lloyd, le salto avant, les pirouettes, le salto arrière, le double salto, le barani, le twist, les vrilles, le flip-flap arrière, vers les franchissements au saut de cheval, vers toutes les poses de mains (rondade, roue, etc...) ==> 216 icônes

g) Le chapitre n° 11 : Titre : « *Tenir une attitude* ».

(30 lignes = 1,47 %, de la page 167 à la page 170)

Nombre de lignes	Nombre de photos	Observations	Préludes	Variantes	Coordinations
30	2	Capacité à pouvoir arrêter tout mouvement. Les maintiens sont encouragés à certains engins et interdits sur d'autres. Signification esthétique et manifestation de stabilité	Le pouvoir d'immobilité est dépendant du souci de l'enfant.	Seront privilégiés la souplesse, la force, et l'équilibre, sur différents engins.	Possibles avec les autres actions.

D (page 168)	D 1 (page 169)	D 2 (pages 169 à 170)
Exploration des possibilités d'immobilisation dans diverses attitudes (proche du mime et de la danse) ==> pas d'icône	Pouvoir préciser et contrôler mieux une attitude ==> 13 icônes	Pouvoir augmenter l'amplitude des attitudes choisies et la précisions des placements ==> 5 icônes

h) Le chapitre n° 12 : Titre : « *Se déplacer bipédiquement* ».

(26 lignes = 1,27 %, de la page 171 à la page 172)

Nombre de lignes	Nombre de photos	Observations	Préludes	Variantes	Coordinations
26	2	Évolutions dans un espace horizontal. Ils peuvent constituer une prise d'élan	Les formes simples : marcher, courir, sautiller, galoper, etc..., à différentes hauteurs.	De la marche aux « pas » chorégraphiques, dans différentes directions. Ceintures équilibrées, et port harmonieux des segments.	Possibles avec quelques autres actions.
Pas d'icône	/	/	/	/	/

i) Le chapitre n° 13 : Titre : « *Passer au sol* ».

(20 lignes = 0,98 %, de la page 173 à la page 174)

Nombre de lignes	Nombre de photos	Observations	Préludes	Variantes
20	2 en contraste	Caractérisé par un appui prolongé sur un engin (poutre & sol), il contraste d'avec l'acrobatie. Donne une dimension « harmonieuse » à l'enchaînement	Différents contacts proches de l'engin.	Apport des différents styles chorégraphiques.
Nombre d'icônes				10

j) Le chapitre n° 14 : Titre : « *Se balancer en appui* ».

(14 lignes = 0,68 %, de la page 175 à la page 194)

Nombre de lignes	Nombre de photos	Observations	Préludes	Variantes	Coordinations
14	2 en contraste	Les actions de balancer en appui sont valorisées dans le travail en élan proposée par la gymnastique actuelle.	Déplacements en appui quadrupédique de type chaise, table, araignée, etc...	Selon les engins, en avant, en arrière ou latéralement	Possibles avec la plupart des autres actions
Nombre d'icônes				8	1 tableau avec 10 icônes

D (page 177)	D 1 (pages 178 à 182)	D 2 (pages 118 à 127)
S'appuyer sur les bras en situations variées ==> 8 icônes	S'appuyer et s'équilibrer sur ses appuis en mouvement Pouvoir se balancer entre, devant, ses points d'appui, ou latéralement Pouvoir coordonner ses balancés avec d'autres actions ==> 38 icônes	Se balancer avec un fouetté dynamique amenant l'amplitude, puis le coordonner avec d'autres actions. ==> 91 icônes

k) Le chapitre n° 15 : Titre : « *Se balancer en suspension* ».

(18 lignes = 0,88 %, de la page 195 à la page 207)

Nombre de lignes	Nombre de photos	Observations	Préludes	Variantes	Coordinations
18	2 en contraste	Les actions de balancer en suspension sont imposées par la forme de certains engins et leur hauteur. Elles permettent de réaliser des grands tours, des sorties ou des lâchers. Elles nécessitent la maîtrise « d'un fouetté-gainage » du train inférieur.	S'agripper, grimper, s'appuyer, se suspendre en utilisant différents appuis et en variant les formes du balancer, etc...	Selon les engins, en fonction du caractère de l'agrès, des postures et du sens de l'action.	Possibles avec la certaines autres actions
Nombre d'icônes				8	1 tableau avec 9 icônes

D (page 197)	D 1 (pages 198 à 199)	D 2 (pages 200 à 207)
Se suspendre, grimper, se balancer en situations variées ==> 8 icônes	Se balancer en suspension aux différents agrès, puis le coordonner à d'autres actions ==> 18 icônes	Se balancer avec amplitude aux différents engins, puis le coordonner avec d'autres actions. ==> 50 icônes

l) Le chapitre n° 16 : Titre : « *Passer en suspension renversée* ».

(20 lignes = 0,98 %, de la page 208 à la page 226)

Nombre de lignes	Nombre de photos	Observations	Préludes	Variantes	Coordinations
20	2 en contraste	Les actions de suspension est très fréquent, sous des formes variées. Réaliser avec de la vitesse, cette action est proche du « tourner ».	Déplacements à partir d'une position accrochée et renversée.	Elles sont technique, imposées par le code, ou pédagogiques, en avant, ou en arrière.	Possibles avec d'autres actions
Nombre d'icônes				10	1 tableau avec 8 icônes

D (page 210)	D 1 (pages 211 à 214)	D 2 (pages 215 à 226)
Se renverser en suspension en situations variées ==> 8 icônes	Prolonger ses passages en suspension renversée (pouvoir s'équilibrer, coordonner avec d'autres actions, vers l'avant, etc... ==> 31 icônes	Passer en suspension renversée avec amplitude aux différents agrès, coordonner avec d'autres actions... ==> 101 icônes

m) Le chapitre n° 17 : Titre : « *Cercler* ».

(34 lignes = 1,67 %, de la page 227 à la page 234)

Nombre de lignes	Nombre de photos	Observations	Préludes	Variantes	Coordinations
34	2 en contraste	- C'est l'essentiel de l'évolution au cheval d'arçons. On la retrouve aux barres parallèles et au sol. - Nécessite des appuis manuels solides pour « planer » à l'horizontal.	Déplacements à partir de la quadrupédie ou de la tripédie. Favoriser le train inférieur et une équilibration circulaire.	Cercler à 1 jambe, à 2 jambes serrées ou en Thomas, sur toutes les parties du cheval ou sur tous les agrès qui le permettent.	Principalement aux arçons
Nombre d'icônes					1 tableau avec 5 icônes

D (page 229)	D 1 (page 230)	D 2 (pages 231 à 234)

Se déplacer en utilisant l'appui des bras en situations variées (exploration du milieu) ==> 8 icônes	Prolonger les appuis du train supérieur à l'appui facial (déplacement circulaire corps droit) ==> 8 icônes	Prolonger les appuis du train supérieur à l'appui facial, coordonner des cercles, changer de face, se déplacer latéralement. ==> 31 icônes

Commentaire de l'analyste :

Jacques Leguet rapporte, dans un « nota bene », la terminologie qui permet de décrire le cheval d'arçons et le matériel d'initiation couramment utilisé (page 228).

n) Le chapitre n° 18 : Titre : « *Filières et agrès* ».

(17 lignes = 0,83 %, de la page 235 à la page 239)

Ce chapitre fait apparaître une courte introduction suivie de 4 tableaux. L'introduction présente l'organisation des tableaux. Ils partent des actions gymniques, croisent des points de convergence et construisent des filières jusqu'aux exercices codifiés. Les quatre tableaux se rapportent au saut de cheval, à l'acrobatie, aux barres parallèles et à la barre fixe (et points communs avec les barres asymétriques).

I) La conclusion

(30 lignes = 1,47 %, page 241)

Jacques Leguet prend la précaution d'appeler le lecteur à ne pas faire des recettes de ses suggestions pédagogiques. Il considère les « *actions motrices* » comme un mode d'entrée dans une activité où l'on peut progresser. Il insiste sur la place centrale de l'enchaînement, même en milieu aménagé. Il précise la progression qui existe pour passer des « actions motrices » aux exercices codifiés de la gymnastique sportive.

J) La bibliographie

(34 lignes = 1,67 %, page 243)

Jacques Leguet donnent la référence de vingt-quatre ouvrages généraux (plus directement relatifs aux neurosciences et la psychologie génétique) et de quatre ouvrages gymniques.

Commentaires généraux de l'analyste :

1. On compte plus de 1250 icônes.
2. On compte plus de 35 photos.
3. On compte plus de 15 tableaux synoptiques.

Nous retiendrons l'intérêt de Jacques Leguet pour « la machinerie neurocybernétique » et sa volonté de promouvoir une « gymnastique, pour tous, humanisée ». Il privilégie une approche génétique de la gymnastique centrée sur la motricité, qui organise une étude de l'action gymnique, du prélude à ces transformations les plus élaborées. Douze unités comportementales sont observables. Elles représentent « douze actions motrices » mises en œuvre lors de la réalisation d'exercices gymniques. Sur la base de ces actions, il est concevable de débiter les apprentissages par des « enchaînements », en favorisant un système de repérage particulier.

Pour cet auteur, la pratique pédagogique des enseignants doit être centrée sur l'aménagement des situations d'apprentissage.

5.1.2. Jacques Leguet : premiers éléments de synthèse.

Cet ouvrage est le seul livre publié par Jacques Leguet. Nous jugeons cette publication comme une étape importante de maturité de sa pensée. En effet, elle est rédigée près de dix ans après son premier article. Sept documents étaient publiés avant ce livre, et trois autres suivirent.

Le plan d'organisation de l'article fait apparaître une conception singulière de l'activité, qui est suivie par une réflexion sur la démarche d'apprentissage de l'activité, puis par une importante partie sur la mise en œuvre pratique des apprentissages.

La mesure du poids volumique des différents chapitres nous permet de constater un déséquilibre entre la partie relative aux conceptions (56,7 %) et celle qui décrit la construction des apprentissages (25,65 %), pour ce qui est du nombre de lignes. Par contre, la deuxième partie regroupe le plus grand nombre de pages (190 contre 60) ; et elle réunit le plus grand nombre de photos et d'icônes. Les descriptions des exemples choisis occupent une très grande place. Les deux grandes parties (après une courte introduction : 1) - réflexion sur la pratique, 2) - la pratique) sont traitées de manière très inégale. Sur 250 pages, seulement 70 sont consacrées à l'introduction et à la première partie. La plus grande partie est donc la seconde. Les options relatives à la gymnastique du débutant occupent une place conséquente (56,7%). Elles fondent la logique de l'ouvrage.

Paradoxalement, la partie du livre sur la « *pratique* » ne comprend que près de 25 % du nombre de lignes de tout l'ouvrage. Plus de 160 pages sont en fait très illustrées. Jacques Leguet est l'auteur qui utilise le plus l'iconographie comme outil d'explication de sa théorie didactique (1250 icônes).

La partie intitulée « *réflexion sur la pratique* » est davantage articulée autour du contenu moteur de l'activité et des incidences sur la pratique. On y retrouve un découpage classique où la théorie est présentée avant la pratique.

L'unité du texte repose donc sur cette question : « Comment le débutant construit-il l'activité gymnique ? » Jacques Leguet y répond du point de vue de l'activité (l'objet). « *Ce sont ces passages d'une action dans une autre, qui font l'essentiel de la gymnastique sportive, que se soit dans des situations aménagées ou dans des conditions standardisées* ».

Jacques Leguet définit la gymnastique : « *C'est dans un environnement culturel donné, pour être vu et apprécié, avec un matériel particulier (sur des agrès), réaliser une œuvre motrice (faire un enchaînement), en allant dans le sens des trois incitations à la recherche et au progrès du code de l'activité (risque, originalité, virtuosité), en utilisant le treillis des coordinations possibles des actions gymniques* » ⁴⁰⁶.

Jacques Leguet se situe dans une démarche génétique, où le processus de transformation dynamique consiste à passer des préludes à une motricité de haut niveau (genèse des actions). « *Une figure technique est la manifestation la plus affinée, à une époque donnée, des principes comportementaux régissant les Actions efficaces* » (page 61).

Jacques Leguet a particulièrement développé l'idée « *d'enchaînement* ». Il y attache une importance certaine dans la production de savoirs gymniques. « *L'enchaînement, vu et apprécié, se définit, à ce niveau, comme une coordination de toutes les actions caractéristiques d'un agrès* » (page 48).

« *Les critères de l'harmonie dans un enchaînement sont caractérisés par la légèreté, la fluidité, le rythme, l'amplitude, par opposition à une réalisation pesante, heurtée, précipitée, étriquée* ». (page 173).

Les chapitres relatifs aux « *préludes* » et aux « *actions motrices* » représentent les contenus les mieux ciblés.

En conclusion, nous avons relevé une définition de la motricité gymnique et une conception de l'apprentissage de la gymnastique. Elles sont étayées par des exemples exploitables sur le terrain pédagogique.

⁴⁰⁶ LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 71.

L'analyse de contenu des données textuelles « stricto sensu » est présentée dans le chapitre précédent, sous le titre : « Analyse de l'article de référence ». Elle détaille l'ensemble des éléments constitutifs du livre de référence. Pour en faire la synthèse, nous proposons la fiche de lecture suivante :

* **Auteur :** Jacques LEGUET

* **Titre du document :** Actions motrices en gymnastique sportive

* **Édition et date de parution :** Vigot, 1985

* **Page(s) concernée(s) :** Toutes (250 pages)

Mots-clés : Gymnastique sportive ; actions motrices ; préludes ; analyse génétique ; apprentissage.

Contraction du texte :

La gymnastique est finalisée par une maîtrise croissante des actions des gymnastes et de recherche d'aisance motrice, où l'enchaînement, vu et apprécié, est à la gymnastique ce qu'est le match aux sports collectifs. Dans un environnement social et spatial particulier, l'enfant devra agir, créer, montrer, aider, évaluer, organiser. Pour faciliter l'entrée dans l'activité, Jacques Leguet propose d'aborder douze actions motrices utiles pour réaliser des exercices gymniques. La coordination et la différenciation des actions sollicitent des qualités spécifiques du sujet agissant.

La genèse des actions, des préludes à une motricité complexe, est un processus de transformation dynamique. Elle respecte des étapes chronologiques de la découverte de l'activité jusqu'à la mise en place d'un système de repérage. Elle construit des « *pouvoirs d'agir* » en disposant d'un matériel adéquat en vue de réaliser des enchaînements. La descriptions des filières de complexification des actions motrices est étayée d'exemples sur cent cinquante cinq pages.

**5.1.3. Notion(s) gymnique(s), thème(s) de travail et concept(s)-phare(s) :
(2^{ème} niveau de condensation des données).**

L'analyse de contenu fait émerger des catégories que nous définissons de la façon suivante :

1. la notion « *d'activité gymnique* ». Elle se définit par six verbes d'action : agir, créer, montrer, aider, évoluer, organiser. Ils qualifient la motricité des sujets agissants dans un envi-

ronnement d'agrès et dans un environnement social donné. Ces verbes permettent de répondre à la question : « *Qu'est-ce qu'être en activité gymnique pour un élève ?* »

2. la notion « *d'enchaînement* ». L'enchaînement est conçu comme un point de départ. Vu et apprécié, il se définit comme une coordination de toutes les actions motrices caractéristiques d'un agrès. Il pose la question de l'évaluation : « *Qu'est-ce que l'on peut évaluer en gymnastique scolaire ?* ».
3. le thème de *l'enseignement de la gymnastique*. Jacques Leguet développe une conception de la pratique pédagogique, centrée sur le pôle de l'élève. De la découverte aux situations d'apprentissage, elle a pour but, en milieu scolaire principalement, d'améliorer la motricité dans un type d'action et de mettre en place un système de repérage. Ce concept-phare vise à répondre à la question : « *Comment doit procéder un élève pour construire une motricité gymnique ?* »
4. le concept-phare « *d'actions motrices* ». C'est de loin le concept le plus développé, car il fait l'objet d'un exposé dans la première partie de l'ouvrage, puis il nourrit entièrement la seconde partie concernant « *la pratique* ». Il pose le problème des savoir-faire que les élèves doivent maîtriser, à savoir : « *Qu'est-ce que des gymnastes-débutants doivent savoir faire ?* »

Au nombre de douze, les actions motrices sont mises en œuvre lors de la réalisation d'exercices gymniques du répertoire codifié. Elles constituent chacune une « *unité comportementale* ». Elles présentent une origine et une genèse particulières : les « *préludes* ». Elles peuvent être coordonnées entre elles. Elles s'accompagnent de variantes.

Ainsi, nous extrayons de ce livre quatre catégories significatives (deux notions, un thème et un « *concept-phare* »). Cette classification est justifiée par les objectifs qui guident notre recherche, à savoir de repérer un savoir spécifique et rationnel dans les propositions de cet auteur. Nous la rappelons dans le tableau qui suit :

Les notions	• l'activité gymnique • l'enchaînement
Le thème	• l'enseignement de la gymnastique centré sur l'activité de l'enfant débutant.
Le concept-phare	• les actions motrices

5.2. Comparaison avec les autres sources documentaires.

Cette étape méthodologique consiste à vérifier la permanence des quatre éléments recueillis, en utilisant d'autres textes. Nous avons établi une comparaison avec les matériels documentaires, dont la liste suit :

- GYM n° 2. (1977). In HYPER spécial. Amicale ENSEP.
- Gymnastique sportive et motricité. (1979). In Revue EPS n° 155 : 60-65.
- Gymnastique sportive et motricité. (1979). In Revue EPS n° 158 : 65-70.
- Gymnastique sportive et motricité. (1979). In Revue EPS n° 159 : 53-58.
- L'activité physique de l'enfant. Contribution à la 2^{ème} édition. (1980).
Chapitre : Gymnastique sportive. Amicale EPS.
- GYM n° 3. (1981). In HYPER spécial. Amicale EPS.
- *Actions motrices en gymnastique sportive (1985). Vigot.*
- Gymnastique sportive : les pouvoirs d'agir. (1988). In Revue EPS n° 212 : 33-36.
- Gymnastique sportive : Actions et filières. (1989). Revue EPS n° 217 : 24-27.
- Gymnastique : vers l'enchaînement. (1990). Revue EPS n° 221 : 59-63.

5.2.1. Notion(s), thème(s) récurrents et concept(s)-phare(s).

5.2.1.1. Notion « d'enchaînement ».

Jacques Leguet considère « l'enchaînement » comme central en gymnastique ⁴⁰⁷, comme le but de l'activité ⁴⁰⁸. Il le considère comme la production d'une œuvre motrice.

Jacques Leguet objective l'enchaînement en reprenant un vieil adage (dont nous avons perdu l'origine) : « *afin d'être vu et apprécié* » et « *éventuellement comparé (compétition)* ». La notion « d'originalité » sera comprise comme la solution particulière trouvée pour réaliser une technique, ou bien comme une personnalisation de la prestation comprenant une dimension esthétique (inventer, créer).

Cette œuvre motrice est « composée » d'un certain nombre d'actions motrices, qui tiennent compte de règles. La visée « artistique » véhiculée par la gymnastique, doit se lire dans un mouvement présentant un début, un milieu et une fin.

L'esthétique, corrélative de cette dimension artistique, Jacques Leguet la définit comme une « référence » au règlement (le code), valorisant la sûreté, l'élégance, l'allongement,

407 LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 13.

« L'enchaînement vu et apprécié est à la gymnastique ce qu'est le match aux sports collectifs... ». Cette citation est empruntée à Jean Zorro, dans l'éditorial de la revue Hyper Gym n° 3 .(1981). AEEPS.

l'amplitude, la lutte contre la pesanteur, la maîtrise, ou le rythme. C'est également l'efficacité du geste fonctionnel ⁴⁰⁹. A partir d'un code explicite qui organise la technique, une production esthétique est une preuve de maîtrise. Le gymnaste doit être conforme à cette esthétique. « A contrario », plus le code est implicite, plus l'activité produit du sens, c'est à dire des formes expressives. Jacques Leguet insiste pour que la beauté prime sur la difficulté ⁴¹⁰.

Jacques Leguet présente des situations aménagées pour faciliter les enchaînements chez les débutants, au risque d'être minimaliste.

5.2.1.2. Thème de « l'enseignement de la gymnastique ».

Après avoir adapté les définitions de D. Hameline (1979) pour valider la contribution de la gymnastique scolaire aux finalités de l'Éducation, Jacques Leguet identifie trois objectifs (cognitif, affectif, moteur) typiques de l'E. P. S. d'avant les I. O. de 1985. Le choix des douze actions motrices peut donc être objectivé, car elles se justifient en gymnastique scolaire.

Jacques Leguet insiste sur la qualité d'une démarche génétique (on en percevra les prémices dès 1979 ⁴¹¹). Il présente ses « actions motrices » à partir du même schéma directeur :

- ◇ la définition de l'action,
- ◇ la réalisation de préludes, sorte de prérequis annonçant l'action,
- ◇ la réalisation de l'action dans des milieux variés, et sous des formes complexes, en respectant le sens de l'action (sa direction) et la posture du sujet.
- ◇ la réalisation de l'action avec amplitude,
- ◇ la réalisation de variantes de l'action,
- ◇ la réalisation de l'action coordonné à d'autres actions.

La notion de progrès est nettement précisée par Jacques Leguet ⁴¹². Il tente une estimation de la difficulté de la tâche pour l'élève, résumée par la formule :

« « *Demande* » de la tâche = *Difficulté objective*/*Possibilités du sujet* »

La difficulté objective correspond à six niveaux de maîtrise pour une difficulté donnée :

408 LEGUET J. (1990). Gymnastique sportive vers l'enchaînement. In Revue EP. S. n° 221 : 59-63.

409 LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 35.

« Les deux aspects de forme et de fonction du geste sont en l'occurrence liés ... sans que cela soit pour autant l'objet d'une recherche ».

410 LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 19.

Nous rappellerons également l'encart présentant le code de pointage UNSS (formule de masse) : « Mieux vaut faire simple mais correct, que difficile et incorrect ».

411 LEGUET J. (1979). Gymnastique sportive et motricité. In Revue EP. S. n° 155 : 60 à 65.

412 LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 39-45.

N0 = évitement ; N1 = tentative ; N2 = réalisation ; N3 = adéquation ; N4 = aisance ; N5 = Virtuosité.

Les possibilités du sujet sont informationnelles comme énergétiques (force, souplesse, etc...). Les progrès sont discontinus et peuvent présenter des phases de régression. Jacques Leguet illustre ce rapport par des exemples choisis parmi plusieurs actions motrices, révélant à chaque fois six niveaux d'habileté.

Pour mesurer des progrès, Jacques Leguet propose de suivre des « *filières* ». « *Si l'on considère une figure complexe (par exemple, le « soleil » à la barre fixe) et que l'on détermine les actions qu'elle implique (se balancer en suspension + passer à l'appui renversé + se balancer en suspension), on aura une idée des filières à suivre dès le niveau élémentaire pour la réaliser un jour* » ⁴¹³. La notion de filière se différencie de la notion de « *progression* » (orientée vers l'apprentissage d'une seule figure) en ce qu'elle préfigure plusieurs éléments techniques codifiés, en prenant en compte le développement du sujet. Elle peut également présenter des points communs avec d'autres A. P. S. acrobatiques.

5.2.1.3. Concept-phare « d'actions motrices ».

Le sujet est au centre de l'activité gymnique, laquelle lui offre des « *pouvoirs d'agir* » ⁴¹⁴. Le sujet s'oriente pour « *agir, créer, montrer, aider, évaluer, et organiser* » ⁴¹⁵. Il évolue dans un environnement normalisé, standardisé, spécifique, stable, et caractéristique de la gymnastique sportive. Il s'agit donc de celui des agrès (cf. pièce annexée, page 580).

Douze « *actions* » et leurs variantes, accomplies isolément ou coordonnées entre elles, permettent d'évoluer sur des agrès standards ou annexes et de réaliser les figures gymniques (aspects culturels de l'activité). Les variantes sont hiérarchisées en fonction du sens de l'action, de la relation avec le milieu et de la posture adoptée. Les bénéfices tirés des pouvoirs d'agir, explicités par Jacques Leguet, sont plutôt de type anatomo-biologiques plus que psychologiques. Ils permettent de développer les trains porteurs, l'extraction d'informations signifiantes, la maîtrise des déséquilibres, la dissociation des segments et des ceintures, l'exploitation de la force de pesanteur, la coopération, la persévérance ou encore l'anticipation.

413 LEGUET J. (1989). Actions et filières. *In* Revue EP. S. n° 217 : 24-27.

414 LEGUET J. (1988). Les pouvoirs d'agir. *In* Revue EP. S. n° 212 : 33-36.

415 LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 15-22.

Une analyse systémique est à l'origine « des *douze actions motrices* » considérées, par Jacques Leguet, comme essentielles en gymnastique ⁴¹⁶.

- ◆ Tourner sur soi-même
- ◆ Se balancer en appui
- ◆ Se balancer en suspension
- ◆ Passer en appui renversé
- ◆ Passer en suspension renversée
- ◆ Se déplacer bipédiquement
- ◆ Tenir une attitude
- ◆ Passer au sol (ou poutre)
- ◆ Faire un va-et-vient
- ◆ Cercler
- ◆ Sauter
- ◆ Se recevoir ; S'équilibrer

Ce sont des « *actions inévitables* » et « *permanentes* », organisées en terme de verbe d'action. Les actions motrices sont considérées comme formant une totalité structurée, signifiante pour le sujet. Elles sont étudiées du point de vue du gymnaste qui les réalise.

Les actions motrices se manifestent par un comportement moteur efficace. Elles constituent chacune une unité comportementale pouvant être cernée.

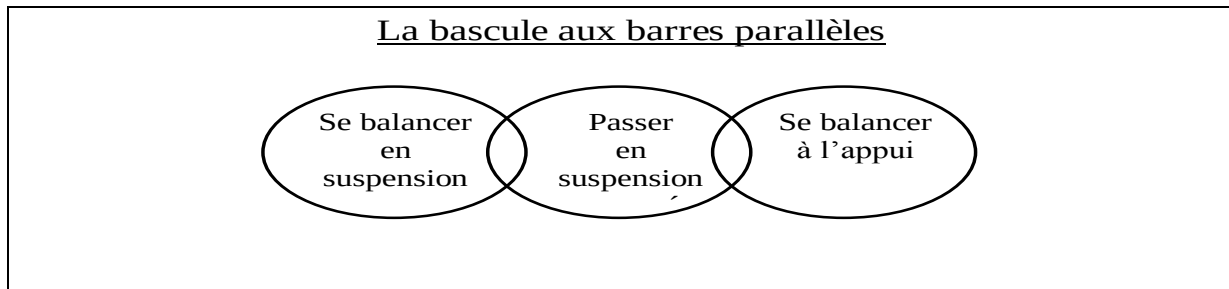
Les actions motrices présentent une origine motrice et une genèse particulières ⁴¹⁷. C'est par la transformation progressive de préludes, contenus dans la motricité spontanée de l'enfant, que des comportements moteurs, caractéristiques de la gymnastique sportive, apparaissent et se développent. La généalogie de ces douze actions s'obtient donc par l'addition et la combinaison, toujours plus complexe, des « *actions motrices* » entre elles. L'enfant dispose d'un bagage moteur préalablement à toute pratique gymnique. Il va réguler son activité pour élaborer des actions-clefs, qui lui ouvriront les portes vers une multitude de savoir-faire gymniques. Ainsi, « *quelle motricité permettra à un débutant de faire l'A.T.R.? C'est la quadrupédie* ». « *Passer en appui renversé* » devient une action motrice utile et cohérente.

416 LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 27.

417 LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 26.

Inspiré par la théorie des ensembles des mathématiques modernes ⁴¹⁸, Jacques Leguet présente les douze actions motrices comme douze ensembles à étudier, qui peuvent être mis en œuvre séparément. Mais ces actions peuvent être aussi coordonnées entre elles ⁴¹⁹. L'emboîtement (ou l'union) de deux (ou plusieurs actions) vont produire une unité d'analyse (en général, un élément technique codifié).

Par exemple :



Cette capacité du débutant, de lier deux actions entre elles, est une preuve d'anticipation d'une action sur la suivante et de persévérance de la part du gymnaste.

5.2.1.3.1. Les références scientifiques et littéraires.

A cette étape, nous avons souhaité distinguer les références scientifiques. Nous voulons identifier les emprunts faits à la science par Jacques Leguet.

A la lecture des différents documents, d'une façon générale, on rencontre un grand nombre d'affirmations dont les fondements ne sont pas référencés, même si elles demeurent de bon sens. Des auteurs sont cités en rappel de leurs travaux, mais aucune source n'est indiquée (par exemple : R. Tardif, ou Bonnet).

Des concepts sont, par exemple, utilisés par des biologistes ou des psychologues, sans que Jacques Leguet en explicite le sens [plasticité, flexibilité (Paillard, 1976), homomorphie (Azémar, 1976), milieu stable (Famose, 1976)].

Un grand nombre de réflexions techniques laissent des imprécisions. Notamment, l'idée de « *coordination d'actions* » est largement exploitée dans les travaux de Jacques Leguet. Pourtant, les exemples présentés nous amènent à penser que si les actions motrices décrites comme essentielles sont des pouvoirs d'agir, alors, elles devraient révéler le sens des mises en œuvre nécessaires pour réussir. La signification de l'action ne semble pas forcément correspondre à celle donnée à l'élément technique par l'apprenant. Trois exemples en témoignent :

⁴¹⁸ L'entretien a montré l'intérêt de Jacques Leguet pour les mathématiques modernes. On trouvera également des analogies dans son ouvrage, comme à la page 31 : « *En plus des problèmes comportementaux posés par chaque action, le fait de coordonner celles-ci fait apparaître une série de problèmes nouveaux inhérents à leur emboîtement* ».

⁴¹⁹ LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 28-34.

* Le saut de lune :

Propositions de Jacques Leguet :

=> « *Courir* » + « *Sauter* » + « *Appui renversé* » + « *Se recevoir* ».

Ce qui se passe entre chaque action, pourtant déterminant, n'est pas identifié.

* Le salto avant :

Propositions de Jacques Leguet :

=> « *Sauter* » + « *Tourner* » + « *Se recevoir* »

C'est une approche globale qui valorise la rotation au détriment du vol. Ces verbes d'action peuvent décrire d'autres éléments techniques comme la roulade avant surélevée ou le saut de mains.

* Le soleil à la barre fixe :

Propositions de Jacques Leguet :

=> « *Se balancer en suspension* » + « *Passer en appui renversé* » + « *Se balancer en suspension* » + « *etc...* »

C'est une approche chronologique du « soleil », qui n'éclaire pas le gymnaste débutant sur « comment faire » pour réussir. Par contre, cette proposition aura plus de sens pour un gymnaste confirmé, capable de déclencher un grand tour arrière du balancé en suspension ou d'une série de contre-volées.

5.2.1.3.2. Les iconographies.

Les icônes dessinées sont soignées et donnent une représentation de la technique à mettre en œuvre. Leurs formes créent des personnages originaux, qui se démarquent des dessins réalisés par d'autres auteurs.

En général, les icônes représentent des garçons. Elles peuvent représenter des filles, en particulier sur les engins traditionnellement attribués aux féminines. Elles peuvent être également asexuées. Une précaution est prise à ce sujet à la page 80 de l'ouvrage-phare.

On notera également l'apparition de quelques pareurs, dont les actions sont clairement identifiées (par exemple, dans les pages 225 & 226). Les photos représentent indifféremment des garçons et des filles en activité gymnique.

Après un travail de pointage de son livre, on compte plus de 1250 icônes, plus de 35 photos, et plus de 15 tableaux synoptiques. Ceci témoigne d'une volonté certaine de convaincre par l'image et de donner aux lecteurs des représentations les plus fidèles possibles.

Seule, l'iconographie du texte de référence est riche et variée. Cette qualité ne se retrouve pas dans les autres publications avec la même constance.

5.2.2. Conclusion.

Jacques Leguet conduit son analyse en croisant des observations et des connaissances de la motricité spontanée de l'enfant avec celles de la pratique de la gymnastique sportive de haut niveau. Il identifie des préludes et des techniques gymniques, pour dégager douze actions permanentes, puis construire des filières.

On obtient trois réflexions cardinales, particulièrement redondantes dans la littérature de Jacques Leguet :

1. Les douze actions motrices
2. L'enchaînement
3. L'enseignement de la gymnastique comprenant deux aspects la pratique pédagogique de l'enseignant et la pratique des élèves.

Pour Jacques Leguet, la gymnastique est un élément fondamental de la Culture. Il tente de tenir les deux bouts d'une chaîne : celui de la culture gymnique spontanée du débutant et celui de la culture élaborée du compétiteur de haut niveau.

Jacques Leguet analyse la gymnastique sportive, seul modèle de référence à ses yeux, pour enseigner la gymnastique à l'École. Il dégage des actions permanentes d'une lecture des prestations internationales. Il isole des valeurs incontournables de la gymnastique sportive, que nous résumerons comme étant l'esthétique, la maîtrise technique (l'efficacité) et le respect des règles. L'enchaînement est à la fois le symbole de ces dogmes et l'expression finale de toute l'activité. On notera donc, cette centration sur la seule gymnastique sportive, dans ses formes techniques les plus performantes. Il s'en dégage une formalisation des constantes de l'activité, particulièrement bien évoquée dès les premières publications.

En conclusion, nous avons étudié les propositions didactiques caractéristiques de la pensée de Jacques Leguet : les douze actions motrices, l'enchaînement, et l'enseignement de la gymnastique. Cette recherche d'éléments qualitatifs montre que les premières données qualitatives, mises en évidence lors des étapes précédentes, ont des significations précises. Nous avons relevé pour chacune le sens et les caractéristiques qui permettent de bien les identifier. La comparaison avec les autres publications, antérieures et postérieures au texte de référence, renforce la permanence du choix des notions, thèmes et concepts déjà mis en évidence. Dans la mesure où ces réflexions sont présentes dans toute l'œuvre de Jacques Leguet, nous pouvons dire qu'elles sont le reflet de son œuvre bibliographique. Nous les regroupons dans un tableau synoptique qui complète celui de condensation des données tirées du texte de référence :

La notion	• L'enchaînement est une œuvre motrice composée d'actions motrices et régentée par l'esthétique définie par le code.
Le thème	• Une démarche génétique fonde sa conception de l'enseignement de la gymnastique, dont les niveaux sont organisés en filières.
Le concept-phare	• « Les actions motrices » constituent des permanences comportementales à emboîter comme des ensembles mathématiques. Elles sont sous-tendues par une réflexion sur les « pouvoirs d'agir » de l'enfant.

5.3. *Jacques Leguet : analyse de l'entretien* ⁴²⁰.

L'entretien a eut lieu le 19/06/95, à Caen. Jacques Leguet a bien voulu se prêter aux exigences des questions-guides destinées aux auteurs de référence, telles qu'elles ont pu être présentées dans un chapitre précédent. La rencontre eut lieu à l'UFR STAPS de Caen, où l'auteur est enseignant. Cette carte de vie professionnelle est rédigée avec le consentement préalable de Jacques Leguet, même si celui-ci n'a pas souhaité que l'entretien soit enregistré.

5.3.1. Jacques Leguet : la carte de vie professionnelle.

A) Jacques Leguet : enfant, sportif, gymnaste, ou sa formation initiale.

a) La formation initiale sportive

Né en 1943, Jacques Leguet débute la gymnastique à l'âge de douze ans. Ses parents l'ont toujours incité à faire du sport (des activités nautiques notamment dans lesquelles il excellait), et c'est avec eux qu'il pratique la gymnastique sportive, au club de l'A. C. B. B. . Père et fils participent ensembles au travail en section; artisan couvreur, M. Leguet a animé ce club affilié à la F. F. G. et la F. S. G. T., avec toute sa famille. Il reste aujourd'hui dans les mémoires des gymnastes parisiens. Comme sa sœur, Huguette, Jacques Leguet est titulaire de l'Équipe de France pendant cinq ans, jusqu'en 1970. Louis Thomas est le capitaine de l'Équipe et organise l'entraînement des C. Guiffroy, B. Deuzat, etc... Sa carrière sportive internationale le rapprocha de gymnastes illustres. Parmi eux, il se plaît à rappeler le souvenir d'athlètes comme Micelli, Bouchonnet, Bourgeois, le japonais Kenmotsu, mais surtout de Himori, avec lequel il travailla pendant deux ans, au Bataillon de Joinville, pendant son service militaire. Sa brillante situation internationale (5^{ème} français en 1968) l'a amené à côtoyer les plus grandes nations gymniques du moment (URSS, Japon, etc...). Il en conserve des souvenirs précis et une certaine expérience de la gymnastique de très haut niveau. L'amère

décision du Secrétariat d'État à la Jeunesse et Sport de ne pas envoyer d'équipe sans chance de médailles aux Jeux Olympiques de Mexico, en 1968, a privé Jacques Leguet de participer à cette compétition exceptionnelle.

Nommé professeur d'E. P. S. en Normandie, Jacques Leguet a encadré le club d'Houlgate, pendant plusieurs années. Si aujourd'hui, Jacques Leguet ne pratique plus la gymnastique, il conserve une vie sportive active en ski, plongée, etc....

Sa formation gymnique lui a permis d'appréhender la gymnastique du débutant jusqu'à celle du meilleur niveau international.

b) La formation théorique

Après une scolarité « a priori » sans ombrage, Jacques Leguet prépare le professorat d'E. P. S. à l'I. R. E. P. S. de Paris, puis à l'ENSEP, de 1962 à 1965. M. Dojoub et surtout Maurice Lagisquet, Pierre Blois et Robert Mérand y ont été ses formateurs. La pédagogie de l'élément de Pierre Blois était surtout de nature « *techno-centrée* ». La réflexion de Jacques Leguet s'appuie sur ces orientations, puis elle se base progressivement sur l'activité du sujet.

Jacques Leguet conduit l'essentiel de sa carrière au C. R. E. P. S d'Houlgate, pendant vingt-cinq ans, où ses équipes universitaires ont longtemps été parmi les meilleures. La mission de formation des professeurs et professeurs adjoints d'E. P. S., qui lui est dévolue, jusqu'en 1982, le pousse à parfaire les connaissances qu'il enseigne dans les domaines de la physiologie, de la psychologie, des théories de l'apprentissage et de la motricité notamment. Il enseigne également la gymnastique, la natation, les activités de plein air, etc... Professeur agrégé en 1991, il intègre l'Éducation Nationale, en 1992, à l'UFR STAPS de Caen.

Jacques Leguet est toujours resté avide de compléter sa formation initiale théorique. Sa vie professionnelle témoigne de cette rigueur.

B) Jacques Leguet : pédagogue, chercheur ou son investissement professionnel.

Jacques Leguet a entraîné divers clubs ou patronage (à Montreuil, par exemple). Cette activité lui laisse une riche expérience pédagogique. Juge de niveau IV (national), il a longtemps suivi les compétitions nationales. Il a toujours filmé et analysé les documents vidéo des plus grands événements gymniques internationaux. Formateur de cadres fédéraux, il a participé aux jurys des B. E. E. S.. Il est donc très au fait de l'évolution de la gymnastique sportive depuis un quart de siècle.

On relèvera cependant, que pour des motifs liés à la vie associative fédérale, Jacques Leguet s'est toujours tenu écarté de responsabilités nationales, dans la FFG.

⁴²⁰ Des précisions sur cet entretien figurent dans l'annexe VI - C.

Investi dans son métier de formateur de formateurs, Jacques Leguet est considéré comme un expert. A ce titre, il est appelé à encadrer de nombreux stages de formation professionnelle continue. Pendant sept ans, il anime les travaux d'un groupe de l'A. E. E. P. S.⁴²¹, constitué notamment de Jean-Paul Levieux, du couple Gaugey, et de Louis Thomas. Il fut, à Vichy, jury du CAPEPS pendant cinq ans, jusqu'en 1989.

C) L'émergence d'une problématique de travail.

La genèse des propositions didactiques de Jacques Leguet plonge ses racines dans des expériences, telles celles menées par J. P. Famose, en ski⁴²². Jacques Leguet est sensible à cette théorie des apprentissages par situations, où la démarche du pratiquant consiste à prendre et à traiter des informations. Cela préfigure une analyse des relations qu'entretiennent les individus avec les engins. Jacques Leguet est influencé par les thèses du cognitivisme, le structuralisme, la systémique, et les travaux de J. Piaget. Une licence de psychologie lui permet d'approfondir les concepts de schéma général du geste, de schèmes (Schmitt) et de structures d'action, augurant un travail sur les notions de « permanence des actions ». Cette sensibilité peut faire croire à une démarche génétique⁴²³. Immédiatement, Jacques Leguet se démarque des « fondamentaux » proposés par Roland Carrasco, auxquels il avait été confronté, dès 1968, à Font Romeu. Son analyse, de nature psychopédagogique, est essentiellement centrée sur l'enfant. Jacques Leguet étudie les travaux de Pailard, H. Ripoll et de G. Azémar, en biologie, qui réintroduisent l'idée du traitement de l'information. Son ouvrage⁴²⁴ situe sa démarche de construction d'actions motrices à l'interface entre l'enfant et l'A. P. S. .

La formation scientifique continue de Jacques Leguet est plutôt de type autodidacte. Il s'appuie sur des travaux scientifiques proches des S. T. A. P. S. pour construire des propositions rationnelles. Il croise ses connaissances livresques avec la compilation d'expériences empiriques qu'il a tiré des terrains pédagogiques du premier et second degré, du C. R. E. P. S., et des clubs gymniques. Il tient les neurosciences pour un outil de réponses concret aux problèmes de traitement de l'information par les gymnastes débutants.

D) Jacques Leguet : la diffusion des idées.

421 REVUES HYPER - Éditions de l'Amicale de l'ENSEP. Numéros spéciaux sur la gymnastique n° 1 (Sept. 1975), n° 2 (Mai 1977) et n° 3 (Sept. 1981). Jacques Leguet participe à la rédaction des deux derniers numéros.

422 FAMOSE J. P. Se référer aux articles qu'il a pu écrire dans la revue EP. S., à partir de 1969.

423 PIARD C. (Septembre 1992). Science et technique de l'éducation gymnique. P. U. F. : 101.

En référence aux propos de LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 27.

424 LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot.

Dans ses publications, Jacques Leguet s'adresse plus particulièrement aux professeurs d'E. P. S. et aux instituteurs ⁴²⁵. Des cadres fédéraux se sont également procurés ses publications. L'essentiel de sa réflexion est regroupé dans son unique livre (1985). Plus de sept mille exemplaires se sont vendus en deux tirages.

Jacques Leguet se refuse à donner des applications pratiques nombreuses dans ses publications pour ne pas provoquer de placage abusif des contenus sur les élèves, vidé du sens originel et de toute analyse. Par contre, l'iconographie est très riche, variée, et présentée dans une logique très accessible, ce qui en suppose l'utilisation à des fins professionnelles. La multitude des schémas illustre un mini dictionnaire de situations pédagogiques.

Jacques Leguet écrit pour présenter une analyse didactique associant étroitement « *contenu* » et « *démarche* », qui rend compatible l'atteinte de finalités éducatives et l'accession à des savoir-faire gymniques. « *Il s'agit d'éviter les pièges de « pratiques inconsistantes » comme de « pratiques inconsidérées »* ».

5.3.2. Remarques formulées par Jacques Leguet.

Une copie du document original, qui avait été envoyée à Jacques Leguet, apparaît dans les annexes (cf. annexe VIII – C). Chaque fois qu'un mot, une phrase ou une idée étaient mal appropriés, il a été relevé. Nous compilons les remarques sous le tableau suivant :

Nature des remarques et corrections	Nombre de modifications
Mauvaises orthographes d'un nom propre	3
Mauvaise orthographe d'un mot	1
Idées mal reportées	2
Mots, termes ou expressions impropres	14
Divers	1

Les erreurs, dues à la retranscription de l'entretien, ne portent pas à conséquence. Aucune contradiction majeure n'apparaît.

A ce jour, il ne nous a pas été donné de rencontrer une fois de plus Jacques Leguet. Nous n'avons jamais eu d'autres retours sur cet entretien, que ceux dont nous nous faisons l'écho.

⁴²⁵ LEGUET J. (1985). Actions motrices en gymnastique sportive. Vigot : 241.

« Nous avons voulu montrer qu'il était possible d'entrer dans l'activité et d'y progresser sans être forcément technicien ».

5.3.3. Synthèse des informations apportées par l'entretien.

Quelques données, parmi les plus essentielles de la carte de vie professionnelle, sont rappelées ici. Elles caractérisent le personnage et donne du corps à ces travaux.

Issu d'un milieu d'artisan, Jacques Leguet vit le sport en famille. Il fait une brillante carrière internationale en gymnastique sportive. Il en retire une connaissance des problématiques du haut niveau gymnique et une connaissance approfondie de l'entraînement. Formateur de formateurs au CREPS d'Houlgate, puis à l'UFR STAPS de Caen, il est vigilant aux contenus théoriques nouveaux qui lui permettent de formaliser ses idées. Il traite de la « permanence des actions motrices en gymnastique sportive » en suivant une démarche génétique, éclairée par des travaux neuroscientifiques sur le traitement de l'information. Jacques Leguet livre, dans une publication largement diffusée, la réflexion qu'il poursuit au travers de groupes de travail réunis par l'AEEPS ou lors de stages de formation continue des professeurs d'E. P. S. .

Dates significatives :

- 1943 : Naissance
- 1962 à 1965 : ENSEP
- 1965 à 1970 : International de gymnastique sportive
- 1965 : C. R. E. P. S. d'Houlgate
- 1985 : Publication de son livre « Actions motrices en gymnastique sportive ».
- 1992 : UFR STAPS de Caen

Nous relèverons plusieurs points :

- Jacques Leguet a découvert la gymnastique en même temps que sa « *famille* » (père, mère, sœur). Cette forme originale de pratique d'une activité sportive engendre, notamment, le partage d'émotions communes, mais aussi celui des idées. Elle est complétée par un soutien inconditionnel et réciproque, sans doute agréable dans différents moments de la vie. Nous postulons que cette forme de pratique de la gymnastique influence les propositions de Jacques Leguet, pour celles qui concernent le guidage de l'enfant et le respect de la place qu'il occupe.
- Jacques Leguet a mené une carrière sportive exemplaire. Sa connaissance du haut niveau gymnique lui fait porter une appréciation probablement originale sur la pratique de la gymnastique, mais elle demeure en de vers lui. Elle lui permet aussi d'envisager un ensemble d'informations à propos des habiletés des débutants jusqu'à celles des champions. Il dresse d'ailleurs une filiation des éléments techniques codifiés. Pourtant observa-

teur expérimenté des plus grandes rencontres internationales, il a concentré ses travaux sur les plus débutants.

- Jacques Leguet n'a jamais enseigné dans un établissement scolaire du second degré. Sa mission d'enseignant au C. R. E. P. S. d'Houlgate l'a conduit à développer une réflexion à propos de cette activité. Paradoxalement, cette fonction lui permettait de prendre du recul sur cette A. P. S. et de proposer une planification d'actions motrices.
- Jacques Leguet a montré à plusieurs reprises son intérêt et sa curiosité pour les travaux scientifiques. Il a apprécié particulièrement des données scientifiques qui provenaient des sciences de la vie comme des sciences humaines. Ainsi, il a probablement acquis une culture et l'a réinvesti dans ses travaux. Cependant, il ne s'est jamais engagé dans une formation doctorale.
- Jacques Leguet a participé à plusieurs initiatives de l'AEEPS. Il a confronté ses idées lors de rencontres collectives, qui ont donné lieu à des publications. On y retrouve sa « trace ». De la même façon, on peut penser, qu'à son tour, il a été influencé par les axes de réflexion privilégiés par l'AEEPS.

Cette approche de la vie de Jacques Leguet éclaire sa pensée et la construction d'un modèle d'analyse original. Ses qualités de gymnaste émérite et de formateur de formateur, son intérêt scientifique et son investissement avec l'AEEPS, nous permettent de mieux comprendre son modèle d'analyse de la gymnastique. Les travaux de Jacques Leguet étaient tournés vers un large public d'enseignants. Ils furent diffusés uniquement dans des éditions à caractère professionnel.

5.4. Jacques Leguet : synthèse des données qualitatives.

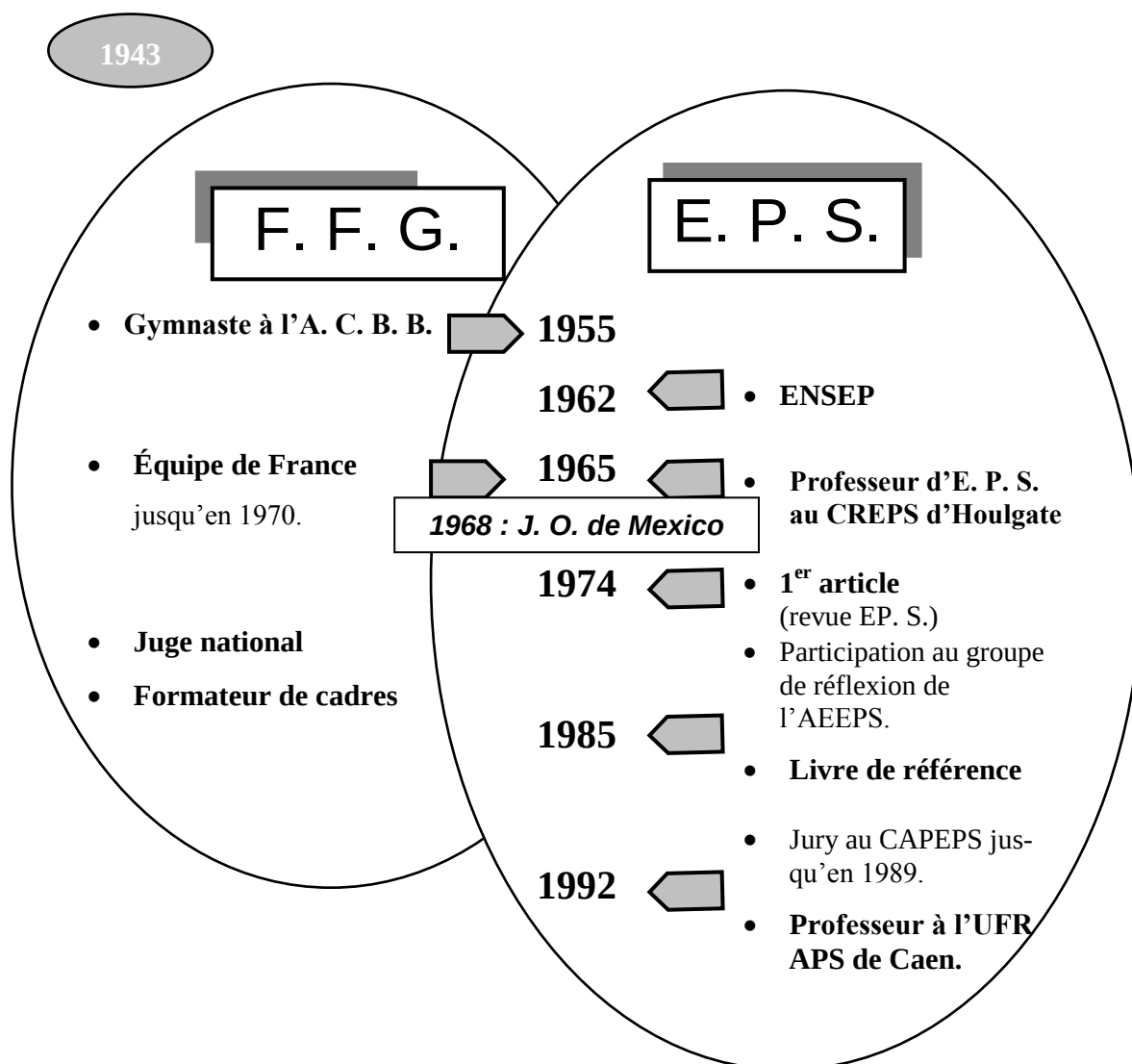
Avec le souci de faire la part « des savoirs spécifiques et rationnels » dans les propositions de Jacques Leguet, pour la gymnastique scolaire, nous pouvons résumer les analyses des différentes données qualitatives par le tableau qui suit :

Tableau 37 : Condensation des données de Jacques Leguet.

Sources des données qualitatives	1 ^{ères} inférences interprétatives
Analyse de contenu du texte de référence	Elle permet d'identifier : - la notion « d'activité gymnique » et celle « d'enchaînement ». - le thème de l'enseignement de la gymnastique centré sur l'activité de l'enfant débutant. - le concept-phare « d'actions motrices ».
Comparaison avec les autres sources documentaires	Elle facilite le repérage de : - la notion « d'enchaînement », considérée comme une œuvre motrice composée d'actions motrices et régentée par l'esthétique définie par le code. - d'une démarche génétique, qui fonde sa conception de l'enseignement de la gymnastique, dont les niveaux sont organisés en filières . - du concept-phare « d'actions motrices », lesquelles constituent des permanences comportementales à emboîter, comme des ensembles mathématiques, et qui sont soutenues par une réflexion sur les « pouvoirs d'agir » de l'enfant.
Analyse de l'entretien	Elle met l'accent sur : - une expérience de pratiquant de haut niveau, qui permet à Jacques Leguet de la croiser avec son expérience professionnelle et les théories de l'apprentissage, dont il s'inspire. - Une réflexion sur l'enseignement de l'E. P. S. et de la gymnastique scolaire. - la programmation de l'apprentissage « d'actions motrices », des préludes à la complexification de ces actions.

Commentaire : c'est ce dernier tableau de condensation des données qui servira de point de départ à l'interprétation (tome I, troisième partie, page 170).

Tableau 38 : Jacques Leguet pour la F. F. G., puis pour l'E. P. S..



Claude Piard



6. Relevé et traitement des données qualitatives issues des travaux de Claude Piard.

6.1. *Claude Piard : analyse du texte de référence.*

L'article de référence, que Claude Piard avait bien voulu nous indiquer comme l'expression la plus achevée de son travail dans le domaine qui nous intéresse, est : « *Gymnastique et enseignement programmé* », publié par les éditions Vigot, en 1990 » (224 pages, soit 2991 lignes).

6.1.1. La récapitulation du texte de référence (1^{er} niveau de condensation des données).

A) Le titre

« *Gymnastique et enseignement programmé : applications au lycée et au collège* ».

Présenté en couverture, il évoque trois thèmes qui « a priori » sont très distincts :

- celui d'une activité sportive particulière : la gymnastique sportive.
- celui d'une théorie de l'apprentissage particulière : l'enseignement programmé.
- celui d'une mise en œuvre pédagogique dans les établissements scolaires du second degré.

Commentaire de l'analyste :

La relation implicite qui s'en dégage, précise l'objet d'étude : « l'enseignement programmé de la gymnastique scolaire ».

B) Préambules

1. La numérotation des pages ne commence qu'à la page 8. La couverture est sans verso imprimé et elle n'est pas comptabilisée. Suit une page intercalaire comprenant le titre sur une face, puis une page de garde reprenant le titre, le nom de l'auteur, l'édition et l'année de parution (1990). Au dos figurent les droits de traduction et de reproduction (loi de 1957).
2. La couverture attire le regard par le contraste des couleurs mauves. Elle est illustrée par une photo et une petite icône accolées. La photo représente un A. T. R. jambes décalées et fléchies, à la poutre ; l'icône figure une sortie par l'A. T. R., aux barres parallèles.
3. La page 5 est réservée aux remerciements destinés à R. Reigner et P. Blois, à l'équipe des « Mini-enchaînements », puis à D. Hameline.
4. La page 6 présente une large bibliographie de l'auteur publiée chez AMPHORA, VIGOT, les revues EP. S., HYPER et STAPS. On relèvera un article écrit pour une édition espa-

gnose, et deux traductions de l'anglais [un ouvrage japonais (KANEKO) et ouvrage de biomécanique (T. SMITH)]

D) La table des matières

(57 lignes, de la page 7 à la page 8 = 1.9 %)

Elle précise le plan de l'ouvrage en 3 parties :

- une partie centrée sur la présentation d'une démarche didactique.
- un programme pour la gymnastique scolaire.
- une partie consacrée à l'organisation pédagogique.

D) La préface

(15 lignes, à la page 9 = 0.5 %). La page 10 reste vierge.

Elle est signée de Claude Pineau, Doyen de l'Inspection Pédagogique d'E. P. S.. Il affirme les qualités d'expert de Claude Piard et situe ses productions. Il met l'accent sur son intérêt pour la recherche et l'enseignement dont la finalité doit se lire dans un « programme ». Il insiste sur le sérieux des références bibliographiques utilisées par Claude Piard, à propos de didactique et de psychopédagogie. C. Pineau considère cette publication comme un outil indispensable.

Commentaire de l'analyste :

Cette préface situe le travail de Claude Piard sur le terrain de l'E. P. S. où « cette discipline se doit de préciser son identité et d'organiser son enseignement ».

E) L'introduction

(49 lignes, de la page 11 à la page 12, soit 1.63 %).

Elle place l'ouvrage dans la continuité des travaux précédents publiés depuis presque 20 ans. Dans un premier temps, Claude Piard souligne les influences de Pierre Blois et du Cercle d'Études Gymniques de l'ENSEP, des auteurs anglo-américains de la « première génération », et des techniciens germaniques et soviétiques. Puis dans un second temps, il fait part de sa curiosité pour les travaux des psycho-pédagogues américains de la « seconde génération », des colloques franco-soviétiques d'enseignement programmé et de Stones et D. Hameline. Cet ouvrage s'inscrit dans la droite ligne de « Fondements de la gymnastique féminine », publié en 1982, lequel visait l'application de l'enseignement programmé à la didactique de la gymnastique.

Claude Piard fustige le « raz de marée piagétiste »⁴²⁶ qu'il pense responsable de difficultés rencontrées par des enseignants. Il veut contribuer à mieux recentrer l'enseignement de la

⁴²⁶ PIARD C. (1990). Gymnastique et enseignement programmé. Éditions Vigot : 11.

gymnastique par de nouvelles propositions. Il invite le lecteur à faire des choix de lecture entre les différentes parties du présent ouvrage. Il minimise les bases théoriques qui fondent les applications. Enfin, Claude Piard remercie R. Marchand pour son appui en 1967. Il souhaite que son travail soit un outil pour l'enseignant d'E. P. S. et pour une E. P. « Scolaire » de qualité.

F) Première Partie : « Une démarche didactique... parmi d'autres ».

Une introduction et 3 chapitres :

1. Quelques notions théoriques importantes qui clarifient la technologie employée.
2. Hypothèses pour un traitement didactique des A. P. S.
3. Contribution à un programme d'enseignement en gymnastique scolaire.

a) L'introduction

(37 lignes = 1.23 %, à la page 15)

Claude Piard donne une définition personnelle de la didactique, de son objet, de sa fonction et de sa place par rapport aux disciplines. Sa mise en œuvre passe par la structuration de la matière à partir d'une connaissance de la matière enseignée et des apports de la psychopédagogie qui fait appel à la conception soviétique de l'activité du psychisme. Sa mise en œuvre passe aussi par une gestion des contraintes (la population et ses caractéristiques, le lieu d'enseignement, les durées de l'enseignement).

Commentaire de l'analyste :

La didactique est considérée comme une « technique d'instruction et des méthodes d'enseignement, pour une matière à enseigner, à transmettre ». Cette définition renvoie à l'acception de O. B. SMITH⁴²⁷. Elle est éloignée des conceptions actuelles.

b) Le chapitre n° 1

Titre : « Quelques notions théoriques importantes qui clarifient la technologie employée ».

(138 lignes = 4.61 %, de la page 17 à la page 32)

Nous pouvons attribuer cette « image » à deux courants de pensée gymniques : celui de Roland Carrasco (F. F. G.) et celui du C. P. S. de la F. S. G. T., animé par Paul Goirand.

⁴²⁷ Claude Piard se réfère à cet auteur : SMITH O. B. (1962). Il définit la didactique comme « un ensemble de méthodes, de techniques et de procédés pour l'enseignement ». L'enseignement se conçoit alors comme un art (artiste et artisan, intuition et activité spontanée et permanente).

* 4 sous-chapitres :

1. La zone de développement programmable (Z. D. P.)
2. La construction de la Z. D. P.
3. Activité et action
4. La programmation d'une activité

b - 1) La zone de développement programmable

(19 lignes, à la page 17, soit 0.63 %)

Claude Piard reprend la définition de la « zone proximale de développement » de Vigotsky, mais il préfère une autre terminologie pour caractériser le développement mental de l'enfant. Cette notion met en rapport les « processus acquis, validés par les tests et les processus en voie de développement, réalisables avec assistance ». Le « bon enseignement » consiste en la formation de la Z. D. P.

Commentaire de l'analyste :

Nous relevons l'utilisation terminologique de la « Z. D. P. » à la place de la « zone proximale de développement », qui marque une réappropriation terminologique.

b - 2) La construction de la Z. D. P.

(25 lignes, de la page 17 à la page 18, soit 0.83 %)

Claude Piard reprend les travaux de GALPERINE, puis de TALIZINA sur l'activité du psychisme à travers ses produits observables grâce au langage (les actions matérielles et son instrumentation). Il relève le rôle de l'activité sociale de communication, puis celle d'une activité individuelle de réflexion. Il rend compte du passage du langage social articulé au langage intérieur. Claude Piard identifie la construction de la Z. D. P. comme des applications didactiques. Il met en perspective les productions de l'école soviétique.

Commentaire de l'analyste :

La réflexion à propos du langage donnera lieu à plusieurs remarques de Claude Piard. Il y consacra un chapitre en fin d'ouvrage.

b - 3) Activité et action

(27 lignes, à la page 18, soit 0.90 %)

Claude Piard montre en quoi l'activité correspond à un besoin cognitif et émotif, et répond à un motif et un but. « L'activité est une unité biologique où l'objet et chaque fonction psychique du sujet jouent un rôle fonctionnel particulier ». Le but de l'action ne correspond pas forcément avec le mobile de l'activité (problème de motivation). Toute action exige l'élaboration d'une base d'orientation et la programmation d'opérations. L'observation des comportements renseigne sur la maîtrise de l'activité. Les éléments constants représentatifs

de l'activité matérialisée seront valorisés en même temps qu'un contrôle instrumental de ce que sait l'élève.

b - 4) La programmation d'une activité

(67 lignes, de la page 19 à la page 20, soit 2.24 %)

- Elle exige le choix d'un ensemble d'actions pertinentes en fonction de l'analyse de la cohérence de l'activité. Cela passe par la connaissance fine de la population concernée (pré-requis, buts, mobiles, représentations. L'évolution des mobiles vers le but s'opère en trois étapes : celle du jeu, celle de la compétition, puis celle de la connaissance de la matière).
- Elle exige la construction de la base d'orientation, en trois étapes d'apprentissage : 1^{er} type, la B. O. incomplète ; 2^{ème} type, la B. O. contient des repères empiriques nécessaires (algorithmes simples) ; 3^{ème} type, la B. O. contient les repères théoriques nécessaires.
- Elle exige la qualité des opérations caractéristiques des étapes initiales. La mise en situation est fondée par la manipulation d'objets réels. Elle doit être associée à une carte d'étude.

Commentaires de l'analyste :

Claude Piard montre qu'il est nécessaire de bien dégager toute la cohérence de l'activité, et de bien la connaître.

c) Le chapitre n° 2

Titre : « Hypothèses pour un traitement didactique des A. P. S. ».

(177 lignes = 12,88 %, de la page 21 à la page 27)

* 5 sous-chapitres :

1. Les arbres techniques généraux
2. Les arbres techniques actualisés
3. Les opérations
4. La carte d'étude
5. l'élaboration de la base d'orientation

Ce chapitre est introduit par une réflexion à propos de « cette théorie de l'activité », laquelle nécessite de la définir et de la gérer. Pour l'auteur, l'activité dans les S. T. A. P. S. prend le sens de discipline (axe culturel vertical phylogénétique). Elle recouvre aussi le concept de « processus d'appropriation » et de structuration de la Z. D. P. (axe individuel horizontal ontogénétique).

Commentaire de l'analyste :

Nous retiendrons cette définition, qui vise à dissocier la gestion du couple « individu (sujet)/activité (objet) ».

c - 1) Les arbres techniques généraux (A. T. G.)

(23 lignes, de la page 21 à la page 22, soit 0.76 %)

Claude Piard différencie la pensée empirique d'une pensée scientifique plus créatrice. Un arbre technique général est un tableau qui regroupe « toutes les actions gérées par un même ensemble de repères théoriques ». Ce tableau regroupe les « principes essentiels » de l'activité concernée et assure la cohérence des actions sélectionnées. Quand ils sont utiles à la connaissance des apprenants, ces « principes essentiels » et leurs liaisons fonctionnelles seront mis en évidence. La production « d'arbres techniques » n'est pas récente. Ils reposent sur les deux axes (vertical et horizontal) précédemment décrits.

c - 2) Les arbres techniques actualisés (A. T. A.)

(23 lignes, à la page 22, soit 0.76 %)

L'A. T. G. d'une activité (long terme) doit être resitué dans la Z. D. P. des individus concernés. Cette difficulté est levée par l'adaptation d'un A. T. A. (moyen terme). Il développe l'activité concernée par la séquence d'apprentissage à travers des actions (court terme) accessibles aux apprenants. Le « pré-requis » (racine) est le point de départ de l'arborisation. Chaque rameau deviendra la racine de l'A. T. A. d'une séquence d'apprentissage ultérieure. Construire un A. T. A., c'est traduire des intentions éducatives en objectifs opérationnels réalistes. La fonction des B. O. est de faciliter l'accès, puis l'intériorisation d'une action inscrite dans un arbre (gérée par des principes essentiels). Les B. O. se réalisent à travers un ensemble d'opérations (court terme).

Commentaire de l'analyste :

A ce stade, Claude Piard n'indique pas les « principes essentiels » qu'il retient.

c - 3) Les opérations

(26 lignes, de la page 22 à la page 23, soit 0.86 %)

L'action concrétise l'activité ; l'opération découpe l'action en séquences, pour en faciliter l'accès. Elle a pour seul sens l'appropriation de l'action. Elle revêt différentes formes de situation d'apprentissage.

Les principes essentiels devraient remplacer les représentations initiales. Un principe essentiel est la clef de toute une famille d'exercices. Il se métamorphose en concepts moteurs : grandissement, allégement, écrasement, accompagnement, gainage, etc... Ils deviennent des opérations. Les opérations doivent être rendues sensibles aux élèves. La mise en œuvre d'un ensemble de situations sera gérée par une carte d'étude.

Commentaire de l'analyste :

La référence aux revues EP. S. n° 100 et 101, de 1969, laisse penser à un travail analogique entre les concepts théoriques du développement du psychisme et les concepts moteurs. Il semble qu'un

glissement se soit opéré, car on notera cette expression de l'auteur : « des concepts théoriques se corporalisent en concepts moteurs » (page 23).

c - 4) La carte d'étude

(24 lignes, de la page 23 à la page 24, soit 0.80 %)

Elle guide les opérations vers l'intériorisation de l'action concernée. Elle se présente sous diverses formes : consignes orales, fiches, programme, etc..., appropriés à la population concernée. Le choix des opérations et la structure de la carte d'étude peuvent s'envisager sous deux formes : un « guidage » reposant sur une B. O. incomplète linéaire, ou un guidage reposant sur un algorithme ouvert ramifié. La carte d'étude s'allège plus un élève intériorise une action.

c - 5) L'élaboration de la B. O.

(56 lignes, de la page 24 à la page 27, soit 1.87 %)

Il faut recenser l'ensemble des opérations nécessaires à la compréhension de l'action pour formaliser un algorithme complet caractéristique d'un guidage étroit. Puis, il faut organiser les étapes indispensables au guidage large pour la population concernée pour aboutir à un algorithme ouvert. Il faut prévoir l'auto-évaluation à partir de critères de réussite et faciliter ainsi l'auto-orientation des élèves.

Suivent quatre planches iconographiques, dont deux représentent une jeune femme qui exécute les opérations nécessaires à la réalisation d'un salto facial, puis d'un salto costal. Les deux autres schémas illustrent le fonctionnement. Un commentaire présente l'application concrète du modèle théorique dans la pratique. Claude Piard insiste pour indiquer la « parenté » qui existe entre plusieurs B. O. pour assurer un « transfert fructueux ». Il montre le cheminement de sa réflexion scientifique, de Lev Landa à Skinner.

Enfin, Claude Piard prend des précautions sémantiques à propos des mots « action » (comportement observable), « opération » (situation), et « carte d'étude » (progression).

d) Le chapitre n° 3

Titre : « Contribution à un programme d'enseignement en gymnastique scolaire ».

(138 lignes = 4.61 %, de la page 17 à la page 32)

* 3 sous-chapitres :

1. La cohérence théorique
2. La production
3. La préparation physique générale

d - 1) La cohérence théorique.

(La page 28 est vierge. 116 lignes, de la page 29 à la page 30, soit 0.93 %)

Six lignes d'introduction précisent la volonté de mettre en œuvre la gymnastique à l'École.

Claude Piard souligne le souci majeur en gymnastique de développer « la recherche d'unité, à travers la multiplicité des actions qui composent la discipline ». « Elles peuvent se classer en groupes structuraux ». Claude Piard fait l'hypothèse selon laquelle seule la biomécanique est, aujourd'hui, capable d'offrir une source théorique cohérente pour construire des arbres. Une planche iconographique et un commentaire sur les tours d'appui de l'allemand K. Wieman illustrent cette démarche.

d - 2) La production

(54 lignes, de la page 30 à la page 31, soit 1.80 %)

Les arbres techniques généraux furent traités dans son ouvrage « Fondements de la gymnastique ». Le présent ouvrage traitera empiriquement de la Z. D. P., pour le second degré, dans certains secteurs d'activité, pour l'ouverture qu'elle « offre à l'ensemble des activités gymniques, et pour la construction corporelle de l'enfant ». Claude Piard a retenu les A.T.A. suivants :

	Acrobatie au sol	Barre fixe Barres asymétriques	Barres parallèles (pour les garçons)	Poutre (pour les filles)	Saut de cheval
6^{ème}	• A. T. R. • Enroulements	• Bascules • Renversements • A. T. R.		• A. T. R. • Enroulements • Appuis manuels	• Franchir (n° 1 à 14)
4^{ème}			• Bascules • A. T. R. • Enroulements		• Se renverser (n° 15 à 20)

Un arbre technique sera actualisé en fonction du contexte rencontré. Il sera accompagné d'une évaluation sommative conçue à partir d'une table de cotation.

Le saut de cheval sera traité différemment pour des raisons d'optimisation des actions.

Dans cet ouvrage, comme il était impossible de présenter une B. O. complète de chaque action retenue, associée à un algorithme ouvert et à une carte d'étude, seul, un travail sommaire est proposé, à titre d'idées. Les B. O. présentées respecteront les caractéristiques de « l'enseignement collectif », telles celles du milieu scolaire. Un exemple est donné à propos de l'A. T. R. et de la roue.

Commentaires de l'analyste :

1. Dans cet ouvrage, Claude Piard n'explique pas ce qui fondent ses contenus. On ne trouve pas d'éléments qui motivent tel ou tel choix de difficultés techniques conçues comme B. O..
2. Nous constatons une différenciation sexuée du travail sur les engins. Claude Piard présente des contenus pour les filles et d'autres pour les garçons.
3. Nous relevons qu'aucune B. O. ne caractérise le traitement du saut de cheval. Ainsi, Claude Piard estime difficile la tâche de présentation de toutes les B. O. .

d - 3) La préparation physique générale

(28 lignes, à la page 32, soit **0.93** %)

Claude Piard pense qu'il est possible « de gagner du temps » dans les apprentissages en développant un travail de gestion des ressources biologiques (force, souplesse, souplesse, endurance spécifique), en trois temps :

- à court terme, par un échauffement spécifique.
- à moyen terme, par un perfectionnement des pré-requis de l'arbre technique de l'activité concernée (parcours de renforcement, ou parcours spécifique).
- à long terme, par une préparation générale ou des bases fondamentales. Claude Piard insiste sur ce dernier point.

Claude Piard s'excuse de « ce long bavardage » théorique et il invite à lire la suite de l'ouvrage.

G) Deuxième Partie : « Un programme pour la gymnastique à l'école ».

Une introduction et 4 chapitres :

1. Les arbres techniques sélectionnés.
2. La table de cotation
3. Les disciplines.
4. Les programmes par classe.

a) L'introduction

(9 lignes = 0.30 %, à la page 33. La page 34 reste vierge)

Claude Piard donne le plan d'analyse suivi dans cette partie.

b) Les arbres techniques sélectionnés.

Commentaire de l'analyste :

Les pages suivantes reprennent systématiquement le même plan, arbre après arbre.

Pour faciliter la lecture, nous retracerons cette analyse de contenu au travers d'un tableau synoptique.

Page 35 :

Titre de l'arbre	Principe théorique commun	Nombre d'icônes	Éléments techniques repérés
Les enroulements (Sol)	Enroulement de la nuque et rétroversion du bassin	7	Salto avant, roulade élevée, A. T. R. Roulade, chandelle, piqué équi., roulade ar. écart

Page 36 :

Titre de l'arbre	Principe théorique commun	Nombre d'icônes	Éléments techniques repérés
Les enroulements (Poutre)	Enroulement de la nuque et rétroversion du bassin	7	Culbutos, chandelle, en condition parfois aménagées.

Page 37 :

Titre de l'arbre	Principe théorique commun	Nombre d'icônes	Éléments techniques repérés
Les enroulements (B. Parallèles)	Enroulement de la nuque, du dos, et déplacement des mains.	8	Trépied dans des conditions diverses.

Page 38 :

Titre de l'arbre	Principe théorique commun	Nombre d'icônes	Éléments techniques repérés
Les A. T. R. (Sol)	Placement des appuis-mains et répulsion de la ceinture scapulaire.	8	Flip ar., roue, flip av., courbette, sursaut roue, A. T. R. contre un mur, en condition parfois aménagées.

Page 39 :

Titre de l'arbre	Principe théorique commun	Nombre d'icônes	Éléments techniques repérés
Les A. T. R. (Poutre)	Placement des appuis-mains et répulsion de la ceinture scapulaire. Les doigts pressent les flancs.	7	Roues, A. T. R., en condition parfois aménagées (contre un mur).

Page 40 :

Titre de l'arbre	Principe théorique commun	Nombre d'icônes	Éléments techniques repérés
Les A. T. R. (Barres)	Placement des appuis-mains, les épaules avancées au départ, et répulsion de la ceinture scapulaire.	6	Prises d'élan, placements en A. T. R., en condition aménagées.

Page 41 :

Titre de l'arbre	Principe théorique commun	Nombre d'icônes	Éléments techniques repérés
Les renversements (Barres)	Placement du c. d. g. près de l'axe de rotation, grâce à la rétropulsion.	6	Grande culbute, tours d'appui ar., renversements.

Page 42 :

Titre de l'arbre	Principe théorique commun	Nombre d'icônes	Éléments techniques repérés
Les bascules (B. Asymétriques)	Placement du c. d. g. près de la barre par allongement et appui des bras tendus.	7	Bascules à différentes hauteurs, avec jambes engagées ou non, piston.

Page 43 :

Titre de l'arbre	Principe théorique commun	Nombre d'icônes	Éléments techniques repérés
Les bascules (B. Fixe)	Placement du c. d. g. près de la barre par allongement et appui des bras tendus.	7	Bascules à différentes hauteurs, avec jambes engagées ou non, piston.

Page 44 :

Titre de l'arbre	Principe théorique commun	Nombre d'icônes	Éléments techniques repérés
Les bascules (B. Parallèles)	Placement du c. d. g. près des prises par allongement et appui des bras tendus.	7	Bascules avec appui brachial ou non, avec jambes en appui ou non.

Commentaires de l'analyste :

1. Certaines propositions de situations nécessitent une « bonne » souplesse, ce qui demanderait une adaptation en fonction des caractéristiques des classes.

c) La table de cotation

(29 lignes = 0.96 %, de la page 45 à la page 47)

Claude Piard présente un tableau à double entrée (page 46) utilisable pour les vingt exercices de chaque programme. La note, en cinq niveaux, s'obtient par croisement des colonnes et des lignes. Il explique comment exploiter cette grille par l'établissement de moyennes et par la valorisation des résultats des élèves.

L'utilisation pratique de cette table de cotation nécessite deux éléments accessoires : une « fiche élève », qui permet la validation des acquis et la comptabilité des points obtenus ; un

« tableau classe », qui reporte pour la classe, et pendant toute l'année, les résultats obtenus afin de mesurer les progrès réalisés.

d) Les disciplines

(1003 lignes = 33.53 %, de la page 49 à la page 115. La page 48 est vierge)

e) Le saut de cheval

(61 lignes = 2.03 %, de la page 49 à la page 56)

Claude Piard programme le saut groupé « de base » découpé en trois opérations fondamentales : les liaisons course-appel ; appel-appui ; franchissement-réception. Quand la liaison appel-appui est réalisée en toute sécurité, le problème est dit « résolu ». Il propose un algorithme qui démarre du « bond de lapin ». Claude Piard a opté pour une « progression » linéaire à fonctionnement automatique. Il précise les apprentissages relativement au niveau de classe. Un tableau qui comprend vingt cases, dont 16 sont illustrées, reprend les phases de l'algorithme proposé (de la page 51 à 54). Il donne une dizaine de consignes pour douze exercices (22 lignes à la page 55). Il précise le pré-requis, les tâches et les placements de mains pour le saut n° 20, approprié aux jeunes filles (15 lignes à la page 56).

Commentaires de l'analyste :

1. Les liaisons présentées sont abordées dans un ordre chronologique et mécanique dans la linéarité des apprentissages.
2. Nous relevons la complexité de lecture du tableau de l'algorithme, lequel nécessite un déchiffrage et une reconstruction.

f) Acrobatie au sol

(245 lignes = 8.19 %, de la page 57 à la page 72)

Claude Piard programme un renforcement de la colonne vertébrale par des enroulements qui s'écartent de la gymnastique, mais qui informe le maître et prépare l'élève. L'A. T. R. est ensuite valorisé. Claude Piard souligne l'intérêt du travail sur les agrès, qui constitue l'apport le plus spécifique de la gymnastique à l'E. P. S.. Les rotations fondamentales constituent ensuite le programme du lycée (flip ar. et salto av.).

Tableau de l'algorithme		Tâches, Pré-requis, Consignes et Remarques particulières	
De la page 58 à la page 61		De la page 62 à la page 72	
Nombre de cases numérotées	20	Nombre d'exercices relatifs aux cases numérotées	18
Nombre de cases illustrées	19	Nombre d'icônes	27

Tâches, pré-requis, consignes et remarques particulières occupent **215** lignes sur deux colonnes.

Commentaires de l'analyste :

1. Le terme « d'acrobatie » est employé, ici, au singulier. Tous les éléments techniques répertoriés, jusqu'aux plus statiques, sont dits « acrobatiques ». Pourtant, ce qui définit la caractéristique de l'acrobatie ce sont ses dimensions aérienne et dynamique.
2. Claude Piard critique « la grande richesse des situations aménagées », que l'on trouve en milieu scolaire, et « le peu de réalisations opérationnelles ». Il regrette que les cycles ne débouchent pas sur des maîtrises réinvestissables et qu'ils jouent « une fonction onirique, un rêve éveillé plus ou moins collectif ». Il s'interroge sur l'opportunité de ces mises en oeuvre.

(81 lignes = 2.70 %, de la page 73 à la page 79)

Selon le modèle fédéral, Claude Piard relègue l'apprentissage chorégraphique lors de cycles de danse. Comme au sol, les premiers exercices visent à renforcer la souplesse et la tonicité de la colonne vertébrale. Le travail à la poutre poursuit celui du sol. Il offre aussi des similitudes avec la phase d'appel-appui du saut de cheval.

Tableau de l'algorithme		Tâches, Pré-requis, Consignes et Remarques particulières	
De la page 74 à la page 77		De la page 78 à la page 79	
Nombre de cases numérotées	20	Nombre d'exercices relatifs aux cases numérotées	17
Nombre de cases illustrées	17	Nombre d'icônes	2

Tâches, pré-requis, consignes et remarques particulières occupent **60** lignes sur deux colonnes.

Commentaire de l'analyste :

Nous relevons la volonté répétée de Claude Piard de renforcer l'axe vertébral des élèves. Il semble défendre des visées « hygiénistes ». De ce point de vue, nous notons une conformité avec le troisième objectif de l'E. P. S., aujourd'hui en vigueur.

g) Les barres de suspension

(345 lignes = 11.53 %, de la page 80 à la page 102)

Claude Piard présente un « programme commun » aux barres fixe et asymétriques. Une adaptation est nécessaire pour les filles de lycée. Il précise les différentes mobilisations scapulaires en suspension et en appui, la place du travail du renversement jusqu'à l'approche de l'A. T. R. . Les propositions s'arrêtent avec le travail de bascule, qui sera différencié pour les filles et pour les garçons.

Tableau de l'algorithme		Tâches, Pré-requis, Consignes et Remarques particulières	
De la page 81 à la page 86		De la page 87 à la page 102	
Nombre de cases numérotées	30	Nombre d'exercices relatifs aux cases numérotées	24
Nombre de cases illustrées	30	Nombre d'icônes	41

Tâches, pré-requis, consignes et remarques particulières occupent **316** lignes sur deux colonnes.

Commentaires de l'analyste :

1. Comme pour d'autres parties, on comprend que Claude Piard n'a pu détailler tous les exercices qui, par ailleurs, apparaissent dans les arbres illustrés.
2. Nous notons une différenciation du travail pour les filles et pour les garçons.

h) Les barres parallèles

(144 lignes = 4.81 %, de la page 103 à la page 115)

Toujours dans l'optique d'un renforcement musculaire, Claude Piard propose aux garçons de collège l'activité « rouler ». A partir de la 4^{ème}, il valorise le travail à partir de plinths, qui se prolongera, en 2^{nde}, par les « bascules » et « l'élancer à l'A. T. R. ».

Tableau de l'algorithme		Tâches, Pré-requis, Consignes et Remarques particulières	
De la page 104 à la page 107		De la page 109 à la page 115	
Nombre de cases numérotées	20	Nombre d'exercices relatifs aux cases numérotées	11
Nombre de cases illustrées	18	Nombre d'icônes	16

Tâches, pré-requis, consignes et remarques particulières occupent **112** lignes sur deux colonnes.

Commentaire de l'analyste :

Les B. O. apparaissent comme des progressions d'apprentissage, plus ou moins linéaires, c. a. d. comme une succession de situations (de référence ou de résolution de problèmes) à visée cumulative.

H) Les programmes par classes

(127 lignes = 4.24 %, de la page 117 à la page 159. La page 116 est vierge)

Les programmes regroupent, sous forme de tableaux, pour une même classe, toutes les actions relatives à une même activité, quel que soit l'agrès sur lequel elles sont exécutées. Ces tableaux synoptiques mettent en évidence des transferts possibles. Seul, le saut de cheval n'est pas présenté. La présentation de l'ouvrage s'organise par niveau de classe. Le contenu pour chaque classe est introduit par un texte de quelques lignes, lequel représente un paragraphe de huit à vingt lignes pour chaque classe (112 lignes, au total).

➤ Classe de sixième (de la page 117 à la page 119)

Arbres	Agrès n° 1	Agrès n° 2
• Appuis et suspensions divers	Sol	Barres
Éléments techniques à valider	1	3
• Renversements	Sol	Barres
Éléments techniques à valider		1
• Enroulements	Sol	Barres
Éléments techniques à valider	3	1
• A. T. R.	Sol	Barres
Éléments techniques à valider	2	1
<i>Nombre d'arbres : 4</i>	<i>Nombre de savoir-faire : 6</i>	<i>Nombre de savoir-faire : 6</i>

➤ Classe de cinquième (de la page 120 à la page 122)

Arbres	Agrès n° 1	Agrès n° 2
• Appuis et suspensions divers	Sol	Barres
Éléments techniques à valider	2	4
• Renversements	Sol	Barres
Éléments techniques à valider		2
• Enroulements	Sol	Barres
Éléments techniques à valider	3	1

• A. T. R.	Sol	Barres
Éléments techniques à valider	3	1
<i>Nombre d'arbres : 4</i>	<i>Nombre de savoir-faire : 8</i>	<i>Nombre de savoir-faire : 8</i>

Classe de quatrième (de la page 123 à la page 128)

Arbres	Agrès n° 1	Agrès n° 2	Agrès n° 3	Agrès n° 4	Agrès n° 5	Agrès n° 6
• A. T. R. & Renversements	Sol	Barres (fixe ou asym.)	Barres asym.	Poutre	Barre fixe	Barres parallèles
Éléments techniques à valider	5	5				
• Enroulements (filles & garçons)						
Éléments techniques à valider	2		1	5	1	4
• Appuis et suspensions divers						
Éléments techniques à valider	2		2	2	2	4
<i>Nombre d'arbres : 4</i> <i>Nombre de savoir-faire : 35</i>	9	5	3	7	3	8

➤ Classe de troisième (de la page 129 à la page 136). Filles, puis garçons.

Arbres	Agrès n° 1	Agrès n° 2	Agrès n° 3	Agrès n° 4	Agrès n° 5	Agrès n° 6
• A. T. R. & Renversements	Sol	Barres (fixe ou asym.)	Barres asym.	Poutre	Barre fixe	Barres parallèles
Éléments techniques à valider	6	6		1	6	
• Enroulements (filles & garçons)						
Éléments techniques à valider	2			4		2
• Appuis et suspensions divers & Basculés						
Éléments techniques à valider	1		2	3	2	6
<i>Nombre d'arbres : 4</i> <i>Nombre de savoir-faire : 41</i>	9	6	2	8	8	8

➤ Classe de seconde (de la page 137 à la page 143). Filles, puis garçons

Arbres	Agrès n° 1		Agrès n° 2	Agrès n° 3	Agrès n° 4	Agrès n° 5
• A. T. R. & Renversements	Sol	Barres mixtes	Barres asym.	Poutre	Barre fixe	Barres parallèles
Éléments techniques à valider	6	/	6	3	6	
Appuis divers & Enroulements (filles & garçons)						
Éléments techniques à valider	4	/	3	5	1	6
• Bascules						
Éléments techniques à valider		/			3	3
<i>Nombre d'arbres : 4</i> <i>Nombre de savoir-faire : 46</i>	10	/	9	8	10	9

➤ Classe de première (de la page 144 à la page 151). Filles, puis garçons

Arbres	Agrès n° 1		Agrès n° 2	Agrès n° 3	Agrès n° 4	Agrès n° 5
• A. T. R.	Sol	Barres mixtes	Barres asym.	Poutre	Barre fixe	Barres parallèles
Éléments techniques à valider	6	/	2	4	2	1
Appuis divers & Enroulements (filles & garçons)						
Éléments techniques à valider	4	/	4	4	4	5
• Bascules						
Éléments techniques à valider		/	5		5	5
<i>Nombre d'arbres : 4</i> <i>Nombre de savoir-faire : 51</i>	10	/	11	8	11	11

➤ Classe de Terminale (de la page 152 à la page 159). Filles, puis garçons. Classe à examen

Arbres	Agrès n° 1		Agrès n° 2	Agrès n° 3	Agrès n° 4	Agrès n° 5
• A. T. R.	Sol	Barres mixtes	Barres asym.	Poutre	Barre fixe	Barres parallèles
Éléments techniques à valider	6	/	3	5	3	2
Appuis divers & Enroulements & Renversements						
Éléments techniques à valider	4	/	4	5	4	4
• Bascules						
Éléments techniques à valider		/	5		5	6
<i>Nombre d'arbres : 4</i> <i>Nombre de savoir-faire : 56</i>	10	/	12	10	12	12

Commentaires de l'analyste :

1. Nous avons noté des propositions démixées, pour certains arbres et pour certaines classes.
2. Nous avons relevé des inversions d'icônes, comme à la page 158 (A 20 sol/fixe).
3. Nous avons repéré un nombre toujours croissant de savoir-faire techniques à maîtriser (jusqu'à 56).
4. Nous avons noté le cumul progressif des savoir-faire techniques, mais le maintien d'un travail restreint à certains arbres : Bascules ; Appuis divers ; Enroulements ; Renversements ; A.T.R. ; Appuis et suspensions divers & basculés.

I)Troisième Partie : « Une organisation pédagogique ».

Une introduction et 4 chapitres :

1. Propositions d'un référentiel théorique pour les actions acrobatiques.
2. Plaidoyer pour une pédagogie du langage.
3. Enfin des propositions concrètes.
4. Et l'A. S. ... ?

a) L'introduction.

(20 lignes = 0.66 %, à la page 161. La page 160 reste vierge)

Claude Piard présente la dernière partie de son ouvrage en indiquant que la biomécanique constitue le référentiel théorique cohérent. Il permet de comprendre les contenus proposés précédemment, et peut composer une partie des connaissances exigibles pour des élèves de second cycle. Claude Piard donne les autres chapitres de cette troisième partie, en insistant sur l'attitude pédagogique et le rôle du langage.

b) Propositions d'un référentiel théorique pour les actions acrobatiques.

(561 lignes = 18.75 %, de la page 163 à la page 191. La page 162 reste vierge)

Introduction - 24 lignes = 0.80 %, à la page 163.

Claude Piard précise que le fondement de toute analyse technique repose sur « la connaissance des grandes lois régissant le mouvement du corps humain, dans les diverses situations qui caractérisent les activités gymniques, ainsi que les particularités anatomiques des mobilisations les plus typiques ». Cet ouvrage propose de rendre abordable ces connaissances à l'enseignant et aux élèves, ce qui en justifie le plan d'étude. Ce chapitre doit permettre « d'établir pour chaque action une carte d'étude composée de consignes cohérentes avec la théorie de l'activité ». Claude Piard proposera une grille d'analyse technique de tout mouvement, qui sera une carte d'étude, en même temps qu'un « bon » outil.

Commentaire de l'analyste :

Dans les lignes suivantes, nous indiquerons seulement la dimension volumique des parties constitutives de l'analyse anatomique et biomécanique de Claude Piard.

c) Plaidoyer pour une pédagogie du langage.

(110 lignes = 3.67 %, de la page 193 à la page 195. La page 192 reste vierge)

Introduction - 7 lignes = 0.23 %, à la page 193.

Dans le chapitre qui suit, Claude Piard met en évidence le passage d'une « *pédagogie muette* » à une « *pédagogie du dialogue* ». Il emprunte des notions théoriques à Vigotsky et Galperine.

Claude Piard définit les instruments psychiques et « *l'acte instrumental* » (l'instrument psychique s'intercale entre l'objet d'une activité et l'opération mentale). Il présente la méthode instrumentale comme une méthode d'analyse des fonctions psychiques. L'instrument psychique modifie le fonctionnement et la structure même des fonctions psychiques. Claude Piard rappelle « *le rôle de l'École qui consiste à structurer les fonctions du comportement avec des instruments psychiques à caractère social* ».

Claude Piard montre en quoi langage et pensée sont deux fonctions autonomes. « *Le langage social est la transformation de la pensée en mots et le langage pour soi est un instrument de structuration et de contrôle de la pensée* ». Vers deux ans, le langage social se transforme en langage intérieur. A trois ans, les deux langages ont une forme identique, mais à sept ans, leurs syntaxes se différencient. L'étude du langage renseigne sur le fonctionnement et la structure de la pensée. Le langage intérieur est sémantique ; le langage extérieur est phonétique. La pensée procède par concepts larges et subjectifs. Pour s'exprimer, elle doit repasser par des significations, ce qui nécessite une instrumentation particulière. L'universalité du langage milite en faveur de son utilisation en pédagogie, si elle vise à la clarification des significations des mots.

Claude Piard rappelle, ensuite, les travaux de Galperine et les cinq étapes de toute activité d'apprentissage :

1. Élaboration d'une base d'orientation.
2. Mise en forme matérielle de la B. O.
3. Étape du langage pour les autres.
4. Étape du langage égocentrique, pour soi.
5. Étape du langage intérieur.

Ces étapes nécessitent des conditions d'environnement particulières pour être efficaces ».

d) Enfin des propositions concrètes.

(243 lignes = 8.12 %, de la page 197 à la page 203. La page 196 reste vierge)

Introduction - 6 lignes = 0.20 %, à la page 197.

Dans le chapitre qui suit, Claude Piard va recentrer « *ces considérations théoriques* » vers des « *préoccupations concrètes* ».

Le premier acte d'un enseignant consiste à structurer sa matière d'enseignement. Les disciplines acrobatiques peuvent soit améliorer les facteurs structuraux perceptifs de la conduite motrice ; soit ils peuvent aussi être « *à motivation gymnastique sportive* ». Cette approche justifie un apprentissage du 3^{ème} type.

Commentaire de l'analyste :

La terminologie utilisée est celle de « disciplines acrobatiques » et non celle de « gymnastique » comme le titre de l'ouvrage l'utilise.

Claude Piard regroupe en trois grandes catégories les contraintes de l'acte d'enseignement :

- les contraintes liées à la gestion de la population scolaire : âge, réglementation et coutumes, besoins biologiques, physiologiques et sociologiques. Il faut porter l'accent sur la sécurité en jouant sur les aides et les parades (véritables B. O. spécifiques), le matériel (très sécurisant), la stabilité des groupes (solidarité socialisante) et le traitement de la documentation (caractère collectif de l'enseignement et gestion de la prise de risque sont les deux précautions à prendre pour traiter les documents à propos de gymnastique).
- les contraintes liées à la gestion de l'espace : matériel didactique (qualité, quantité) et disposition, placements et évolutions des élèves (formations des groupes d'élèves pour l'étude ou le travail).
- les contraintes liées à la gestion du temps : cycle, organisation du programme du cycle et des séances, organisation du programme d'établissement (rétention des acquis, stockage de l'information).

J) Et l'A. S. ... ?

(289 lignes = 9.66 %, de la page 205 à la page 220. La page 204 reste vierge)

Introduction-13 lignes = 0.43 %, à la page 205.

43 icônes et une planche d'un arbre technique actualisé pour le cheval d'arçons (10 figures).

Claude Piard conçoit l'A. S. comme un prolongement des cours d'E. P. S. et un lieu de spécialisation gymnique. Le programme prévu pour les cours de lycée peut servir de base pour l'A. S. du collège. Cependant, il doit être complété :

- pour les jeunes filles, par des « *tours* » et des « *sauts* » en chorégraphie, et des « *ponts* » et « *souplesses* » en acrobatie.

- pour les garçons, par une initiation aux anneaux et au cheval d'arçons.

Claude Piard présente une étude technique détaillée du programme ci-dessus. Nous nous limiterons à en reprendre l'organisation.

a) Le pont et les souplesses

Pré-requis : l'A. T. R.. Il exige une ouverture maximale de l'angle bras/tronc (placement scapulaire) ; un placement de l'épaule au-dessus des appuis ; une ouverture maximale de l'angle jambes/tronc (extension de la hanche) ; une orientation des mains et position des talons ; une musculation antagoniste des abdominaux en rétroversion du bassin. Applications possibles : A. T. R. - pont ; cloche ; souplesse avant ; descente en pont.

b) Les anneaux

Claude Piard relève la spécificité des anneaux, agrès semi-mobile, qui impose de laisser le centre de gravité proche de la verticale. La prise des mains est facilitée par des maniques spécifiques, mais elle doit rester mobile. Claude Piard décrit les caractéristiques de l'appui : de la station, à l'écart, horizontal, et les premiers rétablissements en simultané ou renversement. Il termine son programme par des mini-enchaînements et des positions statiques en A. T. R., ou exécutées en force.

c) Les arçons

Claude Piard caractérise ce travail par la qualité des appuis qu'il exige et le passage en équilibre sur un seul appui. Cela nécessite une précision des appuis (par un équilibre du corps, assuré par l'inclinaison de l'épaule et l'impulsion sur l'arçon lâché), un jeu scapulaire en fonction de la particularité des appuis (facial, latéral, dorsal) et une rigueur du placement des mains. L'équilibre aux arçons est par définition dynamique. Il réclame une vitesse de rotation des jambes importante, synchronisée avec celle des épaules. Le renforcement de la souplesse en écart facial facilite ce travail spécifique. Claude Piard conclut ce chapitre par un tableau-programme au cheval d'arçons (10 figurines).

Commentaire de l'analyste :

Nous ne trouvons pas un programme complet pour l'A. S., conçu sur le même modèle que dans les chapitres précédents.

K) Conclusion.

(25 lignes = 0.83 %, à la page 221)

Les éléments qui composent le programme peuvent se lier pour constituer des mini-enchaînements évaluable en fin de cycle.

La gymnastique est culture et elle peut déboucher ultérieurement sur la compétition, notamment pour les classes à examens.

Enfin, avec emphase, Claude Piard remercie le lecteur qui l'aura suivi jusque dans « *les détours des pages* » et les « *envolées théoriques* ».

L) Bibliographie.

(57 lignes = 1.90 %, de la page 223 à la page 224. La page 222 reste vierge)

52 titres de 49 auteurs, et 2 revues (une allemande et une américaine).

Commentaire de l'analyste :

La bibliographie est très large. Elle correspond certainement davantage aux auteurs traités pour le travail de thèse de Claude Piard, davantage que pour cet ouvrage.

A ce stade de l'analyse de contenu, nous retiendrons quelques idées générales qui se dégagent du texte. La réflexion développée par Claude Piard autour des notions de « programme » et « d'enseignement programmé » est fondée sur la nécessité, à ses yeux, de structurer la matière. Dans sa démonstration, il s'appuie sur la conception soviétique de l'activité du psychisme. Il montre l'intérêt d'élaborer des bases d'orientation et de programmer des opérations pour constituer des « zones de développement programmables ». La mise en œuvre pédagogique passe par la construction « d'arbres techniques », dont la « biomécanique » est la source théorique qui permet de les composer. Une adaptation aux contraintes scolaires conduit à l'organisation « d'arbres techniques actualisés », présentés par niveaux de classe et par engin. Claude Piard encourage l'utilisation d'outils psychiques, comme le langage, lors de la construction des apprentissages.

6.1.2. Premiers éléments de synthèse.

Le plan d'organisation du livre fait apparaître une conception personnelle de l'activité, qui est suivie par une proposition d'un programme d'enseignement de la gymnastique, puis par une importante partie sur la mise en œuvre pratique de l'enseignement.

Le poids volumique des différents chapitres nous amène à constater un déséquilibre entre la partie relative aux conceptions théoriques (490 lignes, soit 16.38 %), celle qui décrit le programme pour la gymnastique à l'école (1168 lignes, soit 39.05 %) et celle qui détaille l'organisation pédagogique (1333 lignes, soit 44.56 %), pour ce qui est du nombre de lignes. Par contre, la deuxième partie regroupe le plus grand nombre de pages (129 contre 27 pour la première partie, à propos du référentiel pour enseigner, et contre 61 à propos du référen-

tiel pour l'acrobatie). Nous noterons une grande similitude avec le livre conçu par Jacques Leguet et traité dans le chapitre précédent.

Les titres du texte donnent un découpage en trois parties :

- une première partie qui présente des éléments théoriques ;
- une deuxième partie qui suggère une planification des apprentissages ;
- une dernière partie qui relate une organisation pédagogique.

A la lumière de l'analyse de contenu, nous voyons davantage un découpage singulier, qui comprend :

1. une première partie qui donne des éléments théoriques sur l'enseignement programmé, puis qui tente une application à l'enseignement de la gymnastique scolaire ;
2. une deuxième partie qui est un projet d'enseignement de la gymnastique scolaire ;
3. une troisième partie qui revient sur d'autres éléments théoriques (dont la biomécanique), et qui propose d'analyser certaines contraintes de l'école.

Ce décalage entre la construction des titres et les contenus nous interroge sur les données qui lient la pratique de l'activité aux éléments théoriques qui la justifie. La théorie encadre la partie relative à la pratique.

Si la deuxième partie est la plus longue, elle comporte aussi de nombreux dessins. Elle réunit le plus grand nombre d'icônes. Les exercices choisis occupent une très grande place. De ce point de vue, Claude Piard utilise l'iconographie pour rendre plus accessible ses propositions. En fait, la dernière partie est la plus littéraire.

L'unité du texte repose donc sur cette question : « De quel(s) outil(s) dispose un enseignant pour aider le débutant à construire son activité gymnique ? » Claude Piard y répond du point de vue des apprentissages à mettre en œuvre.

« Cette théorie de l'activité est autant une méthode d'apprentissage qu'une méthode de structuration du psychisme (...) La pertinence d'une telle démarche reposera sur une définition et une gestion rigoureuse de nos activités. » (page 21).

Les options relatives à la gymnastique du débutant fondent la logique de l'ouvrage. Claude Piard travaille davantage sur les compétences du professeur qui enseigne que sur celles de l'élève qui apprend.

Pour guider l'enseignant d'E. P. S., Claude Piard propose des « arbres techniques ». Par précaution, nous voulons, dès maintenant, en rappeler les définitions originelles de l'auteur.

- Un arbre technique général (A. T. G.) est un tableau qui regroupe « toutes les actions gérées par un même ensemble de repères théoriques ». Ce tableau regroupe les

« principes essentiels » de l'activité concernée (page 21).

- Un A. T. A. développe l'activité concernée par la séquence d'apprentissage, à travers des actions accessibles aux apprenants. Le « pré-requis » (racine) est le point de départ de l'arborisation. Chaque rameau deviendra la racine de l'A. T. A. d'une séquence d'apprentissage ultérieure (page 22).

La fonction des bases d'orientation (B. O.) est de faciliter l'accès, puis l'intériorisation d'une action inscrite dans un arbre (gérée par des principes essentiels). Les B. O. se réalisent à travers un ensemble d'opérations (court terme) (page 22).

Claude Piard attache une importance certaine aux savoir-faire développés sur tous les engins, en particulier les engins de suspension et d'équilibre (barres et poutre).

« L'hypertrophie du travail acrobatique se fait toujours au détriment de la pratique des agrès qui constitue, à notre sens, l'apport le plus spécifique de la gymnastique à l'éducation physique » (page 57).

Claude Piard se situe dans une « démarche psychopédagogique », où le processus de transformation dynamique consiste à programmer les apprentissages, en fonction d'une analyse biomécanique de l'activité.

« La biomécanique semble, aujourd'hui, capable d'offrir la seule source théorique disponible pour assurer la cohérence de l'ensemble de la discipline et la construction rationnelle des arbres caractéristiques des activités qui la compose » (page 29).

« L'enseignement programmé est une technique de communication de la connaissance » (page 161).

En conclusion, nous trouvons la définition d'une méthode de l'apprentissage de la gymnastique et la volonté de programmer des exercices exploitables sur le terrain pédagogique, dans un établissement scolaire du second degré.

L'analyse de contenu des données textuelles « stricto sensu » est présentée dans le chapitre précédent. Elle détaille l'ensemble des éléments constitutifs du livre de référence. Pour en faire la synthèse, nous proposons la fiche de lecture suivante :

* Auteur :	<i>Claude PIARD</i>
* Titre du document :	Gymnastique et enseignement programmé : applications au lycée et au collège.
* Édition et date de parution :	Vigot, 1990
* Page(s) concernée(s) :	Toutes (224 pages)
Mots-clés : Gymnastique ; enseignement programmé ; biomécanique ; instrument psychique ; apprentissage.	
Contraction du texte :	
Après avoir situé sa réflexion par rapport à des travaux scientifiques et techniques, Claude Piard précise le cadre de ses études eut égard à la didactique.	
Des concepts théoriques fondent les choix pédagogiques et didactiques : la zone d'enseignement programmable et sa construction, l'activité et sa programmation (actions, population, bases d'orientation).	
Claude Piard développe sa théorie didactique autour du concept-phare « d'arbres techniques généraux et actualisés ». Les options seront gérées selon une carte d'étude.	
La biomécanique donnera sa cohérence théorique pour construire des arbres techniques. Il se limite à l'étude d'arbres techniques destinés aux établissements solaires du second degré, assortis d'une grille d'évaluation et de précisions pour chaque agrès. Ces algorithmes sont repris dans des programmes par classe.	
L'organisation de la gymnastique scolaire s'appuie sur un référentiel biomécanique, une « pédagogie du langage », et la gestion de diverses ressources et contraintes.	

6.1.3. Les notion(s) gymniques, thème(s) de travail et concept(s)-phare(s) : (2^{ème} niveau de condensation des données).

Les catégories qui émergent de l'analyse de contenu du texte de référence sont les suivantes :

1. la notion gymnique « *de référentiel théorique pour l'acrobatie* ». Claude Piard utilise la biomécanique comme référentiel pour édifier les arbres techniques. La partie biologique de son analyse est essentiellement relative à l'anatomie fonctionnelle. Ce référentiel emprunte des notions à une science constituée.
2. la notion de « *pédagogie du langage* ». Il s'agit là surtout de pratique pédagogique au bénéfice de l'efficacité de l'élève. Elle a pour but, en milieu scolaire, d'améliorer la motricité par la transformation d'un langage social et le développement d'un langage interne. Ce concept initie la question du rôle du langage en pédagogie : « *Comment peuvent procéder professeur et élèves, pour construire plus vite une motricité gymnique ?* »
3. le thème de travail de « *l'enseignement de la gymnastique* », sous l'aspect de la « *gestion des contraintes pédagogiques* » et de la « *programmation* ». Il évoque la pratique pédagogique par l'identification de ses contraintes. Il situe l'enseignement de la gymnastique dans le contexte de l'éducation physique scolaire. Il permet d'évaluer certaines composantes de l'acte d'enseignement, et ainsi de répondre partiellement à la question : « *Comment organiser la pratique de la gymnastique scolaire ?* »
4. le thème du « *programme pour la gymnastique scolaire* ». C'est de loin le thème le plus développé, car il fait l'objet d'un traitement dans la partie centrale de l'ouvrage. Il est présenté à grand renfort d'illustrations, pour donner du sens à « la pratique » des élèves. Il pose le problème des savoir-faire que les élèves doivent maîtriser. Il renvoie aux questions relatives à la maîtrise des savoir-faire techniques : « *Qu'est-ce que doivent savoir faire des gymnastes-débutants ?* » ou encore « *Quelle progression d'apprentissage des élèves du second degré peuvent-ils suivre ?* »
5. le concept-phare qui émerge du texte de C. Piard est : « *l'enseignement programmé* ». C'est le référentiel théorique pour l'enseignement. Il est défini par Claude Piard comme un « *apprentissage du 3^{ème} type, qui met en évidence la nécessité de construire les bases d'orientation des actions destinées à programmer une activité à partir d'un référentiel théorique* ». Il développe pour cela des arbres techniques (généraux ou actualisés). Ce concept-phare vise à donner une réponse à la question : « *Comment enseigner la gymnastique ?* » Ce concept-phare est emprunté à la psychologie cognitive soviétique. Même si l'enseignement programmé fait référence à une méthode pédagogique, à ce stade de notre analyse, nous le considérerons comme un concept-phare (représentation abstraite et stable, qui interroge la réalité et qui est soumise à l'épreuve des faits, ap-

puyée de données scientifiques, et productrice d'effets).

Ainsi, nous extrayons de ce livre deux notions, deux thèmes, et un « concept-phare », sachant que ceux se rapportant à la « programmation, au langage et à la gestion des contraintes » relèvent davantage du domaine des suggestions didactiques et pédagogiques. Chaque réflexion constitue une catégorie sémantique.

Cette catégorisation est justifiée par les objectifs mêmes qui guident notre recherche, à savoir repérer « un savoir spécifique et rationnel dans les propositions de cet auteur ».

Nous avons donc traité les éléments textuels ayant pour nous le plus de sens, en respectant deux conditions :

- corréler les thématiques avec la problématique de la recherche ;
- ne pas trahir la pensée originelle de l'auteur.

L'analyse de contenu fait émerger cinq catégories significatives de la pensée de Claude Piard. Nous les retrouvons dans le tableau synoptique suivant :

Les notions	• la biomécanique comme référentiel théorique pour l'acrobatie • la pédagogie du langage
Les thèmes	• la gestion des contraintes. • le programme pour la gymnastique scolaire (progression d'apprentissage pour des élèves du second degré).
Le concept-phare	• l'enseignement programmé.

6.2. *La comparaison avec d'autres sources documentaires.*

Cette étape méthodologique a pour but de vérifier la permanence des cinq catégories sémantiques recueillies (cf. ci-dessus), en utilisant d'autres textes. Nous avons donc établi des parallèles avec d'autres sources documentaires, dont la liste a été ramenée à quatre ouvrages, pour les motifs suivants :

- ils s'étalent sur une période de plus de dix ans ;
- ce sont les plus complets ;
- ces ouvrages intègrent l'essentiel des contenus publiés dans d'autres articles ou livres ;
- l'ouvrage édité aux P. U. F., en 1992, reprend la réflexion développée par cet auteur dans sa thèse. Claude Piard y mentionne l'évolution de sa pensée et les transformations de son travail.

- enfin, ces quatre choix, d'après l'auteur lui-même, sont significatifs de l'avancée de son travail.

Nous ferons donc référence aux sources suivantes :

- (1978). La gymnastique sportive féminine. VIGOT. (264 pages).
- (1982). Fondements de la gymnastique : technologie et pédagogie. VIGOT. (177 pages)
- (1990). *Gymnastique et enseignement programmé : application au lycée et au collège. VIGOT.*
- (1992). Science et Technique de l'éducation gymnique. P. U. F. (243 pages).

6.2.1. Les notion(s), thème(s) récurrent(s) et concept(s)-phare(s).

6.2.1.1. Notion de « biomécanique » comme référentiel théorique pour l'acrobatie.

Pour bien comprendre les fondements des arborisations proposés par Claude Piard, il est nécessaire de signaler la praxéologie qu'il a privilégié ⁴²⁸. L'outil de programmation est clairement défini comme étant la biomécanique, seule science aux yeux de Claude Piard à offrir une rigueur d'analyse suffisante ⁴²⁹.

On retrouve des éléments majeurs de la biomécanique : le placement du centre de gravité, le mode d'action des muscles agonistes et antagonistes, la vitesse, l'accélération, les trajectoires, les créations de rotation, les couples de force, la poussée excentrée, les transferts d'énergie, les blocages, le moment d'inertie, etc... Globalement, ces principes élémentaires de biomécanique peuvent être récapitulés selon trois axes, chez Claude Piard :

♦ Déclenchement des rotations par appui sur l'agres :

1) notion de blocage = conservation de la quantité de mouvement (produit entre la masse d'un corps et sa vitesse = $m \cdot V$). Le blocage stoppe la vitesse initiale et la transforme en vitesse de rotation et en élévation. Exemples : impulsion sur tremplin, salto avant, saut de mains, etc...

⁴²⁸ PARLEBAS P. (1981). Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice. Éditions de l'INSEP : 173-176.

Ce vocabulaire est emprunté à Pierre PARLEBAS et restitué par PIARD C. (Septembre 1992). Science et technique de l'éducation gymnique.

P. U. F. : 196.

Le sens étymologique (1890) est proche de la notion de « technologie » comprise comme l'ensemble des conditions et des règles de l'efficacité de l'action.. « La praxéologie motrice est une science de l'action motrice, ou une technologie scientifique, qui étudie les phénomènes de l'extérieur, au service de l'individu agissant aux prises avec les exigences d'une tâche concrète. »

⁴²⁹ PIARD C. (1982). Fondements de la gymnastique : technologie et pédagogie. Éditions Vigot : 10.

« Il faut pouvoir dégager tout ce qui est mode passagère pour atteindre l'essence mécanique et anatomique du mouvement ».

2) notion de force excentrée = recherche d'un compromis entre « élévation » et « rotation ». Elle permet de déclencher les rotations de l'arrêt. Exemple : le flip arrière. On ne retiendra pas les problèmes de torsion en vrille, par exemple.

- ◆ Déclenchement des rotations dans l'espace, par conservation du moment cinétique : (produit du moment d'inertie du corps par la vitesse angulaire = la quantité de mouvement d'un corps en rotation). Déclenchement par transformation d'énergie dans l'espace. Exemples : toutes les rotations combinées en l'air.

- ◆ Principes mécaniques de conduite des rotations.

Réduction ou augmentation du moment d'inertie (produit de la masse du corps par la distance élevée au carré). Selon ces principes, il est possible d'accélérer ou de ralentir les rotations, mais jamais de les arrêter. Actions de « grouper » ou de « dégrouper ». Actions de « fermeture » ou « d'ouverture » des bras, etc...

Les principes généraux biomécaniques ont permis de classifier les éléments techniques, puis de proposer une arborisation de l'apprentissage de ces savoir-faire gymniques. La biomécanique et l'anatomie sont les éléments qui favorisent la cohérence théorique de l'ensemble de ses propositions concrètes ⁴³⁰. Cette approche de Claude Piard se cantonne au niveau des notions, car le statut de la biomécanique dans les orientations didactiques de cet auteur reste au niveau d'un prérequis, d'un savoir rudimentaire posé en postulat.

6.2.1.2. Thème : « programmer la gymnastique scolaire ».

Le programme, présenté par Claude Piard pour la gymnastique à l'École, se décompose en trois parties :

1. les arbres techniques ;
 2. les programmes ;
 3. l'évaluation.
- les arbres techniques programmés de la sixième à la terminale, accompagnés de leur table de cotation et de leur mode d'emploi, sont centraux dans la pensée de Claude Piard. Il y fait référence dans plusieurs ouvrages. Nous avons récapitulé ce programme dans un tableau présenté en annexe (cf. annexe VI – D - a).
 - Les programmes qui sont hiérarchisés :
 - à chaque agrès gymnique, comme au saut de cheval, ou un algorithme débute par des

430 PIARD C. (1990). Gymnastique et enseignement programmé. Éditions Vigot : 29.

« Cette cohérence peut être recherchée, en théorie, à travers plusieurs sciences. La neurologie doit à terme fournir des réponses capitales. Mais en l'état actuel, les principaux travaux disponibles reposent essentiellement sur la mécanique et sur l'anatomie fonctionnelle : la biomécanique semble aujourd'hui la seule source théorique disponible pour assurer la cohérence de l'ensemble de la discipline et la construction rationnelle des arbres caractéristiques des activités qui la composent ».

sauts avec pose d'appuis et se termine par un saut par renversement.

- par classes, où les programmes regroupent toutes les actions relatives à une même activité pour une même classe. Ils mettent en évidence les transferts que l'on peut espérer. Ils sont démixés à partir de la troisième.

- L'évaluation, qui repose sur les principes suivants :
 - tous les éléments techniques (ou exercices) sont classifiés ; c'est à dire, numérotés de 1 à 20, et hiérarchisés de A à D, arbitrairement par l'auteur.
 - seule la difficulté technique est évaluée selon un mode binaire : « réalisé » ou « non réalisé ».
 - les notes par agrès (discipline ou activité) peuvent se compenser.
- La note finale est sur 20 points. L'élève peut choisir les éléments qu'il veut évaluer. L'évaluation est accompagnée d'outils : fiche-élève et tableau de classe, lesquels peuvent servir également à évaluer les progrès.

6.2.1.2.1. La mise en œuvre pédagogique.

Mettre en œuvre un programme sous-entend prévoir une organisation pédagogique ⁴³¹. On la trouvera détaillée dans différents travaux de Claude Piard. Elle s'appuie sur :

- ♦ des « notions de base » d'anatomie et de biomécanique,
- ♦ des notions de « communication » à différentes étapes de la construction des apprentissages,
- ♦ différents points de gestion de l'acte pédagogique.

Cette conduite de l'acte pédagogique s'organise autour de trois pôles ⁴³² :

- ♦ la gestion de la population : le groupe, l'aide, la parade, etc...
- ♦ la gestion de l'espace : les formes de travail, le matériel, la sécurité, etc ...
- ♦ la gestion du temps : les durées et les découpages des cycles et des leçons, etc...

6.2.1.2.2. La référence aux instruments psychiques.

Claude Piard reprend la méthode instrumentale en montrant comment les « *instruments psychiques* » (dessin, langage, écriture, calcul...), acquis par l'éducation, guide les processus de développement chez l'enfant ⁴³³. Pour limiter les carences dans la structure mentale lors des apprentissages, il insiste sur l'utilisation de l'instrument-langage en suivant les cinq étapes « Galpériennes » de la formation de l'action mentale ⁴³⁴ :

1) élaboration d'une base d'orientation par le sujet (et d'une carte d'étude pour l'expert),

431 PIARD C. (1990). *Gymnastique et enseignement programmé*. Troisième chapitre. Éditions Vigot : 161-220.

432 PIARD C. (Septembre 1992). *Science et technique de l'éducation gymnique*. P. U. F. : 170-177.

433 PIARD C. (Septembre 1992). *Science et technique de l'éducation gymnique*. P. U. F. : 151-152.

Claude Piard cite Galperine . (1990). *Gymnastique et enseignement programmé*. Éditions Vigot : 195.

434 PIARD C. (Septembre 1992). *Science et technique de l'éducation gymnique*. P. U. F. : 154-155.

Claude Piard cite Vigotsky (1985).

- 2) dégagement de la forme matérielle de la base d'orientation (représentation matérielle de la tâche),
- 3) communication en langage articulé (entre les apprenants et l'expert),
- 4) communication en langage égocentrique (intériorisation, « se raconter l'action »),
- 5) communication en langage intérieur (la réflexion).

Le langage est propice à la structuration ou à la modification de la zone de développement proximale d'une activité à travers un choix pertinent d'actions matérielles observables.

6.2.1.3. Concept-phare « d'enseignement programmé ».

Quelles que soient les publications, cette idée réapparaît dans les textes de Claude Piard. Il s'appuie sur quelques références théoriques. Nous en rappellerons l'essentiel pour clarifier la technologie adoptée :

6.2.1.3.1. Référence à une « zone de développement programmable » (Z. D. P.).

Ce support théorique s'inscrit dans les recherches les plus avancées à propos du développement mental. La Z. D. P., utilisée par Claude Piard, renvoie après déformation à la notion de « zone proximale de développement » développée par Vigotsky ⁴³⁵ (« différence des niveaux atteints en autonomie et en hétéronomie », c'est à dire avec aide). Pour construire une Z. P. D., il est nécessaire de préciser le rôle de l'action, la structuration de l'activité, et le rôle du langage.

6.2.1.3.2. Référence à une « programmation d'activité »

Cette référence théorique s'inscrit dans la réflexion des psychologues cognitifs. Elle s'appuie sur la définition des notions « d'activité » et « d'action » ⁴³⁶, lesquelles constituent une réflexion sur le besoin, le mobile du besoin et le but de l'action. Il apparaît nécessaire d'exécuter un choix pertinent d'actions avant d'élaborer une « base d'orientation » (B. O.) ⁴³⁷.

La base d'orientation est une formalisation d'un algorithme complet (ensemble des opérations nécessaires à la compréhension de l'action) caractéristique d'un guidage étroit, puis d'un guidage large. Une évaluation conduite facilitera une auto-orientation.

⁴³⁵ PIARD C. (1990). *Gymnastique et enseignement programmé*. Éditions Vigot : 17.

« Cette notion met en rapport les processus acquis, validés par les tests et les processus en voie de développement, réalisables avec assistance ».

⁴³⁶ PIARD C. (Septembre 1992). *Science et technique de l'éducation gymnique*. P. U. F. : 153.

⁴³⁷ PIARD C. (1990). *Gymnastique et enseignement programmé*. Éditions Vigot : 18.

« Toute action exige l'élaboration chez le sujet d'une base d'orientation, véritable représentation de l'action et de son milieu, et la programmation d'un ensemble d'opérations qui caractérisent l'exécution, c'est à dire « le passage à l'acte ».

La référence à une « programmation d'activité » formalise en trois temps ⁴³⁸ :

- le choix d'un ensemble d'actions pertinentes, où l'on évolue des mobiles vers le but en opérant trois étapes : le jeu, puis la compétition, enfin la connaissance de la matière.
- la construction de la base d'orientation, dont la qualité distingue trois types d'apprentissage (incomplète ; avec des repères empiriques ; avec des repères théoriques).
- le contenu d'une B.O. peut s'intégrer aux autres B.O. concernées par une généralisation (activité de transfert). Lorsque plusieurs bases d'orientation comportent des éléments communs, donc des propriétés généralisables, des conditions sont alors réunies pour qu'il y ait un « transfert fructueux ». La qualité des opérations dépendra de la manipulation d'objets réels associée à une carte d'étude précisant les consignes essentielles et les modalités d'auto-évaluation.

L'approche de Claude Piard consiste à identifier des caractéristiques anatomo-biomécaniques pour programmer l'enseignement d'algorithmes destinés aux gymnastes scolaires.

6.2.1.4. Concept-phare « d'arborisation ».

Ce second concept-phare émerge de la confrontation aux autres publications. Il vient compléter la thématique de « l'enseignement programmé ». Une des originalités du travail de Claude Piard repose sur cette idée « d'arborisation ». « Les arborisations d'actions, choisies à la suite d'une analyse théorique, illustrent l'ensemble, ou une part importante d'une activité ». Pour cet auteur, il s'agit des « *arbres techniques généraux* » (A. T. G.) : « *actions gérées par un même ensemble de repères théoriques* » ⁴³⁹. Claude Piard décrit ces A. T. G. dans deux de ses publications (« Gymnastique sportive féminine », 1978 ; & « Fondements de la gymnastique : technologie et pédagogie », 1982). S'ils ne s'appelaient pas encore des « arbres », une présentation logique et argumentée, sous-tendue par des fondements théoriques, organisait les savoir-faire gymniques dans des familles d'éléments précis. A titre d'exemple, nous avons repéré cinq familles, au sol : les roulades, les A. T. R., les renversements, les élans, les saltos, et les vrilles. Les acrobaties étaient traitées communément pour le sol, le saut de cheval, les sorties de poutre et les sorties des barres.

Ainsi, pour Claude Piard, les arbres techniques doivent être actualisés (Arbres Techniques Actualisés : A. T. A.) en fonction de la Z. D. P. des sujets. « Ce travail a pour but de traduire

438 PIARD C. (Septembre 1992). Science et technique de l'éducation gymnique. P. U. F. : 162.

439 PIARD C. (1990). Gymnastique et enseignement programmé. Éditions Vigot : 22.

« Notre travail consistera donc à regrouper dans un tableau toutes les actions gérées par un même ensemble de repères théoriques, aussi appelé « principes essentiels » de l'activité concernée, qui assurent la cohérence des actions sélectionnées. Un tel tableau constituera « l'arbre technique général » d'une activité. »

des intentions éducatives en objectifs opérationnels réalistes », en concevant le long terme (A. T. G.), le moyen terme (A. T. A.) et le court terme (actions et opérations) à travers la permanence des principes essentiels.

Les opérations « *découpent l'action en séquences pour en faciliter l'accès (situations variées, actions partielles, exercices d'assouplissement ...)* »⁴⁴⁰.

Les principes essentiels sont des concepts théoriques qui se corporalisent en concepts moteurs (cf. le chapitre à propos de la biomécanique)⁴⁴¹.

Ce concept d'arborisation est sous-tendu par la référence au concept d'enseignement programmé et du terme qui y est associé dans la psychologie cognitive soviétique : le terme de « *carte d'étude* ». Elle est destinée à guider les opérations vers l'intériorisation de l'action concernée. Elle revêt des formes multiples : consignes orales, fiches de travail, etc... Ses caractéristiques évoluent avec le niveau d'expertise des sujets⁴⁴².

Claude Piard utilise une métaphore (celle de l'arbre) pour mettre en évidence des « *fondements-racines* », le « *tronc commun* » des techniques gestuelles et la « *diversification-ramification* » des actions gymniques.

6.2.2. Les références scientifiques et littéraires.

Claude Piard croise des connaissances de la gymnastique et des sciences contributives avec son expérience du terrain pédagogique afin de proposer une programmation de l'enseignement. Cette démarche nous incite à distinguer les références scientifiques, les illogismes et ambivalences pour identifier les emprunts qui fondent les suggestions pédagogiques.

Les présupposés théoriques utilisés reposent essentiellement sur la psychologie, la biomécanique et l'anatomie. Mais, nous constatons aussi que cet auteur a facilité la diffusion d'une cinquantaine d'ouvrages scientifiques étrangers comme celui de A. Kaneko⁴⁴³ ou celui de

440 PIARD C. (1990). *Gymnastique et enseignement programmé*. Éditions Vigot : 22.

« Elle (l'opération) n'a souvent aucune justification en elle-même et son seul objet et sa seule motivation est l'appropriation de l'action concernée. »

441 PIARD C. (1990). *Gymnastique et enseignement programmé*. Éditions Vigot : 23.

« Ces concepts théoriques se « corporalisent » en « concepts moteurs » sans signification immédiate : grandissement, allègement, écrasement, accompagnement, gainage, etc ... Dès 1969 (cf. E. P. S. N° 100 et 101), nous avons déjà donné l'appellation d'essentiels à ces concepts moteurs en précisant « un essentiel n'est pas un exercice-clef mais la clef de toute une famille d'exercices » ».

442 PIARD C. (Septembre 1992). *Science et technique de l'éducation gymnique*. P. U. F. : 141-143.

443 KANEKO A. (1980). *Gymnastique olympique*. Vigot.

Cet ouvrage présente des analyses mécaniques et cinématiques, à partir de découpages chronophotographiques.

T. Smith ⁴⁴⁴ (la liste en est publiée en annexe II de son livre de 1992). Il fait aussi référence à près de deux cents documents pris dans ces champs scientifiques et la gymnastique (cf. la bibliographie du même ouvrage).

Ces sciences contribuent donc chez Claude Piard à instruire la mise en œuvre pédagogique et à répondre à des problématiques issues du terrain de l'enseignement de la gymnastique sportive et de l'E. P. S.. Notons qu'elles sont systématiquement rappelées en référence, ce qui souligne le statut universitaire de cet auteur.

Claude Piard a su le décrire dans son ouvrage de 1992, un gros travail scientifique a été mené en psychologie cognitive (d'orientation vigotskienne) validé par une thèse d'État. Les publications de Claude Piard sont certainement celles qui utilisent une démarche de rationalisation du propos pédagogique et didactique, la plus déductive d'assertions scientifiques.

Cependant, les apports de la biomécanique et de l'anatomie sont plus discrets, dans la mesure où Claude Piard ne rapporte que des données générales. Il utilise les résultats de recherches scientifiques, sans en reprendre la méthodologie ou la problématique. Ainsi, on reconnaîtra avec Raymond Thomas ⁴⁴⁵, le côté « paradoxal » des propositions de Claude Piard, où l'intervention pédagogique reste un acte clinique, parfois détachée des propositions didactiques théoriques ; ce que ne dément pas Claude Piard ⁴⁴⁶. Le statut que prend l'énoncé scientifique dans l'élaboration du discours didactique de Claude Piard sert davantage de justificatif ou de caution plutôt que de preuve scientifique.

6.2.3. Iconographies (dessins, photos) et mises en texte.

Les icônes dessinées sont particulières et donnent une représentation de la technique à mettre en œuvre. Leurs formes créent des personnages originaux, qui se démarquent des dessins réalisés par d'autres auteurs. On retrouve l'attrait de Claude Piard pour les « arts déco. ». Les icônes représentent indifféremment des garçons ou des filles. Il n'est pas rare de trouver des figurines davantage masculines, puis féminines, dessinées pour représenter le même élément technique. Si des engins sont « traditionnellement » attribués aux féminines ou aux masculins, on pourra trouver aussi des figurines de sexe opposé.

On notera également l'apparition de quelques pareurs, dont les actions sont clairement identifiées (par exemple, dans les pages 71, 93, 102, etc...).

Aucune photo ne vient renforcer les analyses présentées, hormis en couverture.

⁴⁴⁴ SMITH T. (1982). *Gymnastics, a mechanical understanding*. Londres, Sydney, Auckland et Toronto, Hodder and Soughton.

Cet ouvrage, centré sur des analyses biomécaniques, a été publié aux P. U. F., en 1991, d'après une traduction collective UFR APS – Paris XI.

⁴⁴⁵ THOMAS R. (1991). A propos de la thèse de Claude Piard. In *Revue EP*, S. 230 : 81.

⁴⁴⁶ PIARD C. (Septembre 1992). Science et technique de l'éducation gymnique. *P. U. F.* : 123.

« La référence explicite à l'enseignement programmé qui marque ces documents nous semble un peu usurpée ».

Après pointage de son livre-phare, nous avons compté plus de **625** icônes dessinées. Comme pour d'autres auteurs, ceci témoigne d'une volonté certaine de convaincre par l'image, et de donner aux lecteurs des représentations les plus fidèles possibles.

6.2.4. Conclusion.

On obtient quatre réflexions cardinales, particulièrement redondantes dans la littérature de Claude Piard :

1. L'enseignement programmé
2. La biomécanique comme référentiel théorique pour l'acrobatie
3. Les arborisations
4. Le programme pour la gymnastique scolaire.

On notera la fonction de ces quatre éléments du discours. Comme pour les trois auteurs précédemment étudiés, elles sont toujours associées à des exemples. Il s'agit pour l'auteur de relier différentes idées (que nous avons qualifié de notions, de thème et de concepts-phares) pour démontrer ce que l'on peut faire en gymnastique à l'École. L'objectif est de donner des outils à l'enseignant pour programmer, planifier, et mettre en cohérence ses contenus d'enseignement en E. P. S., dans le second degré.

Cette recherche d'éléments qualitatifs montre que les premières catégories, mises en évidence lors des étapes précédentes, ont des significations précises. Nous avons donné pour chacune le sens et les caractéristiques qui permettent de bien les identifier. Ces définitions permettent de mieux cerner les réflexions et la construction progressive des idées.

La comparaison avec les autres publications, antérieures et postérieures au texte de référence, renforce la prégnance de ces concepts-phares, notions et thème, pour cerner les propositions didactiques et pédagogiques de Claude Piard.

Dans la mesure où ces idées traversent toute l'œuvre de Claude Piard, nous pouvons dire qu'elles sont le reflet de son œuvre bibliographique, ce qui nous amène à compléter le tableau de condensation des données, tirées du texte de référence, de la façon suivante :

Les notions	• La biomécanique est considérée comme un prérequis, qui justifie des choix d'arborisation et les exercices qui en découlent. • La « pédagogie du langage » est un mode de guidage des apprentissages.

Le thème	• C'est l'idée de « programme pour la gymnastique » et « d'enseignement programmé » qui ressort de l'ensemble des publications. Le programme suppose une mise en œuvre pédagogique, qui prend en compte la gestion des contraintes scolaires.
Les concepts-phares	• C'est la psychologie cognitive soviétique qui sous-tend les options didactiques au travers des concepts-phares de « Z. D. P. », « d'enseignement programmé » et « d'arborisation ».

Nous avons approfondi le sens accordé aux réflexions développées régulièrement par Claude Piard, pour mieux comprendre la logique de sa pensée. Ces approfondissements permettaient de fixer l'attention sur les aspects les plus importants.

6.3. Claude Piard : analyse de l'entretien ⁴⁴⁷.

L'entretien s'est déroulé le 3/06/92, à Nanterre. Claude Piard a bien voulu se prêter aux exigences des questions-guides destinées aux auteurs de référence, tel qu'elles ont pu être présentées dans un chapitre précédent. La rencontre eut lieu à l'UFR STAPS de Nanterre et à Argenteuil, chez l'auteur. Cet entretien fut poursuivi par une visite au patronage d'Argenteuil, où Claude Piard a la charge d'une équipe de jeunes filles.

Les quatre thèmes de l'entretien sont rapportés dans la « carte de vie professionnelle », ci-après publiée, et rédigée avec le consentement préalable de Claude Piard :

6.3.1. Claude Piard : la carte de vie professionnelle.

A) Claude Piard : enfant, sportif, gymnaste ou sa formation initiale.

a) La formation initiale sportive

Né en 1940, à Argenteuil, Claude Piard commence à pratiquer la gymnastique dès l'âge de dix ans, au patronage d'Argenteuil.

Son père, ancien gymnaste, chef-monteur dans une entreprise de constructions navales puis chef d'atelier au Joint Français, influence son choix tant sa nostalgie de la gymnastique est forte. La famille Piard est typique de ces grandes familles très dévouées à la promotion de la gymnastique (comme les Boério, Boutard, Leguet, Lorain, Marty, etc ...). Les fils furent gymnastes, puis entraîneurs dès l'âge de quatorze ans. Le père participait à la vie adminis-

⁴⁴⁷ Le verbatim de l'entretien se trouve retranscrit à l'annexe VI - D, page 574 ; et la fiche de synthèse apparaît à la page

trative du club, jusqu'en 1977, date de sa mort. Son frère fut notamment directeur technique de l'UGSEL.

Vers quinze ans, amené à poursuivre ses études secondaires au lycée Chaptal de Paris, Claude Piard découvre le Centre Scolaire d'Entraînement de Gymnastique qu'animait Robert Régnier, à l'IREP de Paris. Il y rencontrait, parmi d'autres, Jacques Leguet, Michel Delannet, Pierre Leblanc. Il fit des progrès conséquents jusqu'à sa sortie de l'ENSEP.

Très grand (1m 90), Claude Piard ne fut jamais un gymnaste de haut niveau. Cependant, il resta très compétitif jusqu'à 23 ans (vers 1963). Il appréciait de « tourner » le soleil dorsal, ou encore la lune cubitale. Il réussissait au saut de cheval et aussi aux arçons. Sa carrière sportive fut brutalement interrompue, à la suite d'une grave blessure au poignet, contractée lors son service militaire. Cet accident limite encore aujourd'hui ses plaisirs sportifs.

Sa formation personnelle fut d'abord fédérale, au sein d'un patronage affilié à la FSCF, puis universitaire, dans le cadre des études qu'il poursuivait. Deux maîtres ont guidé son activité sportive : Robert Régnier, puis Pierre Blois.

b) La formation initiale théorique

Au départ scolarisé en banlieue, puis à Paris jusqu'à son bac (sciences ex.), en 1958, Claude Piard fait son année de P 1 à Dinard (formé notamment par François Kerbrat). Avant même de passer son bac, Claude Piard avait déjà lu les œuvres de R. Régnier et de P. Masino. En 1960, il intègre l'ENSEP (ancienne formule) où Pierre Blois le guide dans sa réflexion à propos de la gymnastique.

Claude Piard débute sa carrière professionnelle au lycée d'Argenteuil (malgré de nombreuses propositions d'écoles de cadres), où il enseigne pendant neuf ans (de 1963 à 1972). Il intègre l'ENSEP rénovée en 1972. Parallèlement, il passe un doctorat de 3^{ème} cycle de Sciences de l'Éducation (1974). Le Brevet d'État d'entraîneur lui est acquis en gymnastique masculine et féminine (lors de la même session qu'A. Magakian), mais il s'est toujours tenu à l'écart d'une activité de juge, au profit de l'encadrement de ses équipes.

A l'issue de cette période, il s'intéresse particulièrement à la biomécanique. Mais l'absence de moyens dans le laboratoire parisien d'Alain Conan (prédécesseur de Van Hoecke, à l'INS) le pousse vers d'autres axes de réflexion théorique. Il s'en tient à une biomécanique scolaire, mais suffisante pour expliquer les principaux mécanismes de la gymnastique.

Depuis l'ENSEP, Claude Piard est sensibilisé aux théories de l'enseignement programmé. Il s'inscrit en Doctorat d'État en 1980. Sa formation doctorale lui a permis d'investiguer sérieusement ce champ. Il soutient sa thèse d'État en 1991, et devient maître de conférence, à l'UFR STAPS de Paris X, en 1992.

Claude Piard a donc continuellement approfondi sa formation initiale théorique. Son investissement dans une formation universitaire de troisième cycle révèle sa volonté de rationali-

ser sa pratique pédagogique. Le label universitaire donne une certaine garantie de la qualité de ses travaux.

A titre anecdotique, Claude Piard rapporte son hésitation à entreprendre une thèse d'histoire de l'éducation sur la période du moyen âge, qui l'obligeait à approfondir sa connaissance du latin et en particulier du latin classique. Cet écueil l'a conduit plus simplement vers les S. T. A. P. S. ... Ce goût de la vérité historique se retrouve dans un ouvrage récent⁴⁴⁸.

c) Ses modèles les plus significatifs :

A l'ENSEP, Claude Piard rencontre des personnages illustres, qui participent à sa formation : Maurice Lagisquet, Robert Mérand et Pierre Blois. Ce dernier l'a particulièrement ouvert aux problématiques didactiques de la gymnastique. Pierre Blois, véritable puits de connaissances, l'incita à lire et intégrer la littérature étrangère, allemande en particulier. Dans le même temps, des gymnastes célèbres s'entraînaient à l'INS comme : Michel Boularand, Charles, Bouchonnet, Mohamed Lhazari, Chatillon, Jacques Leguet et Bernard Caire. Claude Piard les y voyait fréquemment.

A la FSCF, Claude Piard rencontrait quelques bons techniciens comme Jean Boucher (Président actuel de la FSCF), Le Souder, élève de Marius Régner, Paul Masino (technicien de la FSCF, avant de travailler à la FFG), Pierre Langlois, de Lorient.

Claude Piard regardait avec une certaine admiration des gymnastes soviétiques comme Tchakeline, Titov, Moratov, Chaguignan, ainsi que les japonais Takemoto, Endo, Ono, Ahiyara. Il admirait des gymnastes comme les suisses Gunthar et Benker, ou le luxembourgeois Stöffel. Venu plus tardivement à la gymnastique féminine, Claude Piard évoque des gymnastes comme Latinina, ou Astakova.

D'un point de vue théorique, Claude Piard s'inscrit dans la lignée :

- des productions françaises des Maucurier, Reigner, Chautemps et Masino, qui ont su « recenser, décrire, expliquer » ⁴⁴⁹,
- de la littérature allemande des Bantz, Dickhut, Timmermann, Ukran et Wieman, qui ont su « donner les premières arborisations » ⁴⁵⁰,
- des œuvres anglo-américaines de Skinner et Tyler, puis des soviétiques Landa et Vigotsky, qui ont lié « arborisation » et « enseignement programmé ».

Enfin, pour bien comprendre le personnage et la genèse de ses discours, il faut rapporter, ici, le militantisme catholique de Claude Piard. Marqué très tôt par les thèses « personna-

448 PIARD C. (Septembre 1992). Science et technique de l'éducation gymnique. P. U. F..

449 PIARD C. (Septembre 1992). Science et technique de l'éducation gymnique. P. U. F. : 45-63.

450 PIARD C. (Septembre 1992). Science et technique de l'éducation gymnique. P. U. F. : 64.

listes » de MOUNIER ⁴⁵¹, il est très attaché à une certaine conception de l'Homme et à la valeur de la personne.

B) Claude Piard : pédagogue, chercheur ou son investissement professionnel.

a) Son investissement fédéral.

Depuis l'adolescence, Claude Piard entraîne bénévolement au patronage d'Argenteuil. Cette constance le conduit, encore aujourd'hui, à suivre deux équipes féminines, quatorze heures par semaine. La quantité d'entraînement limitée des jeunes filles (au plus 8 heures hebdomadaires) ne laisse escompter aucune chance de résultats de haut niveau. Claude Piard s'attache à des objectifs de qualité cohérents, ce qui permet à quelques unes d'accéder à de bons résultats, lors des Championnats de France de la FSCF.

Claude Piard s'est beaucoup investi dans l'animation de différentes structures dirigeantes de la FSCF. Il a participé à la formation de l'élite, à la dynamique des diplômes fédéraux, et, jusqu'en 78, au comité inter fédéral, à l'invitation de la FFG. Mais il a surtout mis en place un procédé original de formations des cadres, pendant une quinzaine d'années : un rendez-vous mensuel des cadres régionaux traitait de savoir-faire gymniques, puis donnait lieu à une publication régionale systématique.

Claude Piard ne s'est intéressé à la gymnastique féminine qu'en 1963, pour des motifs associatifs. Il reste passionné par la technique masculine.

Claude Piard est aujourd'hui réservé à l'égard de certaines orientations de sa fédération, comme la cohérence avec la référence religieuse, les exigences de la gymnastique de masse, les critères d'évaluation de l'élite FSCF, ou encore la valeur de la compétition.

451 cité par PIARD, ET RAPPELÉ ICI, MOUNIER E. (1950). Le personnalisme. P.U.F.

b) Sa carrière de professeur d'E. P. S.

De son métier de professeur d'E. P. S. en lycée, Claude Piard retire l'expérience de la coordination de l'E. P. S. dans un établissement neuf, où tout était à créer. Il publie le fruit de son labeur dans la revue E. P. S. ⁴⁵².

Le cercle d'étude gymnique, animé par Pierre Blois, à l'ENSEP, a laissé des traces dans les orientations de Claude Piard. La recherche de sources et de bibliographies y était remarquable. Ces rendez-vous mensuels d'une douzaine de collègues débouchèrent notamment sur la publication des « mini-enchaînements » ⁴⁵³. Mais ce cercle de travail fut surtout le lieu de confrontations originales entre les expériences issues du terrain pédagogique et les théories les plus innovantes. Le départ de Pierre Blois à la F. F. T. S. A. mis fin à cette recherche de classification méthodique des savoir-faire gymniques, visant à une hiérarchisation des contenus et à un modèle de transmission.

Ce même type de réflexion se développait parallèlement en Lorraine, sous l'égide d'Hubert Noël (CREPS de Nancy), de Daniel Lucas et de Martin Grünenwald (Strasbourg). La FSGT, dans la même période, s'appuie sur le CPS et les personnalités de Robert Mérand et de Paul Goirand pour développer une analyse inédite des contenus gymniques. Claude Piard fut toujours attentif à leurs travaux, même s'il n'en partage pas les orientations.

Claude Piard animait de nombreux stages de F. P. C. . Aujourd'hui, il est moins disponible pour ce genre d'initiatives, comme pour les colloques scientifiques d'ailleurs, sauf sur invitation, à titre d'expert. Il suit avec attention les cursus de formation des étudiants dont il a la charge, depuis 1974, à l'UFR STAPS de Paris X.

C) Claude Piard : problématique de travail et idées originales.

Claude Piard s'engage vers « une didactique sociocognitiviste du développement ». Cette orientation universitaire est particulièrement originale pour les S. T. A. P. S., mais également pour la didactique des disciplines. La genèse de cette orientation a été publiée en 1992 ⁴⁵⁴, mais le cheminement peut en être repris sous quelques aspects jusqu'ici peu développés.

L'influence de Pierre Blois pousse Claude Piard à bien maîtriser quelques auteurs allemands, au travers d'articles de revues. L'intérêt, dégagé de ces lectures, réside dans l'organisation des formes techniques, sous l'aspect d'arborisations. En avance sur les auteurs français, restés à l'étape descriptive de l'activité du gymnaste, les allemands clas-

452 PIARD C. (1969/1970). Gymnastique artistique et pédagogie. In *Revue E. P. S.* 100 & 101.

PIARD C. (1971/1972). L'enseignement des agrès dans le cadre scolaire. In *Revue E. P. S.* 111, 112, 113.

453 ENSEPS (Juin 1973). Mini-enchaînements. Éditions de l'ENSEPS. Chatenay Malabry.

454 PIARD C. (Septembre 1992). Science et technique de l'éducation gymnique. P. U. F.

saient, hiérarchisaient, ordonnaient les savoir-faire techniques. Il était dès lors concevable de situer une difficulté technique par rapport à ses déterminants initiaux et ses conséquences à terme. Les « arbres techniques » prenaient naissance.

Inspiré par la généalogie du tour d'appui décrite par K. Wieman, Claude Piard a construit ses propres modèles. Pierre Blois avait fait de même en trampoline, ce qui donna naissance à la « part méthode ».

Initialement sensible à la rigueur de l'analyse mécanique, Claude Piard au fil de ses lectures étrangères, a davantage travaillé les concepts de « programmation » et de « programmation ». En 1981, pour le Centre National d'Enseignement par Correspondance, à la demande de l'Inspection Générale d'E. P. S., avec Antolin (Toulouse), il conçut l'enseignement programmé de la gymnastique. Cette commande a structuré une partie de sa thèse d'État.

Aujourd'hui, la biomécanique constitue l'outil à partir duquel Claude Piard programme la gymnastique. Son enseignement programmé utilise la biomécanique comme référence. Les arbres techniques sont classifiés par analogie biomécanique. Ils constituent une hiérarchisation méthodique des contenus gymniques. Cette composition des arbres techniques généraux l'oppose à d'autres auteurs, comme Roland Carrasco dans son ouvrage sur les rotations avant, par exemple, qui ne propose pas d'analogie biomécanique.

Cependant, le travail accumulé sur l'enseignement programmé vise davantage l'élaboration d'un modèle de transmission.

Claude Piard se reconnaît comme un « psychopédagogue du développement ».

D) Les grandes aspirations.

En matière d'E. P. S., Claude Piard attribue aux agrès une place plus fondamentale et plus originale que l'acrobatie. L'acrobatie est pédagogiquement plus facile. Les agrès offrent un champ d'investigation plus typique et irremplaçable. Le tumbling est, pour lui, moins intéressant pour l'E. P. S. que les agrès gymniques. Si l'acrobatie est fondamentale pour les gymnastes, elle ne lui semble pas essentielle pour l'élève, en E. P. S. . Claude Piard distingue nettement la gymnastique de compétition de la gymnastique scolaire. Il reconnaît à la gymnastique scolaire son apport dans la construction de l'individu, mais il attribue aux agrès plus de vertus formatrices spécifiques que l'acrobatie au sol ou le saut de cheval. Sa conception de l'activité est éclairée par son appartenance à une fédération affinitaire. Elle ne trahit pas sa conception de l'E. P. S. .

Claude Piard est très critique à l'égard de l'évaluation mise en œuvre en gymnastique. Il condamne l'utilisation systématique du code de pointage international de la FIG lors des compétitions de la FSCF ou encore son emploi lors de la formation du gymnaste débutant. Pour ce motif, dès 1972, il a conçu un outil adapté à une population scolaire : la table de co-

tation ⁴⁵⁵. Les critères de jugement doivent être aménagés en fonction des niveaux de pratique. Pour Claude Piard, quand la tâche est réalisée en toute sécurité par une gymnaste, cet exploit doit être valorisé. Si le geste est biomécaniquement exact, alors le contrat est rempli.

E) Claude Piard : la diffusion des idées.

Claude Piard (1992) retrace avec ferveur la chronologie de ses principales publications, avec pour chacune une fiche de lecture. Au demeurant, quelques aspects de l'écrivain méritent d'être expliqués.

Claude Piard fut attiré par une carrière aux « arts déco. » et en garda des qualités de peintre et de dessinateur. Il dessine ses figurines, lesquelles lui servent à concrétiser ses points de vue techniques dans l'ensemble de son œuvre.

Son premier ouvrage fut rédigé et dessiné sur un lit d'hôpital à partir de points de vue techniques élaborés à propos de la gymnastique masculine. Il ne sera publié que plus tardivement.

Une somme d'articles techniques, dont il n'est jamais fait état, a été sortie dans le bulletin fédéral de la FSCF. Cette manne prolifique fut remarquée par les éditions Amphora, qui lui commandèrent son premier livre : « Gymnastique Féminine », en 1968. Cet ouvrage, véritable dictionnaire de la gymnastique, ne justifiant pas de point de vue théorique, s'est vendu à plus de 23.000 exemplaires. Ce chiffre prouve qu'il s'adressait à des publics différents.

Claude Piard a écrit en partie pour les professeurs d'E. P. S. et les étudiants en S. T. A. P. S., mais également pour les cadres du mouvement sportif, spécialistes de gymnastique. Plusieurs de ses ouvrages sont préfacés par des inspecteurs pédagogiques (1968, par JR Joyeux ; 1972, par R. Marchand, Inspecteur Principal ; 1990, par C. Pineau), ce qui manifeste son attachement à l'E. P. S. et sa reconnaissance par la noosphère.

La présentation très descriptive des postures techniques (fautes caractéristiques, situations d'apprentissage, variantes, perfectionnement, etc...) répondait davantage à la demande des enseignants que la justification théorique des arbres techniques proposés.

6.3.2. Les remarques formulées par Claude Piard.

Une copie du document original, qui avait été envoyé à Claude Piard, apparaît dans les annexes (cf. annexe VIII – D). Chaque fois qu'un mot, une phrase ou une idée étaient mal appropriés, il a été relevé. Nous compilons les remarques sous le tableau suivant :

455 PIARD C. (1990). *Gymnastique et enseignement programmé. La table de cotation*. Éditions Vigot : 45-50.

On trouve déjà cette « table » dans son livre « *Gymnastique scolaire* » (1972).

Nature des remarques et corrections	Nombre de modifications
Mauvaise orthographe d'un nom propre	8
Mauvaise orthographe d'un mot	6
Idées mal reportées	5
Mots, termes ou expressions impropres	14
Divers : précisions de dates, de lieux ou de personnes	25

Ces erreurs modifiées ont reçues l'aval de l'auteur.

A ce jour, nous avons rencontré Claude Piard à plusieurs reprises. Il a même pris la peine de téléphoner, pendant les vacances (période de rédaction de cette thèse) pour dispenser des encouragements. Nous tenons cette attention pour une marque d'amitié et un intérêt pour les travaux entrepris.

6.3.3. Synthèse des informations apportées par l'entretien.

Issu d'une famille dévouée à la gymnastique, Claude Piard est fidèle au patronage d'Argenteuil. Ses études secondaires, puis supérieures, le guident dans sa pratique de la gymnastique et sa réflexion à propos de la pratique de cette activité. Marqué par la personnalité et les travaux de R. Régnier et de P. Blois, depuis 25 ans, il étudie et met en œuvre les théories de l'enseignement programmé. Il fut professeur d'E. P. S. en lycée, puis à l'UFR APS de Nanterre. Parallèlement, il est très investi au sein de la FSCF. Aujourd'hui, Claude Piard est enseignant-chercheur en S. T. A. P. S.. Il défend « une didactique sociocognitiviste du développement ». Il a publié de nombreux livres et articles destinés aux professeurs d'E. P. S. ou aux cadres fédéraux.

➔ Dates significatives :

- ◇ 1940 : Naissance
- ◇ 1950 : Gymnaste au Patronage d'Argenteuil
- ◇ 1955 : Rencontre de R. Régnier, à l'IREP de Paris
- ◇ 1960 : Rencontre de P. Blois, à l'ENSEP.
- ◇ 1963 : CAPEPS, professeur d'E. P. S. à Argenteuil
- ◇ 1972 : Cessionnaire à l'ENSEP nouvelle formule.
Début de sa formation de 3^{ème} cycle.
- ◇ 1974 : Doctorat de Sciences de l'Éducation. Nomination à la classe P1 de Paris X
- ◇ 1980 à 1990 : Recherche sur l'enseignement programmé.
- ◇ 1991 : Doctorat d'État.

De cette carte de vie, nous dégageons quelques idées importantes :

- Claude Piard est le seul des auteurs étudiés dans cette thèse qui bénéficie d'une expérience de pratiquant sportif débutée très tôt. Guidé par un modèle paternel fort, il s'investit dans les activités du patronage, comme gymnaste, puis comme cadre technique. C'est une permanence dans la vie de Claude Piard. Son engagement au patronage d'Argenteuil fut sans faille. On imagine que ce gymnase est un haut lieu d'émotions, où s'entremêlent valeurs et souvenirs, qui ont probablement forgé son regard sur l'activité. La « gymnastique » a donc une place « évidente » dans sa vie.

Son engagement religieux, son investissement et celui de sa famille dans le patronage d'Argenteuil, éclairent sans doute son implication dans la F. S. C. F.. Longtemps à la direction de cette fédération, il en connaît toutes les structures. Ainsi, il peut faire le lien entre la gymnastique du débutant et celle du plus haut niveau de pratique.

- Outre l'éthique qui s'y associe, son attachement à la pratique de la gymnastique, est indiscutablement lié à la personnalité de précurseurs comme R. Régnier ou P. Blois. Claude Piard s'inscrit dans la continuité de réflexions à propos de la construction des apprentissages. On y verra une des raisons qui le pousse à produire des programmations d'apprentissage, appelées « arbres techniques ».

Nous pouvons considérer que son intérêt pour les théories cognitivistes de l'enseignement programmé viennent de là. Elles sont à la fois impulsées par les opinions pragmatiques de prédécesseurs, et par sa sensibilité pour des causes humanistes. Par voie de conséquence, il s'intéresse au développement psychique de la personnalité.

- Claude Piard est le seul des auteurs étudiés dans cette thèse, qui a mené une formation de troisième cycle universitaire à son terme. Répondant aux canons scientifiques en vigueur, il donne un référentiel précis des sciences d'appui, sur lesquelles il travaille pour élaborer ses contenus.

Ces références indiquent avec quelle rigueur Claude Piard a traité cette A. P. S.. Sa curiosité l'a conduit à travailler des connaissances culturelles et scientifiques, dont la biomécanique. Mais ce sont les thèses de la psychologie cognitive soviétique qui l'ont amené à une carrière universitaire.

Nous voyons donc se dégager de la personnalité de Claude Piard deux centres d'intérêt : l'enseignement de la gymnastique et les sciences de l'éducation. Sa foi religieuse et son investissement professionnel donne rigueur et attrait à son travail. L'analyse des données issues de l'entretien facilite l'interprétation de son modèle d'analyse de la gymnastique. Cette approche biographique éclaire certains de ses choix.

Pour comprendre les interactions entre le milieu de l'E. P. S. et celui de la pratique fédérale, nous mesurons l'impact des productions au regard des arguments qui suivent :

- ◇ L'objectif initial était de construire un outil d'aide à la formation des professeurs d'E. P. S. et des moniteurs fédéraux de la F. S. C. F.. Il demeure que les professeurs d'E. P. S. sont confrontés à un produit original puisqu'il identifie la pratique gymnique du tout débutant.
- ◇ Les propositions pédagogiques sont orientées soit vers les élèves scolarisés, soit vers les jeunes gymnastes fédéraux, pour transformer leur savoir-faire gymniques.
- ◇ Le contenu des publications développé par Claude Piard est parfois utilisé dans la formation des formateurs.
- ◇ Les éditions Vigot ont régulièrement publié les ouvrages de Claude Piard. Cette assiduité commerciale prouve la large diffusion des idées par ce vecteur médiatique.
- ◇ Claude Piard et les éditions Vigot, principal diffuseur des idées dans le domaine des S. T. A. P. S. (dont le comité de lecture est dirigé par Raymond Thomas, Professeur à l'UFR STAPS de Nanterre, avec Claude Piard), analysent le succès commercial pour ces livres. Ils arrivent à la conclusion selon laquelle, « plus un ouvrage comprend de parties théoriques, moins il se vend ! ! »

6.4. *Claude Piard : synthèse des données qualitatives.*

Ce paragraphe a pour but de condenser les informations tirées des trois sources de données analysées.

L'approche de Claude Piard croise des modèles de la psychologie cognitive et de la biomécanique avec des données empiriques, au profit de la gymnastique scolaire. Il programme les étapes des apprentissages. Il identifie les actions techniques les plus prometteuses, qui sans placer l'élève dans une activité aérienne, lui ouvrent un vaste champ de possibilités. Claude Piard développe des théories d'action plus didactiques que pédagogiques. Il propose des contenus d'enseignement, « des savoirs spécifiques et rationnels », qui fondent son enseignement de la gymnastique. Nous pouvons résumer la structure et le sens des propositions de Claude Piard par le tableau suivant :

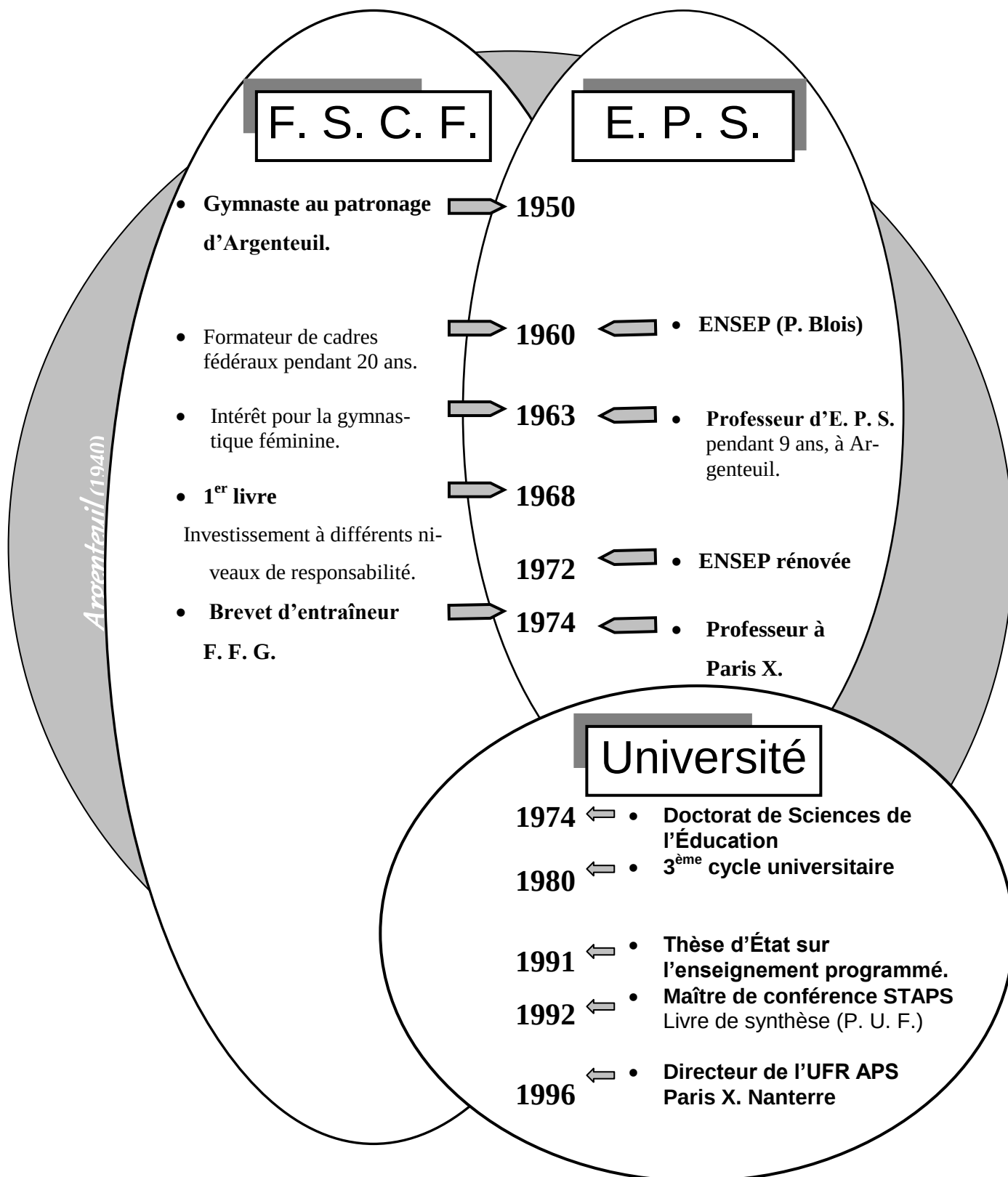
Tableau 39 : Condensation des données de Claude Piard.

Sources des données qualitatives	1 ^{ères} inférences interprétatives
	Elle permet d'identifier :

Analyse de contenu du texte de référence	• Les notions de « biomécanique » (référentiel théorique pour l'acrobatie) et de « pédagogie du langage » • Les thèmes de « gestion des contraintes » et de « programme pour la gymnastique scolaire ». • Le concept-phare « d'enseignement programmé ».
Comparaison avec les autres sources documentaires	Elle facilite le repérage de : • notions : la « biomécanique » (prérequis qui justifie des choix d'arborisation et les exercices qui en découlent) et la « pédagogie du langage » (mode de guidage des apprentissages). • thème : l'idée de « programme pour la gymnastique » et « d'enseignement programmé » ressort de l'ensemble des publications. Ils supposent une mise en œuvre pédagogique, qui comprend la gestion des contraintes scolaires. • concepts-phares : la psychologie cognitive soviétique sous-tend les options didactiques au travers des concepts-phares « d'enseignement programmé » et « d'arborisation ».
Analyse de l'entretien	Elle met l'accent sur : • une longue expérience de pratiquant, dans le respect de l'éthique du sport et du développement organique et psychique de l'enfant. • une approche universitaire de la programmation des apprentissages, sous-tendue par les théories de la psychologie cognitive soviétique sur « l'enseignement programmé ». • la « biomécanique » nécessaire pour élaborer des « arborisations techniques ».

Commentaire : c'est ce dernier tableau de condensation des données qui servira de point de départ à l'interprétation (cf. tome 1, troisième partie, page 182).

Tableau 40 : Claude Piard s'investit à la F. S. C. F., pour l'E. P. S., puis à l'université.



Seconde partie

Pièces annexées

Sommaire des annexes

Annexe I :

Évolution des effectifs des fédérations sportives, organisatrices de la pratique de la gymnastique artistique sportive et de la GRS. page 488

Annexe II :

Statistiques des licenciés 1991-1992 de la F. F. G. :
récapitulatif par catégories. page 491

Annexe III :

Bibliographies des quatre auteurs de référence,
et de Louis Thomas. page 493

Annexe IV :

Articles publiés dans la revue EP. S., à propos de « gymnastique ».
A - Classement des articles par ordre chronologique. page 498

B - Classement des auteurs par ordre alphabétique, et par nombre
d'article(s) publié(s). page 507

C - Classement des auteurs par ordre alphabétique, et par nombre
d'article(s) publié(s). page 507

Annexe V :

Analyse lexicale des termes de « notion », « concept » et
« thème ». page 516

Annexe VI :

Verbatims des entretiens des quatre leaders de théories didac- page 518
tiques.

Annexe VI – A :

Verbatim de l'entretien de Roland Carrasco. page 518

Annexe VI – A – a :

Extraits de courrier et de publications de Roland Carrasco. page 540

Annexe VI – B :

Verbatim de l'entretien de Paul Goirand. page 549

Annexe VI – B – a :

Extraits d'une publication de Paul Goirand. page 577

Annexe VI – C :

Verbatim de l'entretien de Jacques Leguet. page 578

Annexe VI – C – a :

Extraits de publications de Jacques Leguet. page 579

Annexe VI – D :

Verbatim de l'entretien de Claude Piard. page 583

Annexe VI – D – a :

Extraits de publications de Claude Piard. Page 607

Annexe VII :

Questionnaire destiné aux enseignants d'E. P. S. des établissements scolaires du second degré. page 608

Annexe VII - A :

Traitement du questionnaire destiné aux enseignants d'E. P. S. des établissements scolaires du second degré. page 615

Annexe VIII : Rappel du sommaire. page 622

Annexe IX :

Cartes de vie professionnelle, corrigées par les quatre leaders de théories didactiques. page 625

Annexe IX – A :

Carte de vie professionnelle corrigée de Roland Carrasco. page 625

Annexe IX – B :

Carte de vie professionnelle corrigée de Paul Goirand. page 630

Annexe IX – C :

Carte de vie professionnelle corrigée de Jacques Leguet. page 636

Annexe IX – D :

Carte de vie professionnelle corrigée de Claude Piard. page 643

Annexe I

Évolution des effectifs des fédérations sportives, organisatrices de la pratique de la gymnastique artistique sportive et de la GRS.

- **Union Nationale du Sport Scolaire (UNSS)**

(chiffres communiqués par Madame Gaugey, directrice, le 15/03/93)

Union Nationale du Sport Scolaire	1985-86	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93
Nbr de licenciés	693.557	800171	798.984	819.689	
Rapport: nbr de Gym/Féd.		32.614 4,075%	36.045 4,51%	33.875 4,13%	
Rapport: nbr de GRS/Féd.	5.731 0,82%	8.626 1,07%	8.516 1,065%	8.175 0,997%	
Nbr de profs concernés				1966	
Garçons pratiquants			4.095 11,98%	4.813 14,21%	
Filles pratiquantes			30.100 88,02%	29.062 85,79%	
Danse		14.392 1,8%	18.553 2,32%	19.668 2,4%	
Trampoline		369 0,046%	117 0,0145%	235 0,0286%	
Cirque		136 0,017%		190 0,023%	

Originalité de l'UNSS : en 1992, 26,91 % des jeunes arbitres ont été formés en gymnastique, pour 3,56 % en GRS.

GRS/ UNSS	1969	1975	1980	1986	1990
Nbr de licenciées	792	1404	1152	5731	8626

1980 = Effet du plan Soisson ==> effectifs en baisse.

1986 = 2 formules de compétition: promotion et traditionnelle.

- **Union Française des Œuvres Laïques d'Éducation Physique (UFOLEP-USEP).**

(chiffres communiqués par Monsieur Baire, adjoint à la direction, le 15/03/93).

Union Française des Oeuvres Laïques d'Éducation Physique	1986-87	1989-90	1990-91	1991-92	1992-93
Nbr de licenciés	447.112	437.879 198.946 Jeunes 247.933 Adultes	435.468 184.226 Jeunes 251.242 Adultes	427.463 179.227 Jeunes 208.236 Adultes	
Rapport: nbr de Gym/Féd.	24.190 5,41%	30.775 7,03%	30.319 6,96 %	33.481 7,83 %	
Rapport: nbr de GRS/Féd.	4.158 0,92%	6.050 1,38% + 45,5 %/à 87	6.150 1,41% + 1,65 %/à 90	7.411 1,73% + 20,5 %/à 91	
Nbr d'associations			10.613	10.609	
<i>Garçons pratiquants</i>	9.178 37,94%	11.298 36,71%	10.218 33,7%	9.689 28,93%	
<i>Filles pratiquantes</i>	15.022 62,10%	19.477 63,28%	20.101 66,29%	23.792 71,06%	

Originalité de l'UFOLEP-USEP : la gymnastique féminine et la GRS gagnent étonnamment des effectifs d'année en année.

- **Fédération Sportive et Gymnique du Travail (FSGT)**

(chiffres communiqués par Monsieur Journet, Comité directeur, le 30/04/93)

Fédération Sportive et Gymnique du Travail	1980- 81	1983- 84	1988- 89	1991- 92	1992-93
Nbr de licenciés			256.073	229.432	
Rapport: nbr de Gym/Féd.: Gym. Sport., GRS, PGA, Tramp..	15.555	15.900	15.030 soit 6 % de la FSGT	environ 15.000	
Gymnastique sportive.			7.498 soit 50 % de la gym.		
GRS			5.348 soit 35,5 % de la gym.		
Productions Gymniques Associés			2.092 soit 14 % de la gym.		
Trampoline			92 soit 0,5 % de la gym.		

Originalité de la FSGT : L'évolution du nombre de pratiquants est très difficile à prendre en compte, car la FSGT fédère la diversité des formes gymniques (voir la diversité des A. P. S. classée sous la rubrique «gymnastique») et encourage la transversalité omnisports. La comptabilité des licences n'analyse pas distinctement les A. P. S. pratiquées. Les chiffres communiqués sont donc des estimations calculées dans le cadre d'études internes.

- **Fédération Sportive et Culturelle de France (FSCF)**

(chiffres communiqués par Monsieur Baubault, adjoint administratif, le 25/02/93).

Fédération Sportive et Culturelle de France	Nbr de licenciés 1991	Nbr de licenciés 1992	% de Masculins 1992	% de Féminins 1992	% de GRS 1992	Divers gym. 1992
	189.880	191.174	12.910 10,44 %	41.579 33,62 %	3.540 2,86 %	8,16 %
		+ 0,68 %	23,69 % des gyms	76,30 % des gyms		

Originalité de la FSCF : la GRS a une faible pénétration cette année 92.

- **Fédération Française de Gymnastique (FFG)**

(chiffres communiqués par le Service informatique, le 13/05/93).

Fédération Française de Gymnastique	Nbr de licenciés 1991	Nbr de licenciés 1992	% de Masculins 1992	% de Féminins 1992	% de GRS 1992
	158.258	152.389 gym = 89,97% GRS = 10,03%	35.960 23,6%	101.152 66,37%	15.277 10,03%

Originalité de la FFG : L'évolution du nombre de pratiquants par catégories d'âge est significative de la désaffection progressive du public (masculin notamment).

Annexe II

Statistiques des licenciés 1991-1992 de la F. F. G. :

récapitulatif par catégories.

	Baby F	Baby G	Pous F	Pous G	Benj F	Benj G	Mini F	Mini G
Gym. Artistique Féminine (GAF)	1727		23200		30700		16290	
Gym. Artistique Masculine (GAM)		854		8000		7550		4160
Gym. Nationale Générale (GNG)	2132	1301	1816	689	1291	246	621	70

	Cadet F	Cadet G	Junior F	Junior G	Senior F	Senior G
Gym. Artistique Féminine (GAF)	5670		2035		9310	1275
Gym. Artistique Masculine (GAM)		1910		1050	275	7390
Gym. Nationale Générale (GNG)	286	66	160	48	5635	1045

Il est à noter :

- L'effectif des garçons par rapport aux filles est d'1/3 chez les poussins,
 - L'effectif des garçons par rapport aux filles est d'1/4 chez les benjamins et minimes,
 - L'effectif des garçons par rapport aux filles est d'1/3 chez les cadets,
 - L'effectif des garçons par rapport aux filles est d'1/2 chez les juniors.
- Les effectifs de poussines croissent d'1/3 chez les benjamines, puis décroissent d'1/2 chez les minimes, puis d'1/3 chez les cadettes, puis de 2/3 chez les juniors (soit un reste de 2200 gyms).
- Les effectifs de poussins correspondent globalement à ceux des benjamins, puis décroissent de 50 % chez les minimes, puis chez les cadets, puis chez les juniors (soit un reste de 1100 gyms).

- Il existe deux fois plus de bébés-gym filles que de garçons, ce qui laisse penser qu'il s'agit peut-être d'un phénomène social.

- Les effectifs «seniors» sont constitués du corps des juges et des gymnastes dont ceux du haut niveau, ce qui explique leurs taux élevé.

En conclusion, on peut dire que la gymnastique semble concerner surtout les petites et les jeunes filles pré-pubères.

• **Évolution du nombre des pratiquants depuis 1929.**

Avant la seconde guerre mondiale :

- **FFFGEP** (Femmes) : 1932 = 14 sociétés inscrites

Dates	Nombre de sociétés gymniques affiliées à l'USGF	Nombre de brevets délivrés
1/01/1929	1912	69.253
20/11/1930	1946	70.348
1936	1868	72.793
10/02/1938	1946	72.946

Depuis la seconde guerre mondiale :

- **FFG** :

Année	Licences masculines	Licences féminines	TOTAL
21/03/1948	5.718 (62,1 %)	5766 (37,9 %)	15.484
1950	30.548 (64,8 %)	16.628 (35,2 %)	47.176
1954	26.692 (62 %)	16.181 (38 %)	42.873
1960	30.872 (60,1 %)	20.485 (39,9 %)	51.357
1965	36.096 (58,3 %)	25.850 (41,7 %)	61.946
1970	41.304 (49,7 %)	41.756 (50,3 %)	83.060
1980	37.054 (35,9 %)	66123 (64,1 %)	103.177 (avec GRS)
1988	33.851 (30,2 %)	70.339 + 5530 GRS (69,8 %)	131.936

Annexe III

Bibliographies des quatre auteurs de référence, et de Louis Thomas.

- **Roland Carrasco**

5 livres et quelques articles

	Titre	Édition	Pages	Année
1	<i>Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès.</i>	VIGOT	145 pages	1972
2	<i>Gymnastique aux Agrès : l'activité du débutant : programme pédagogique.</i>	VIGOT	55 pages	1974
3	<i>Gymnastique : Pédagogie des agrès.</i>	VIGOT	164 pages	1976
4	<i>Gymnastique : Voyage d'étude en URSS, du 10 au 23 Décembre 1976.</i>	Gymn' Amic n° 42-43		1977
5	<i>Gymnastique aux Agrès : Préparation physique.</i>	VIGOT	167 pages	1980
6	<i>Gymnastique aux Agrès : Cahiers techniques de l'entraîneur: les rotations avant.</i>	VIGOT	121 pages	1981
7	<i>La Babygym à l'île de la Réunion : une conception de la gymnastique pour l'enfant de 3 à 6 ans.</i>	Gym Technic 15	12-18	Juin 1996

En préparation, un livre sur le « Baby-Gym » avec son épouse, Josette Boyer.

- **Paul Goirand**

40 articles répertoriés, à propos de gymnastique, soit plus d'un document par an depuis 1976.

Paul Goirand a rédigé d'autres articles, sur d'autres thèmes qui ne sont pas ici compilés. Il a aussi participé à la rédaction de nombreux articles et publications, dans le cadre du CPS et de la FSGT notamment. Ces articles n'étant pas conçu pour une diffusion large vers les professeurs d'E. P. S., nous ne les avons pas répertoriés.

	Titre	Édition	Pages	Année
1	<i>Mémento « Gymnastique »</i>	CPS FSGT		1976-79
2	<i>La F. S. G. T. aujourd'hui pour une stratégie du sport populaire.</i>	Revue D. I. R. E. N° 1 et n° 2		1981
3	<i>Les enjeux sur les terrains de la formation Actes du colloque du SNEP : « l'E. P. S. et la réussite de tous ».</i>	SNEP		1981
4	<i>Pédagogie du modèle et rôle des modèles en pédagogie.</i>	Revue D. I. R. E. n° 7	9 à 22	1983
5	<i>Observer les Championnats du Monde en gymnastique sportive.</i>	Revue D. I. R. E. n° 7	28 à 38	1983
6	<i>Gym Plus : de la mise en activité à l'apprentissage voulu.</i>	FPC Secteur Lyon Sud 1	78 pages	1983-84
7	<i>Quelles représentations de la gymnastique chez les enfants de l'école élémentaire et chez les enfants de collège</i>	Revue D. I. R. E. n° 12		1984
8	<i>Didactique de l'E. P. S. : les contenus d'enseignement/La diversité des pratiques enseignantes</i>	Revue « Le Binet Simon » n° 606 et 614.	58 à 83	1985

	Titre	Édition	Pages	Année
9	<i>Apprendre ... en faisant de la gymnastique.</i>	Revue D. I. R. E. n° 15 et n° 16		1985
10	<i>A propos de didactique en gymnastique</i> <i>Actes du colloque du SNEP : « E. P. S. contenus et didactique »</i>	SNEP	178 à 192	1985
11	<i>La Spartakiade tchécoslovaque : un pays, un peuple, un siècle.</i> <i>(avec P. Mesnil)</i>	Revue D. I. R. E. n° 20		1986
12	<i>Apprendre en E. P. S. en faisant de la gymnastique</i>	Revue SPIRALES n° 1	11-46	1986
13	<i>Gymnastique : didactique et pédagogie</i> <i>Une séance de gymnastique</i>	Revue EP. S n° 200-201-208		1986 1987
14	<i>Activités gymniques : de la diversité à l'unité.</i>	Revue D. I. R. E. n° 23		1987
15	<i>Des pratiques sociales des A. P. S. aux contenus d'enseignement en E. P. S.</i>	Revue SPIRALES n° 1 Complément	7-40	1987
16	<i>Validation des objectifs-plancher en fin de 5^{ème} en gymnastique.</i>	Revue SPIRALES n° 1 Complément	153 à 158	1987
17	<i>Développement des S. T. A. P. S.-Acte du colloque du SNEP : E. P. S. ce qui s'enseigne aujourd'hui</i>	SNEP	265-269	1989
18	<i>Sport/Culture/E. P. S. : Acte du colloque du SNEP : E. P. S. ce qui s'enseigne aujourd'hui</i>	SNEP	325-331	1989
19	<i>La conquête du corps aérien en E. P. S. : Actes du colloque de Lille</i>	CRDP Lille	139-151	1990
20	<i>Finalités-capacités-compétences en E. P. S. in E. P. et didactique des A. P. S.</i>	AEEPS	10-18	1990
21	<i>Didactique de la gymnastique et E. P. S. in E. P. et didactique des A. P. S.</i>	AEEPS	74-90	1990
22	<i>Démarche de théorisation des pratiques enseignantes-Actes de l'Université d'été</i>	AEEPS		1990
23	<i>Pour une conception unitaire de l'E. P. S. : pratique polyvalente des A. P. S.</i>	Revue SPIRALES n° 3 volume 1	7-16	1990
24	<i>L'EP au collège-La gym en 4^{ème}/3^{ème}</i> <i>Programme et évaluation au brevet</i>	Revue SPIRALES n° 3 volume 2	167-216	1990
25	<i>Quelles perspectives nous donnons-nous ?</i>	Revue SPIRALES n° 3 volume 2	153	1990
26	<i>Les savoirs en E. P. S. : Actes de l'Université d'été</i>	AEEPS		1990
27	<i>Préface de « S'évaluer pour apprendre »</i>	CRDP Nancy-collection « Entrer dans ma classe »		1991
28	<i>E. P. S. : Quel enseignement ? Séances d'E. P. S. et pratique scolaire de la gym</i>	INRP	93-120	1991
29	<i>Actes du colloque : « Quels savoirs en E. P. S. » : un colloque : moment fort de la vie d'un réseau</i>	Revue SPIRALES n° 4	13-19	1992
30	<i>Actes du colloque : «Quels savoirs en E. P. S. » : La situation de référence en E. P. S.</i>	Revue SPIRALES n° 4	81 à 86	1992
31	<i>Actes du colloque : «Quels savoirs en E. P. S. » : Évolution historique des règlements et des techniques.</i>	Revue SPIRALES n° 4	155-165	1992
32	<i>Actes du colloque : «Quels savoirs en E. P. S. » : Pour une conception unitaire de l'E. P. S.</i>	Revue SPIRALES n° 4	177 à 181	1992
33	<i>Actes du colloque : « Quels contenus d'enseignement en E. P. S. » : La didactique malade de la politique.</i>	Revue SPIRALES n° 6	7-14	1993
34	<i>Actes du colloque : « Quels contenus d'enseignement en E. P. S. » : Règle et principe d'action : regard critique sur les pratiques.</i>	Revue SPIRALES n° 6	143-160	1993
35	<i>Des pratiques sociales aux contenus d'enseignement. : éléments de progressivité pour l'élaboration d'un programme. Un ex. en gym.</i>	Revue SPIRALES n° 7	86-88	1994
36	<i>Des pratiques sociales aux contenus d'enseignement : Le projet de l'élève.</i>	Revue SPIRALES n° 7	109-114	1994
37	<i>Des pratiques sociales aux contenus d'enseignement : La gymnastique dans le second cycle : réalité et perspectives ?</i>	Revue SPIRALES n° 7	86-88; 109-114; 141-176	1994
38	<i>Obstacles à la formation pour les élèves et les enseignants</i>	Revue EP. S n° 245	65-69	1994
39	<i>Exclusion et rapports aux savoirs</i>	Revue DIRE n° 50	19-25	1994
40	<i>L'E. P. S. et l'exclusion scolaire</i>	Revue SPIRALES n° 8	46 à 66	1995

	Titre	Édition	Pages	Année
41	<i>Quelle problématique d'avenir pour l'E. P. S. ?</i>	Revue SPIRALES n° 8	141 à 151	1995
42	<i>Techniques sportives et culture scolaire : Plaidoyer pour une technologie culturelle.</i>	Editions Revue EP. S.	11 à 20	1996
43	<i>Techniques sportives et culture scolaire : Evolution historique des objets techniques en gymnastique.</i>	Editions Revue EP. S.	9 à 143	1996

- **Jacques Leguet**

1 livre et 9 articles.

	Titre	Edition	Pages	Année
1	<i>Gymnastique sportive: la roue.</i>	Revue EPS n° 127		1974
2	<i>GYM n° 2-HYPER spécial</i>	Amicale ENSEP	26 à 35 46 à 49	1977
3	<i>Gymnastique sportive et motricité.</i>	Revue EPS n° 155	60 à 65	1979
4	<i>Gymnastique sportive et motricité.</i>	Revue EPS n° 158	65 à 70	1979
5	<i>Gymnastique sportive et motricité.</i>	Revue EPS n° 159	53 à 58	1979
6	<i>L'activité physique de l'enfant-Contribution à la 2^{ème} édition-Chap. : Gymnastique sportive.</i>	Amicale EPS et Revue E. P. S.		1980
7	<i>GYM n° 3-HYPER spécial</i>	Amicale EPS		1981
8	<i>Actions motrices en gymnastique sportive.</i>	VIGOT	241 p.	1985
9	<i>Gymnastique sportive: les pouvoirs d'agir.</i>	Revue EPS n° 212	33 à 36	1988
10	<i>Gymnastique sportive: Actions et filières.</i>	Revue EPS n° 217	24 à 27	1989
11	<i>Gymnastique: vers l'enchaînement.</i>	Revue EPS n° 221	59 à 63	1990

- **Claude Piard**

10 livres et plus de 25 articles. Les articles n'étant pas tournés vers les professeurs d'E. P. S. n'ont pas été compilés.

	Titre	Édition	Pages	Année
1	<i>Gymnastique féminine : technique, pédagogie.</i>	AMPHORA	227 p.	1968
2	<i>Agrès masculins</i>	AMPHORA	191 p.	1968
3	<i>Gymnastique artistique et pédagogie.</i>	Revue EPS n° 100	55 à 60	1969
4	<i>Gymnastique artistique et pédagogie.</i>	Revue EPS n° 101	33 à 37	1970
5	<i>L'enseignement des agrès dans le cadre scolaire : essai de méthodologie.</i>	Revue EPS n° 111	64 à 68	1971
6	<i>L'enseignement des agrès dans le cadre scolaire : essai de méthodologie.</i>	Revue EPS n° 112	63 à 66	1971
7	<i>L'enseignement des agrès dans le cadre scolaire : essai de méthodologie.</i>	Revue EPS n° 113	59 à 62	1972
8	<i>Gymnastique Scolaire (Roselyne et Claude Piard)</i>	AMPHORA		1972
9	<i>Acrobatie au sol et au saut de cheval.</i>	AMPHORA	132 p.	1973
10	<i>Appréciation critique de 3 niveaux de pénétration des principales spécialités (+ mémoire collectif).</i>	ENSEPS Chatenay		1974
11	<i>Vers une nouvelle politique sportive. "Sport pour tous": dernière chance des fédérations.</i>	ENSEPS Annales	13-15	1974
12	<i>L'apport du mini-trampoline dans la pédagogie de l'acrobatie au sol.</i>	Revue E. P. S. n° 131		1975
13	<i>Barre fixe, barres asymétriques: un programme commun.</i>	Revue EPS n° 141	11 à 15	1976
14	<i>La gymnastique sportive féminine.</i>	VIGOT	264 p.	1978
15	<i>Gymnastique olympique. KANEKO et PIARD coll.</i>	VIGOT	250 p.	1980
16	<i>Gymnastique scolaire : construire un programme.</i>	Revue EPS n° 168-169		1981
17	<i>Fondements de la gymnastique: technologie et pédagogie.</i>	VIGOT	177 p.	1982
18	<i>Gymnastique scolaire: du primaire au secondaire.</i>	AMPHORA		1982
19	<i>Les anneaux au lycée.</i>	Revue E. P. S. n° 179		1983
20	<i>Les arçons au lycée.</i>	Revue EPS n° 195	43-46	1985
21	<i>Les activités gymniques et la programmation de la connaissance.</i>	STAPS n° 7	31-41	1986
22	<i>Gymnastique et enseignement programmé.</i>	Revue HYPER n° 157		1987
23	<i>Naissance, mort et transformation d'une mission : de la Jeunesse Ouvrière à l'animation sportive (1945-1970).</i>	STAPS	117-126	1987
24	<i>Elément, enchaînement et autres variations.</i>	Ech. et Controverses	53-60	1988
25	<i>Le traitement didactique et la théorie de l'activité.</i>	STAPS IX-18		1988
26	<i>L'EPS en France de 1958 à 1969.</i>	CR STAPS P. X	2-5	1988
27	<i>Réponses nouvelles à des questions anciennes : l'école soviétique contemporaine d'enseignement programmé.</i>	STAPS n° 5	27-38	1988
28	<i>Le traitement didactique et la théorie de l'activité: essai d'application à une famille d'APS.</i>	STAPS n° 9	59-76	1988
29	<i>L'éducation physique autrichienne de 1918 à 1938.</i>	CR STAPS P. X	147-149	1989
30	<i>La programmation de la connaissance en gymnastique.</i>	HYPER 165		1990
31	<i>Et pourtant, elle tourne ... la lune.</i>	HYPER 166		1990
32	<i>Gymnastique et enseignement programmé: application au lycée et au collège.</i>	VIGOT	224 p.	1990
33	<i>Un cadre théorique actuel pour l'enseignement programmé : le système d'actions.</i>	CRDP de Lille	71 à 80	1991
34	<i>La didactique des disciplines gymniques en milieu associatif et scolaire : élaboration d'une pratique, constitution d'un savoir.</i>	Thèse pour le Doctorat d'Etat-P. X-Nanterre		1991
35	<i>Science et Technique de l'éducation gymnique.</i>	PUF	243 p.	1992
36	<i>Une recherche en didactique dans l'académie de Versailles-Lab. S. T. A. P. S. Paris X/Equipe INRP n° 54009</i>	Revue HYPER E. P. S. n° 184	4 à 8	1994
37	<i>Gymnastique : l'instrument didactique , avec Denis HAUW.</i>	Revue E. P. S. n° 248	19 à 22	1994
38	<i>Gymnastique féminine</i>	Éditions VIGOT		1994
39	<i>Didactique : « De la chenille au papillon »</i>	Revue EP. S. n° 251	28 à 31	1995

- **Louis Thomas**

16 articles et 1 livre

	Titre	Édition	Pages	Année
1.	<i>Les vrilles</i> co. Lagisquet	Revue E. P. S. n° 85	73-76	1967
2.	<i>Les vrilles</i>	Revue E. P. S. n° 86	77-80	1967
3.	<i>Gymnastique sportive et progression</i>	Revue E. P. S. n° 102	65-72	1970
4.	<i>L'évolution de l'activité gymnique et les problèmes d'organisation-gestion</i> Mémoire ENSEPS n° 18	ENSEPS Chatenay	200 pages	1972
5.	<i>L'enseignement de la gym. : tendances actuelles</i>	Revue Le Gymnaste		1972
6.	<i>La sécurité en gymnastique sportive</i>	Revue Le Gymnaste	10-13	1975
7.	<i>La gymnastique artistique et ses exigences fondamentales</i>	Revue Le Gymnaste		1977
8.	<i>Les vrilles</i>	Revue E. P. S. n° 151	73-76	1978
9.	<i>Championnats du Monde de Moscou 1981</i>	Revue E. P. S. n° 174/175	34-35 et 20-22	1982
10.	<i>La motivation à la compétition de haut niveau</i>	Revue Le Gymnaste n° 75	10-15	1985
11.	<i>Pratique précoce</i>	Revue Le Gymnaste n° 76	1-3	1985
12.	<i>La détection des talents</i>	Revue Le Gymnaste n° 78		1985
13.	<i>FFG : Mission de service public</i>	Revue Le Gymnaste n° 84		1986
14.	<i>Entraîneur ou ordinateur</i>	Revue Le Gymnaste n° 87		1987
15.	<i>Le retour de Nessie : les rythmes de la vie de l'enfant ...</i> co. Fiard	Revue Hyper n° 160	5 à 7	1988
16.	<i>Entraîneur ou ordinateur</i>	Revue Hyper n° 162	49 à 55	1988
17.	<i>Radiographie de la gym au bac</i>	Revue Le Gymnaste n° 111 : annexe XI		1989
18.	<i>Gymnastique sportive : de l'école aux associations (livre)</i> co. J. Fiard, C. Soulard, G. Chautemps.	Édition Revue E. P. S.	233 pages	1989
19.	<i>Travaux de laboratoire et praticiens</i>	Bulletin AFRAPS n° 11/annexe XII		1992
20.	<i>Quels savoirs pour apprendre à bien faire ? Colloque « Technologies et A. P. S. » Strasbourg Avril 1992</i>	Éditions AFRAPS & Revue du SNEP n° 416	269 à 272	1993
21.	<i>Éducation physique et sportive ... entre fantasmes et réalités</i>	Revue HYPER n° 185	4 à 6	1994
22.	<i>Les trois piliers de l'EPS, ou les trois états d'un même corps (Libres propos)</i>	Revue EP. S. n° 260	77	1996

Sur le même thème que son dernier article de 1994, un ouvrage ouvert à compte d'auteur est en cours de conception.

Annexe IV

Articles publiés dans la revue EP. S., à propos de « gymnastique ».

- Classement des articles par ordre chronologique.

Auteur(s)	Titre de l'article	Numéro	Page(s)	Année
1. Charton A.	Gymnastique féminine : agrès modernes	1	9	1950
2. Toulon R.	Leçon de gymnastique de formation moderne	3	22	1950
3. Charton A.	Gymnastique féminine : agrès modernes (suite du n° 1)	4	15	1951
4. Charton A.	Gymnastique féminine : agrès modernes (suite des n° 1 & 4)	7	23	1951
5. Charton A.	Gymnastique féminine : agrès modernes (suite des n° 1, 4 & 7)	8	14	1951
6. Forstreuter H.	GYMNASTIK (traduit par J. Vivès)	10	6	1952
7. Siadoux G.	Le mouvement imposé à la barre fixe pour le championnat scolaire « cadets »	14	19	1953
8. Siadoux G.	Technique moderne des agrès	16	19	1953
9. Charton A.	Gymnastique féminine allemande aux agrès	18	22	1953
10. Trincal P.	Gymnastique moderne	20	17	1954
11. Charton A.	Les championnats du monde de gymnastique-Rome 1954	22	29	1954
12. Lagisquet M.	Gymnastique : les exercices à mains libres	39	23	1958
13. Lagisquet M.	Gymnastique : les exercices à mains libres-(suite du n° 39)	40	24	1958
14. Lagisquet M.	Gymnastique : les exercices à mains libres-(suite des n° 39 & 40)	41		1958
15. Lagisquet M.	Gymnastique : les exercices à mains libres (suite des n° 39, 40 & 41)	42		1958
16. Lagisquet M.	Agilité au sol (suite des n° 39, 40, 41, 42)	43	29	1959
17. Lagisquet M.	La rondade et ses enchaînements (suite des n° 39 à 43).	44	27	1959
18. Lagisquet M.	La rondade et ses enchaînements (suite des n° 39 à 44).	45		1959
19. Lagisquet M.	Agilité au sol : les bascules (suite des n° 39 à 45)	47	19	1959
20. Charton A.	Gymnastique féminine : Barres à deux hauteurs	48	22	1960
21. Lagisquet M.	Agilité au sol : les sauts de mains (suite des n° 39 à 48)	49	26	1960
22. Lagisquet M.	Agilité au sol : les sauts de mains (suite des n° 39 à 49)	51	21	1960
23. Lagisquet M.	Agilité au sol : le flic flac (suite des n° 39 à 51)	52	60	1960
24. Lagisquet M.	Agilité au sol : le flic flac (suite des n° 39 à 52)	53	34	1961

Auteur(s)	Titre de l'article	Numéro	Page(s)	Année
25. Besson-Durin O.	J. O. de Rome 1960	53	32	1961
26. Lagisquet M.	Les enchaînements classiques	56	24	1961
27. Lagisquet M.	Les enchaînements classiques (suite du n° 56)	57	15	1961
28. Roger J.	Éducation Physique Féminine : réflexions actuelles	57		1961
29. Roger J.	Éducation Physique Féminine : réflexions actuelles	58	11	1962
30. Villancher B.	Aux XV ^{èmes} championnats du monde de gymnastique, à Prague.	62	60	1962
31. Ribaud J.	Aux championnats du monde de gymnastique, à Prague.	62	62	1962
32. Philippe J.	Les exercices au baccalauréat	62	24	1962
33. Charton A.	Gymnastique féminin : barres à deux hauteurs, exercices pour scolaires.	63	26	1963
34. Charton A.	Gymnastique féminin : barres à deux hauteurs, exercices pour scolaires (suite du n° 63).	64		1963
35. Charton A.	Gymnastique féminin : barres à deux hauteurs, exercices pour scolaires (suite du n° 64).	65	41	1963
36. Blois P.	Les barres parallèles : la bascule à l'appui.	65		1963
37. Blois P.	Les barres parallèles : la bascule à l'appui (suite du n° 65).	66		1963
38. Magakian A.	La gymnastique artistique soviétique.	69	61	1964
39. F. F. G.	Tokyo 1964-Gymnastique féminine-Exercices imposés au sol-Barème de pénalisations.	71	50	1964
40. Magakian A.	La gymnastique artistique soviétique.	71	45	1964
41. Spacconi J.	Gymnastique féminine : Poutre d'équilibre (A. T. R.)	78	74	1966
42. Lagisquet M.	Gymnastique au sol : la technique des sauts	80	21	1966
43. Magakian A.	La gymnastique française fait le point de sa situation.	80	67	1966
44. Lagisquet M.	Gymnastique au sol : la technique des sauts (suite du n° 80)	81	25	1966
45. Lagisquet M.	Gymnastique au sol : la technique des sauts (suite des n° 80 & 81)	82	37	1966
46. Blois P.	Dortmund : Championnats du Monde de gymnastique.	83	61	1966
47. Lagisquet M.	Gymnastique au sol : la technique des sauts (suite des n° 80, 81 & 82)	83	49	1966
48. Thomas L.	Gymnastique : les vrilles	85	73	1967
49. Thomas L.	Gymnastique : les vrilles (suite du n° 85)	86	77	1967
50. Charton A.	Gymnastique : éléments d'un programme : barres asymétriques.	88	45	1967
51. Charton A.	Gymnastique : éléments d'un programme : barres asymétriques (suite du n° 88).	89	29	1967
52. Blois P.	La sortie filée.	90	69	1968
53. Noël Hubert	La préparation gymnique	94	35	1968
54. Noël Hubert	La préparation gymnique (suite du n° 94)	95	38	1968

Auteur(s)	Titre de l'article	Numéro	Page(s)	Année
55. Noël Hubert	La préparation gymnique (suite des n° 94 & 95)	96-97	39	1969
56. Magakian A.	Gymnastique masculine-Gymnastique féminine	96-97	120	1969
57. Deschamps A. & Saunier-Perrier M.	Gymnastique féminine	96-97	125 & 158	1969
58. Claude Piard	Gymnastique artistique et pédagogie.	100	55	1969
59. Claude Piard	Gymnastique artistique et pédagogie (suite du n° 100).	101	33	1969
60. Thomas L. & Lagisquet M.	Gymnastique sportive et progression à la F. F. G.	102	65	1970
61. Coulon D.	Gymnastique : la roulade avant	109	28	1971
62. Blois P.	Les 17 ^{èmes} Championnats du monde de gymnastique	109	53	1971
63. Claude Piard	L'enseignement des agrès dans le cadre scolaire : essai de méthodologie	111	64	1971
64. Coulon D.	Gymnastique : le saut sur plinth	112	27	1971
65. Blois P.	Images et Technique-Les « pieds-mains » (barres asymétriques)	114	58	1972
66. Cercle d'études de l'ENSEPS	Gymnastique : les mini-enchaînements.	115	27	1972
67. Cercle d'études de l'ENSEPS	Gymnastique : les mini-enchaînements. Barres asymétriques (suite du n° 115).	117	33	1972
68. Cercle d'études de l'ENSEPS	Gymnastique : les mini-enchaînements. Barre fixe (suite des n° 115 & 117).	118	45	1972
69. Magakian A.	Gymnastique : analyse des derniers J. O.	118	86	1972
70. Albert J. C.	Gymnastique sportive : la rondade	122	62	1973
71. Cercle d'études de l'ENSEPS	Gymnastique : les mini-enchaînements. Barre fixe (suite des n° 115, 117 & 118).	122	66	1973
72.	Premiers mini-enchaînements	124	50	1973
73. Albert J. C. & Champclaux S.	L'initiation aux arçons en milieu scolaire	124	53	1973
74. Piard R.	La gymnastique sportive dans l'enseignement élémentaire.	125	42	1974
75. Lagisquet M.	Universiade de Moscou : gymnastique sportive masculine-Août 1973.		32	
76. Piard R.	La gymnastique sportive dans l'enseignement élémentaire : travail à la poutre.	127	22	1974
77. Roland Carrasco	La roue	127	51	1974
78. Claude Piard	L'apport du mini-trampoline dans la pédagogie de l'acrobatie au sol	131	68	1975
79. Carteron D.	La gymnastique à l'école élémentaire	132	19	1975
80. Étudiantes UER EPS de Paris	Gymnastique moderne-dynamique de l'engin	132	53	1975
81. Thevenin J.	Les points d'appui dynamiques	132	72	1975
82. Lamour H.	Pour un accompagnement musical en gymnastique au sol masculine	133	37	1975
83. Blois P.	Cheval de voltige : 2 sauts vrillés par Turistcheva-URSS	134	48	1975

Auteur(s)	Titre de l'article	Numéro	Page(s)	Année
84. Larcade P./Cheix J.	Dossier pour le tiers-temps pédagogique : agilité su sol et structures rythmiques	135	17	1975
85. CAPEPS	(*) CAPEPS 1975 : jeunes filles/mouvement imposé aux barres asymétriques (1ère partie)	135	33	1975
86. CAPEPS	(**) CAPEPS 1975 : mouvements imposés au sol; candidates et candidats (2nde partie)	136	41	1975
87. Thomas L.	Gymnastique et pédagogie : au fil du service « cinéma » de l'I. N. S.	138	42	1976
88. CDDP Saint-Étienne	Dossier pour le tiers-temps pédagogique : tiers-temps pédagogique et gymnastique : extraits.	139	17	1976
89. CDDP Saint-Étienne	Dossier pour le tiers-temps pédagogique : tiers-temps pédagogique et gymnastique (suite du n° 139).	140		1976
90. Claude Piard	Barres fixes-barres asymétriques : un programme commun	141	11	1976
91. Magakian A.	(*) Montréal 1976-Championnat du Monde de Gymnastique	142	32	1976
92. Gaillard F./ Margueritat C.	(*) Barres asymétriques : de l'A. S. à la pratique de haut niveau	143	69	1977
93. Gaillard F./ Margueritat C.	(**) Barres asymétriques : de l'A. S. à la pratique de haut niveau (suite du n° 143)	144	20	1977
94. Magakian A.	(**) Gymnastique : les nouveautés de Montréal (suite du n° 142)	145	33	1977
95. Gaillard F./ Margueritat C.	(***) Barres asymétriques : de l'A. S. à la pratique de haut niveau (suite des n° 142 & 143)	146	56	1977
96. Cools F.	Saut de cheval et prise d'informations	146	61	1977
97. Champclaux S	L'innovation en gymnastique	147	36	1977
98. Gaillard F./ Margueritat C.	(****) Barres asymétriques : la sortie filée depuis le pieds-mains (suite des n° 142, 143 & 144)	148	70	1977
99. Albert J.C.	Le saut de cheval	149	41	1978
100. Delannet M. & Delannet M. T.	(*) Simplifions le contenu de la gymnastique sportive.	150	15	1978
101. Delannet M. & Delannet M. T.	(**) Simplifions le contenu de la gymnastique sportive.(suite du n° 150)	151	49	1978
102. Fourdan R.	Rythme et enseignement	151	53	1978
103. Thevenin J.	Les vrilles	151	60	1978
104. Delannet M. & Delannet M. T.	(***) Simplifions le contenu de la gymnastique sportive.(suite des n° 150 & 151)	152	28	1978
105. Jacques Leguet	(*) Gymnastique sportive et motricité : (1 ^{ère} partie)	155	60	1979
106. Delaubert & col.	Gymnastique Artistique : XIX ^{ème} Championnats du Monde-Strasbourg-Oct. 1978	156	62	1979
107. Thevenin J.	Gymnastique : vers un langage commun	157	64	1979
108. Jacques Leguet	(**) Gymnastique sportive et motricité : des situations caractéristiques (suite du n° 155)	158	65	1979
109. Dechavanne N.	La gymnastique volontaire	158	71	1979
110. Didier J.	Gymnastique sportive : aide-mémoire des premiers exercices au sol.	159	40	1979
111. Dubois M.	(*) Ajustement postural	159	65	1979
112. Jacques Leguet	(***) Gymnastique sportive et motricité : des coordinations complexes (suite des n° 155 & 158)	159	53	1979
113. Fleutiaux J. P./Lambert C.	Interviews de neuf entraîneurs nationaux	160	27	1979

Auteur(s)	Titre de l'article	Numéro	Page(s)	Année
114. Demesmay Y./Rampht C.	(*) Danse et G. R. S.	160	19	1979
115. Demesmay Y./Rampht C.	(**) Danse et G. R. S. (suite du n° 160)	161	25	1979
116. Dubois M.	(**) Ajustement postural et impulsion (suite du n° 159)	161	62	1979
117. Margueritat C.	(*) Proposition d'un programme d'établissement	162	66	1980
118. Margueritat C.	(**) Proposition d'un programme d'établissement (suite du n° 162)	163	63	1980
119. Margueritat C.	(***) Proposition d'un programme d'établissement (suite des n° 162 & 163)	165	28	1980
120. Équipe CPD/CPC (69)	E. P. S. CE2-CM1-gymnastique sportive	166	41	1980
121. Sniezek J.	Gymnastique-Moscou-Championnat du Monde-1980.	166	62	1980
122. Margueritat G.	Gymnastique sportive	167	58	1981
123. Margueritat C.	(****) Proposition d'un programme d'établissement (suite des n° 162, 163 & 166)	167	58	1981
124. Pasteur R.	(*) Gymnastique scolaire : construire un programme.	168	10	1981
125. Pasteur R.	(**) Gymnastique scolaire : construire un programme (suite du n° 168).	169	32	1981
126. Margueritat G.	Le saut de mains	171	26	1981
127. Lambert C./ Lipkina I.	(*) La chorégraphie en gymnastique artistique féminine au sol.	171	58	1981
128. Lambert C./ Lipkina I.	(**) La chorégraphie en gymnastique artistique féminine au sol (suite du n° 171).	172	50	1981
129. Pozzo T./ Studeny C.	Les activités acrobatiques en milieu scolaire.	173	56	1982
130. Lambert C./ Lipkina I.	(***) La chorégraphie en gymnastique artistique féminine au sol (suite des n° 171 & 172).	173	74	1982
131. Équipe CPD/CPC Mo-selle	Les activités gymniques à l'école élémentaire	174	27	1982
132. Thomas L.	Les championnats du Monde de Gymnastique à Moscou-1981.	174	34	1982
133. Thomas L.	(*) Gymnastique artistique à Moscou-1981 : innovations acrobatiques.	175	20	1982
134. Meyer M.	Le mini-trampoline dans l'enseignement du plongeon	176	15	1982
135. Thomas L.	(**) Gymnastique artistique à Moscou-1981 : innovations acrobatiques suite du n° 175).	177	25	1982
136. Mauffrey	« Dire sa pratique » : l'E. P. S. au lycée P. Langevin-Athlétisme-Gymnastique.	178	8	1982
137. Forget S. (dosier)	Vers une nouvelle gym ? A propos de gym-tonic	179	32	1983
138. Claude Piard	Les anneaux au lycée.	179	60	1983
139. Studeny C.	Conception d'une initiation au trampoline. Éléments techniques pour une initiation.	180	64	1983
140. Bertherat T./ Renard M.	L'anti-gym	182	22	1983
141.	A propos de gym-tonic : courriers des lecteurs	183	31	1983
142. Siskova B. / Charles L.	(*) Enchaînement gymnique féminin au sol	183	17	1983

Auteur(s)	Titre de l'article	Numéro	Page(s)	Année
143. Siskova B. / Charles L.	(**) Enchaînement gymnique féminin au sol (suite du n° 183)	184	15	1983
144. Margueritat C.	Gymnastique : le salto avant groupé.	185	30	1984
145. Lecomte F.	Championnats du Monde-Strasbourg 1983	186	61	1984
146. Moreau J. P.	Stretching : gymnastique d'entretien	187	5	1984
147. Rastouil M.	(*) Le saut de cheval	189	45	1984
148. Rastouil M.	(**) Le saut de cheval (suite du n° 189)	190	13	1984
149. Magakian	J. O. de Los Angeles : Gymnastique	190	58	1984
150. Rastouil M.	(***) Le saut de cheval : progression pour le saut par renversement latéral « la rondade » (suite des n° 189 & 190).	191	51	1985
151. Gaugey J.	(*) Évaluation formative et pédagogie différenciée	192	55	1985
152. Gaugey J.	(**) Évaluation formative et pédagogie différenciée (suite du n° 192)	193	58	1985
153. Blois P. / Barrault D.	« Acrotramp » : la semaine internationale des sports acrobatiques-Tignes 1985.	194	37	1985
154. Pozzo T./ Studeny C.	Les sports acrobatiques : le transfert d'apprentissage.	194	50	1985
155. Chiaie D.D. & col.	« L'onde »	195	11	1985
156. Claude Piard	Les arçons au lycée	195	43	1985
157. Blois P.	Le tumbling	196	37	1985
158. Margueritat C.	Barres asymétriques : « le piston »	196	40	1985
159. Staub M.	De la taille des gymnastes	197	20	1986
160. Soavi Y.	(*) Gymnastique : de l'enfant au champion	197	34	1986
161. Gaugey J.	Pour une taxonomie du domaine moteur	198	32	1986
162. Barbieri L. / Staub M.	Gymnastique : Championnats du Monde 1985	198	72	1986
163. Soavi Y.	(**) Gymnastique : de l'enfant au champion (suite du n° 197)	199	62	1986
164. Paul Goirand	Gymnastique. A propos d'une séance d'E. P. S. : didactique et pédagogie.	200	45	1986
165. Delfosse S.	Les gymnastiques adaptées et de pause	200	118	1986
166. Romano M. C.	G. A. F. : le suivi médical	200	135	1986
167. Gourmelon C.	Gymnastique. Les classes expérimentales du centre de Créteil.	200	137	1986
168. Blaise C. / Boularand M.	Gymnastique : 4 lâchés de barre	202	11	1986
169. Jacquetin I.	Une nouvelle conception de l'échauffement.	204	13	1987
170. Blois P.	Trampoline, tumbling, acro sport-Championnat de France 1986	207	23	1987
171. Saint-Geniès M.P.	Le flic-flac tendu/tendu décalé	208	16	1987
172. Fourdan R.	Gymnastique-Championnats du Monde de Rotterdam 1987.	210	24	1988
173. Perron M.	EPS 1 au Québec : Acrobacirque	210	53	1988

Auteur(s)	Titre de l'article	Numéro	Page(s)	Année
174. Blaise C.	Acrobatie et mini-trampoline	211	63	1988
175. Regas M. P./Soler-Regas C.	La gymnastique-jazz : méthodologie et apprentissage	211	8	1988
176. Jacquetin J. C.	Le bond en avant	211	50	1988
177. Gillet R.	Structures et organisation	211	52	1988
178. Boularand M.	La gymnastique artistique masculine aujourd'hui.	211	53	1988
179. Saint Genies M.	Le haut niveau en gymnastique artistique féminine	211	55	1988
180. Boularand M.	Le soleil aux barres parallèles	211	58	1988
181. Antoine A. / Mahe J. P.	Les mini-circuits : 2 exemples	211	60	1988
182. G.	Manipulations-Aides-Parades-Mémento de l'entraîneur (extraits)	211	65	1988
183. Saint -Génies M.	Les lâchés aux barres asymétriques : le Tkatchev	211	66	1988
184. Brasier Y.	La préparation physique et esthétique des gymnastes	211	68	1988
185. Saint-Genies M.	Haut niveau : un exemple de planning de préparation	211	68	1988
186. Jacques Leguet	Gymnastique sportive-Les pouvoirs d'agir	212	33	1988
187. Nasfay G.	Gymnastique aquatique : hydrobic exercices	214	14	1988
188. Jacquetin J. C.	J. O. Séoul 1988	214	38	1988
189. Collectif d'enseignants de Coventry	Gymnastics for juniors	215	20	1989
190. Gaugey J.	(*) Gymnastique : jugement	215	54	1989
191. Gaugey J.	(**) Gymnastique : saut de cheval-la cotation (suite du n° 215)	216	8	1989
192. Carlier	Pour une réhabilitation de la gymnastique	216	39	1989
193. Collectif F. F. N.	Le plongeon	217	Dossier	1989
194. Jacques Leguet	Gymnastique sportive-Actions et filières	217	24	1989
195. Delignières D.	Projet pédagogique et didactique : l'exemple de la gymnastique en 2 ^{de} et 1 ^{ère}	217	17	1989
196. Pereira J.	Gymnastique au Portugal : saut de mains-entrée par renversement	219	24	1989
197. Albert J. C.	Gymnastique-Et si l'on tournait... et si tout le monde réussissait ?	220	31	1989
198. Jacques Leguet	Gymnastique : vers l'enchaînement	221	59	1990
199. Jacques Leguet	Championnats du Monde 1989 : gymnastique sportive artistique.	222	78	1990
200. Gaugey J.	(*) Apprendre en gymnastique sportive en France	223	74	1990
201. Gaugey J.	(**) Apprendre en gymnastique sportive en France : analyse didactique (suite du n° 223)	224	19	1990
202. Gaugey J.	(***) Apprendre en gymnastique sportive en France : rendre l'activité signifiante (suite des n° 223 & 224)	225	69	1990
203. Pinel J. M.	Voltige équestre	221 & 223	77	1990

Auteur(s)	Titre de l'article	Numéro	Page(s)	Année
204. Soulard C., Fiard J., Thomas L., Chautemps G.	Gymnastique sportive : niveau d'habileté et pédagogie différenciée	227	65	1991
205. Hauw D.	Gymnastique sportive : un cycle en première	228	16	1991
206. Salaun E. / Rizo J.	UNSS-Gym 94	229	54	1991
207. Durand P.	La situation de référence	230	39	1991
208. Thomas R.	Thèse de Claude Piard-« La didactique des disciplines sportives gymniques ».	230	81	1991
209. Amiot-Badin F.	Gymnastique en 6 ^{ème} : S'évalue, construire un projet.	233	61	1992
210. Olinger J. P.	Loto-gym ; Maxi-gym	234	15	1992
211. Fiard J./Soulard C./Thomas L.	Action gymnique et représentations de l'élève.	235	34	1992
212. Huot C.	Acrogym : une autre façon d'aborder la gymnastique	236	63	1992
213. Hauw D.	(*) Gymnastique : Programmation de la connaissance	237	49	1992
214. Hauw D.	(**) Gymnastique : Programmation de la connaissance (suite du n° 237)	238	33	1992
215. Jaquetin J. C. et col.	J. O. de Barcelone 1992-Gymnastique	238	70	1992
216. Seners F.	Gymnastique au sol en 6 ^{ème}	239	37	1993
217. Barthe J./Duboz S./Policarpo D.	Acrogym : un projet d'innovation pédagogique à l'A. S.	240	19	1993
218. Bridoux A..	Le saut de lune	241	63	1993
219. Allouchery M. et col.	Les interclasses	242	57	1993
220. Labeau B.	l'AcroSport au collège	243	14	1993
221. Cayron E.	Évaluation : la vidéo au baccalauréat	243	18	1993
222. Fernandez G.	Transformation et évaluation des savoirs	244	62	1993
223. Durand P.	Le saut de cheval	245	13	1994
224. Huot C./ Socié M.	Acrogym : une classification des figures	246	28	1994
225. Fourneau F.	Épreuves d'E. P. S. Bac, BT, BEP, CAP, académie de Toulouse : gymnastique au sol;	248	39	1994
226. Hauw D./ Claude Piard	L'instrument didactique	248	19	1994
227. Fretté C.	Aquagym en milieu scolaire	249	68	1994
228. Raphanaël W.	Un outil d'évaluation au brevet des collèges	250	67	1994
229. Claude Piard	De la chenille au papillon	251	28	1995
230. Sarthou	Rugby-Gymnastique : pour une pédagogie de la réussite.	252	22	1995
231. Ostyn F.	Les longues élastiques	252	76	1995
232. Origas M.	Le salto avant	253	48	1995
233. Bort	Une représentation du risque	254	75	1995
234. Durand P.	La création d'un enchaînement au sol	255	17	1995

Auteur(s)	Titre de l'article	Numéro	Page(s)	Année
235. Guyot P./ Salles E.	AcroSport et jonglerie	255	54	1995
236. Martinet P. H.	Le risque en toute sécurité	255	58	1995
237. Équipe circonscription Angoulême III	Initiation à la gymnastique sportive	EPS 1 n° 17	26	1984
238. Équipe CPD-CPC Manche.	Gymnastique sportive	EPS 1 n° 63	25	1993

Classement des auteurs par ordre alphabétique, et par nombre d'article(s) publié(s).

Auteurs n'ayant publié qu'un seul article.

Auteur(s)	Titre de l'article	Numéro	Page(s)	Année
1.	Premiers mini-enchaînements	124	50	1973
2.	A propos de gym-tonic : courriers des lecteurs	183	31	1983
3. Allouchery M. et col.	Les interclasses	242	57	1993
4. Amiot-Badin F.	Gymnastique en 6 ^{ème} : S'évalue, construire un projet.	233	61	1992
5. Antoine A. / Mahe J. P.	Les mini-circuits : 2 exemples	211	60	1988
6. Barbieri L. / Staub M.	Gymnastique : Championnats du Monde 1985	198	72	1986
7. Barthe J./Duboz S./Policarpo D.	Acrogym : un projet d'innovation pédagogique à l'A. S.	240	19	1993
8. Bertherat T./ Renard M.	L'anti-gym	182	22	1983
9. Besson-Durin O.	J. O. de Rome 1960	53	32	1961
10. Bort	Une représentation du risque	254	75	1995
11. Brasier Y.	La préparation physique et esthétique des gymnastes	211	68	1988
12. Bridoux A..	Le saut de lune	241	63	1993
13. CAPEPS	1. CAPEPS 1975 : jeunes filles/mouvement imposé aux barres asymétriques (1ère partie)	135	33	1975
14.	2. CAPEPS 1975 : mouvements imposés au sol; candidates et candidats (2nde partie)	136	41	1975
15. Carlier	Pour une réhabilitation de la gymnastique	216	39	1989
16. Carteron D.	La gymnastique à l'école élémentaire	132	19	1975
17. Cayron E.	Évaluation : la vidéo au baccalauréat	243	18	1993
18. CDDP Saint-Étienne	1. Dossier pour le tiers-temps pédagogique : tiers-temps pédagogique et gymnastique : extraits.	139	17	1976
19.	2. Dossier pour le tiers-temps pédagogique : tiers-temps pédagogique et gymnastique (suite du n° 139).	140		1976
20. Cercle d'études de l'ENSEPS	3. Gymnastique : les mini-enchaînements.	115	27	1972
21.	4. Gymnastique : les mini-enchaînements. Barres asymétriques (suite du n° 115).	117	33	1972
22.	5. Gymnastique : les mini-enchaînements. Barre fixe (suite des n° 115 & 117).	118	45	1972
23.	6. Gymnastique : les mini-enchaînements. Barre fixe (suite des n° 115, 117 & 118).	122	66	1973
24. Champclaux S	L'innovation en gymnastique	147	36	1977

Auteur(s)	Titre de l'article	Numéro	Page(s)	Année
25. Chiaie D.D. & col.	« L'onde »	195	11	1985
26. Collectif d'enseignants de Coventry	Gymnastics for juniors	215	20	1989
27. Collectif F. F. N.	Le plongeon	217	Dossier	1989
28. Cools F.	Saut de cheval et prise d'informations	146	61	1977
29. Dechavanne N.	La gymnastique volontaire	158	71	1979
30. Delannet M. & Delannet M. T.	1. Simplifions le contenu de la gymnastique sportive.	150	15	1978
31.	2. Simplifions le contenu de la gymnastique sportive.(suite du n° 150)	151	49	1978
32.	3. Simplifions le contenu de la gymnastique sportive.(suite des n° 150 & 151)	152	28	1978
33. Delaubert & col.	Gymnastique Artistique : XIX ^{ème} Championnats du Monde-Strasbourg-Oct. 1978	156	62	1979
34. Delfosse S.	Les gymnastiques adaptées et de pause	200	118	1986
35. Delignières D.	Projet pédagogique et didactique : l'exemple de la gymnastique en 2nde et 1ère	217	17	1989
36. Demesmay Y./Ramph C.	1. Danse et G. R. S.	160	19	1979
37.	2. Danse et G. R. S. (suite du n° 160)	161	25	1979
38. Deschamps A. & Saunier-Perrier M.	Gymnastique féminine	96-97	125 & 158	1969
39. Didier J.	Gymnastique sportive : aide-mémoire des premiers exercices au sol.	159	40	1979
40. Dubois M.	1. Ajustement postural	159	65	1979
41.	2. Ajustement postural et impulsion (suite du n° 159)	161	62	1979
42. Équipe CPD/CPC (69)	E. P. S. CE2-CM1-gymnastique sportive	166	41	1980
43. Équipe CPD/CPC Moselle	Les activités gymniques à l'école élémentaire	174	27	1982
44. Étudiantes UER EPS de Paris	Gymnastique moderne-dynamique de l'engin	132	53	1975
45. Fernandez G.	Transformation et évaluation des savoirs	244	62	1993
46. Fiard J./Soulard C./Thomas L.	Action gymnique et représentations de l'élève.	235	34	1992
47. Fleutiaux J. P./Lambert C.	Interviews de neuf entraîneurs nationaux	160	27	1979
48. Forget S. (dos-sier)	Vers une nouvelle gym ? A propos de gym-tonic	179	32	1983
49. Forstreuter H.	GYMNASTIK (traduit par J. Vivès)	10	6	1952
50. Fourneau F.	Épreuves d'E. P. S. Bac, BT, BEP, CAP, académie de Toulouse : gymnastique au sol;	248	39	1994
51. Fretté C.	Aquagym en milieu scolaire	249	68	1994
52. Gaillard F./Margueritat C.	1. Barres asymétriques : de l'A. S. à la pratique de haut niveau	143	69	1977
53.	2. Barres asymétriques : de l'A. S. à la pratique de haut niveau (suite du n° 143)	144	20	1977
54.	3. Barres asymétriques : de l'A. S. à la pratique de haut niveau (suite des n° 142 & 143)	146	56	1977

Auteur(s)	Titre de l'article	Numéro	Page(s)	Année
55.	4. Barres asymétriques : la sortie filée depuis le pieds-mains (suite des n° 142, 143 & 144)	148	70	1977
56. <i>Gillet R.</i>	Structures et organisation	211	52	1988
57. <i>Gourmelon C.</i>	Gymnastique. Les classes expérimentales du centre de Créteil.	200	137	1986
58. <i>Guyot P./ Salles E.</i>	AcroSport et jonglerie	255	54	1995
59. <i>Labeau B.</i>	l'AcroSport au collège	243	14	1993
60. <i>Lambert C./ Lipkina I.</i>	1. La chorégraphie en gymnastique artistique féminine au sol.	171	58	1981
61.	2. La chorégraphie en gymnastique artistique féminine au sol (suite du n° 171).	172	50	1981
62.	3. La chorégraphie en gymnastique artistique féminine au sol (suite des n° 171 & 172).	173	74	1982
63. <i>Lamour H.</i>	Pour un accompagnement musical en gymnastique au sol masculine	133	37	1975
64. <i>Larcade P./Cheix J.</i>	Dossier pour le tiers-temps pédagogique : agilité au sol et structures rythmiques	135	17	1975
65. <i>Lecomte F.</i>	Championnats du Monde-Strasbourg 1983	186	61	1984
66. <i>Martinet P. H.</i>	Le risque en toute sécurité	255	58	1995
67. <i>Mauffrey</i>	« Dire sa pratique » : l'E. P. S. au lycée P. Langevin-Athlétisme-Gymnastique.	178	8	1982
68. <i>Meyer M.</i>	Le mini-trampoline dans l'enseignement du plongeon	176	15	1982
69. <i>Moreau J. P.</i>	Stretching : gymnastique d'entretien	187	5	1984
70. <i>Nasfay G.</i>	Gymnastique aquatique : hydrobic exercices	214	14	1988
71. <i>Noël Hubert</i>	1. La préparation gymnique	94	35	1968
72.	2. La préparation gymnique (suite du n° 94)	95	38	1968
73.	3. La préparation gymnique (suite des n° 94 & 95)	96-97	39	1969
74. <i>Olinger J. P.</i>	Loto-gym ; Maxi-gym	234	15	1992
75. <i>Origas M.</i>	Le salto avant	253	48	1995
76. <i>Ostyn F.</i>	Les longues élastiques	252	76	1995
77. <i>Pasteur R.</i>	1. Gymnastique scolaire : construire un programme.	168	10	1981
78.	2. Gymnastique scolaire : construire un programme (suite du n° 168).	169	32	1981
79. <i>Paul Goirand</i>	Gymnastique. A propos d'une séance d'E. P. S. : didactique et pédagogie.	200	45	1986
80. <i>Pereira J.</i>	Gymnastique au Portugal : saut de mains-entrée par renversement	219	24	1989
81. <i>Perron M.</i>	EPS 1 au Québec : Acrobacirque	210	53	1988
82. <i>Philippe J.</i>	Les exercices au baccalauréat	62	24	1962
83. <i>Piard R.</i>	1. La gymnastique sportive dans l'enseignement élémentaire.	125	42	1974
84.	2. La gymnastique sportive dans l'enseignement élémentaire : travail à la poutre.	127	22	1974
85. <i>Pinel J. M.</i>	Voltige équestre	221 &	77	1990

Auteur(s)	Titre de l'article	Numéro	Page(s)	Année
		223		
86. Raphanaël W.	Un outil d'évaluation au brevet des collèges	250	67	1994
87. Rastouil M.	1. Le saut de cheval	189	45	1984
88.	2. Le saut de cheval (suite du n° 189)	190	13	1984
89.	3. Le saut de cheval : progression pour le saut par renversement latéral « la rondade » (suite des n° 189 & 190).	191	51	1985
90. Regas M. P./Soler-Regas C.	La gymnastique-jazz : méthodologie et apprentissage	211	8	1988
91. Ribaud J.	Aux championnats du monde de gymnastique, à Prague.	62	62	1962
92. Roger J.	1. Éducation Physique Féminine : réflexions actuelles	57		1961
93.	2. Éducation Physique Féminine : réflexions actuelles	58	11	1962
94. Roland Carrasco	La roue	127	51	1974
95. Romano M. C.	G. A. F. : le suivi médical	200	135	1986
96. Saint-Geniès M.P.	Le flic-flac tendu/tendu décalé	208	16	1987
97. Salaun E. / Rizo J.	UNSS-Gym 94	229	54	1991
98. Sarthou	Rugby-Gymnastique : pour une pédagogie de la réussite.	252	22	1995
99. Seners F.	Gymnastique au sol en 6 ^{ème}	239	37	1993
100. Siskova B. / Charles L.	1. Enchaînement gymnique féminin au sol	183	17	1983
101.	2. Enchaînement gymnique féminin au sol (suite du n° 183)	184	15	1983
102. Sniezek J.	Gymnastique-Moscou-Championnat du Monde-1980.	166	62	1980
103. Soavi Y.	1. Gymnastique : de l'enfant au champion	197	34	1986
104.	2. Gymnastique : de l'enfant au champion (suite du n° 197)	199	62	1986
105. Soulard C., Fiard J., Thomas L., Chautemps G.	Gymnastique sportive : niveau d'habileté et pédagogie différenciée	227	65	1991
106. Spacconi J.	Gymnastique féminine : Poutre d'équilibre (A. T. R.)	78	74	1966
107. Staub M.	De la taille des gymnastes	197	20	1986
108. Studeny C.	Conception d'une initiation au trampoline. Éléments techniques pour une initiation.	180	64	1983
109. Thomas R.	Thèse de Claude Piard-« La didactique des disciplines sportives gymniques ».	230	81	1991
110. Toulon R.	Leçon de gymnastique de formation moderne	3	22	1950
111. Trincal P.	Gymnastique moderne	20	17	1954
112. Villancher B.	Aux XV ^{èmes} championnats du monde de gymnastique, à Prague.	62	60	1962
113. Équipe circonscription Angoulême III	Initiation à la gymnastique sportive	EPS 1 n° 17	26	1984
114. Équipe CPD-CPC Manche.	Gymnastique sportive	EPS 1	25	1993

Auteur(s)	Titre de l'article	Numéro	Page(s)	Année
		n° 63		

Auteurs ayant publié deux articles

Auteur(s)	Titre de l'article	Numéro	Page(s)	Année
1. Blaise C.	Acrobatie et mini-trampoline	211	63	1988
2. Blaise C. / Boularand M.	Gymnastique : 4 lâchés de barre	202	11	1986

1. Boularand M.	La gymnastique artistique masculine aujourd'hui.	211	53	1988
2. Boularand M.	Le soleil aux barres parallèles	211	58	1988

1. Coulon D.	Gymnastique : la roulade avant	109	28	1971
2. Coulon D.	Gymnastique : le saut sur plinth	112	27	1971

1. F. F. G.	Tokyo 1964-Gymnastique féminine-Exercices imposés au sol-Barème de pénalisations.	71	50	1964
2. F. F. G.	Manipulations-Aides-Parades-Mémento de l'entraîneur (extraits)	211	65	1988

1. Fourdan R.	Rythme et enseignement	151	53	1978
2. Fourdan R.	Gymnastique-Championnats du Monde de Rotterdam 1987.	210	24	1988

1. Huot C.	Acrogym : une autre façon d'aborder la gymnastique	236	63	1992
2. Huot C./ Socié M.	Acrogym : une classification des figures	246	28	1994

1. Margueritat G.	Gymnastique sportive	167	58	1981
2. Margueritat G.	Le saut de mains	171	26	1981

1. Pozzo T./ Studeny C.	Les activités acrobatiques en milieu scolaire.	173	56	1982
2. Pozzo T./ Studeny C.	Les sports acrobatiques : le transfert d'apprentissage.	194	50	1985

1. Siadoux G.	Le mouvement imposé à la barre fixe pour le championnat scolaire « cadets »	14	19	1953
2. Siadoux G.	Technique moderne des agrès	16	19	1953

Auteurs ayant publié trois articles

Auteur(s)	Titre de l'article	Numéro	Page(s)	Année
1. Durand P.	La situation de référence	230	39	1991
2. Durand P.	Le saut de cheval	245	13	1994
3. Durand P.	La création d'un enchaînement au sol	255	17	1995

1. Hauw D.	Gymnastique sportive : un cycle en première	228	16	1991
2. Hauw D.	1. Gymnastique : Programmation de la connaissance	237	49	1992
3.	2. Gymnastique : Programmation de la connaissance (suite du n° 237)	238	33	1992
4. Hauw D./ Claude Piard	L'instrument didactique	248	19	1994

1. Margueritat C.	1. Proposition d'un programme d'établissement	162	66	1980
2.	2. Proposition d'un programme d'établissement (suite du n° 162)	163	63	1980
3.	3. Proposition d'un programme d'établissement (suite des n° 162 & 163)	165	28	1980
4.	4. Proposition d'un programme d'établissement (suite des n° 162, 163 & 166)	167	58	1981
5. Margueritat C.	Gymnastique : le salto avant groupé.	185	30	1984
6. Margueritat C.	Barres asymétriques : « le piston »	196	40	1985

1. Saint Génies M.	Les lâchés aux barres asymétriques : le Tkatchev	211	66	1988
2. Saint Genies M.	Le haut niveau en gymnastique artistique féminine	211	55	1988
3. Saint-Genies M.	Haut niveau : un exemple de planning de préparation	211	68	1988

1. Thevenin J.	Les points d'appui dynamiques	132	72	1975
2. Thevenin J.	Les vrilles	151	60	1978
3. Thevenin J.	Gymnastique : vers un langage commun	157	64	1979

Auteurs ayant publié quatre articles

Auteur(s)	Titre de l'article	Numéro	Page(s)	Année
1. Albert J. C.	Gymnastique sportive : la rondade	122	62	1973
2. Albert J. C.	Gymnastique-Et si l'on tournait... et si tout le monde réussissait ?	220	31	1989
3. Albert J. C. & Champclaux S.	L'initiation aux arçons en milieu scolaire	124	53	1973
4. Albert J.C.	Le saut de cheval	149	41	1978

1. Gaugey J.	1. Évaluation formative et pédagogie différenciée	192	55	1985
2.	2. Évaluation formative et pédagogie différenciée (suite du n° 192)	193	58	1985
3. Gaugey J.	Pour une taxonomie du domaine moteur	198	32	1986
4. Gaugey J.	1. Gymnastique : jugement	215	54	1989
5.	2. Gymnastique : saut de cheval. La cotation (suite du n° 215)	216	8	1989
6. Gaugey J.	3. Apprendre en gymnastique sportive en France	223	74	1990
7.	4. Apprendre en gymnastique sportive en France : analyse didactique (suite du n° 223)	224	19	1990
8.	5. Apprendre en gymnastique sportive en France : rendre l'activité signifiante (suite des n° 223 & 224)	225	69	1990

1. Jacquetin I.	Une nouvelle conception de l'échauffement.	204	13	1987
2. Jacquetin J. C.	Le bond en avant	211	50	1988
3. Jacquetin J. C.	J. O. Séoul 1988	214	38	1988
4. Jaquetin J. C. & co	J. O. de Barcelone 1992-Gymnastique	238	70	1992

1. Lagisquet M.	1. Gymnastique : les exercices à mains libres	39	23	1958
2.	2. Gymnastique : les exercices à mains libres- (suite du n° 39)	40	24	1958
3.	3. Gymnastique : les exercices à mains libres- (suite des n° 39 & 40)	41		1958
4.	4. Gymnastique : les exercices à mains libres (suite des n° 39, 40 & 41)	42		1958
5.	5. Agilité au sol (suite des n° 39, 40, 41, 42)	43	29	1959
6.	6. La rondade et ses enchaînements (suite des n° 39 à 43).	44	27	1959
7.	7. La rondade et ses enchaînements (suite des n° 39 à 44).	45		1959
8.	8. Agilité au sol : les bascules (suite des n° 39 à 45)	47	19	1959
9.	9. Agilité au sol : les sauts de mains (suite des n° 39 à 48)	49	26	1960
10.	10. Agilité au sol : les sauts de mains (suite des n° 39 à 49)	51	21	1960
11.	11. Agilité au sol : le flic flac (suite des n° 39 à 51)	52	60	1960
12.	12. Agilité au sol : le flic flac (suite des n° 39 à 52)	53	34	1961
13. Lagisquet M.	Les enchaînements classiques	56	24	1961
14.	Les enchaînements classiques (suite du n° 56)	57	15	1961
15. Lagisquet M.	1. Gymnastique au sol : la technique des sauts	80	21	1966
16.	2. Gymnastique au sol : la technique des sauts (suite du n° 80)	81	25	1966
17.	3. Gymnastique au sol : la technique des sauts (suite des n° 80 & 81)	82	37	1966
18.	4. Gymnastique au sol : la technique des sauts (suite des n° 80, 81 & 82)	83	49	1966
19. Lagisquet M.	Universiades de Moscou : gymnastique sportive masculine-Août 1973.		32	

Auteurs ayant publié plus de quatre articles

Auteur(s)	Titre de l'article	Numéro	Page(s)	Année
1. Blois P.	1. Les barres parallèles : la bascule à l'appui.	65		1963
2.	2. Les barres parallèles : la bascule à l'appui (suite du n° 65).	66		1963
3. Blois P.	Dortmund : Championnats du Monde de gymnastique.	83	61	1966
4. Blois P.	La sortie filée.	90	69	1968
5. Blois P.	Les 17 ^{èmes} Championnats du monde de gymnastique	109	53	1971
6. Blois P.	Images et Technique-Les « pieds-mains » (barres asymétriques)	114	58	1972
7. Blois P.	Cheval de voltige : 2 sauts vrillés par Turistcheva-URSS	134	48	1975
8. Blois P.	Le tumbling	196	37	1985
9. Blois P.	Trampoline, tumbling, acro sport-Championnat de France 1986	207	23	1987
10. Blois P. / Barrault D.	« Acrotramp » : la semaine internationale des sports acrobatiques-Tignes 1985.	194	37	1985

1. Charton A.	1. Gymnastique féminine : agrès modernes	1	9	1950
2.	2. Gymnastique féminine : agrès modernes (suite du n° 1)	4	15	1951
3.	3. Gymnastique féminine : agrès modernes (suite des n° 1 & 4)	7	23	1951
4.	4. Gymnastique féminine : agrès modernes (suite des n° 1, 4 & 7)	8	14	1951
5. Charton A.	Gymnastique féminine allemande aux agrès	18	22	1953
6. Charton A.	Les championnats du monde de gymnastique-Rome 1954	22	29	1954
7. Charton A.	Gymnastique féminine : Barres à deux hauteurs	48	22	1960
8. Charton A.	1. Gymnastique féminin : barres à deux hauteurs, exercices pour scolaires.	63	26	1963
9.	2. Gymnastique féminin : barres à deux hauteurs, exercices pour scolaires (suite du n° 63).	64		1963
10.	3. Gymnastique féminin : barres à deux hauteurs, exercices pour scolaires (suite du n° 64).	65	41	1963
11. Charton A.	Gymnastique : éléments d'un programme : barres asymétriques.	88	45	1967
12.	Gymnastique : éléments d'un programme : barres asymétriques (suite du n° 88).	89	29	1967

1. Claude Piard	1. Gymnastique artistique et pédagogie.	100	55	1969
2.	2. Gymnastique artistique et pédagogie (suite du n° 100).	101	33	1969

3.	Claude Piard	L'enseignement des agrès dans le cadre scolaire : essai de méthodologie	111	64	1971
4.	Claude Piard	L'apport du mini-trampoline dans la pédagogie de l'acrobatie au sol	131	68	1975
5.	Claude Piard	Barres fixes-barres asymétriques : un programme commun	141	11	1976
6.	Claude Piard	Les anneaux au lycée.	179	60	1983
7.	Claude Piard	Les arçons au lycée	195	43	1985
8.	Claude Piard	De la chenille au papillon	251	28	1995

1.	Jacques Leguet	1. Gymnastique sportive et motricité : (1 ^{ère} partie)	155	60	1979
2.		2. Gymnastique sportive et motricité : des situations caractéristiques (suite du n° 155)	158	65	1979
3.		3. Gymnastique sportive et motricité : des coordinations complexes (suite des n° 155 & 158)	159	53	1979
4.	Jacques Leguet	Gymnastique sportive-Les pouvoirs d'agir	212	33	1988
5.	Jacques Leguet	Gymnastique sportive-Actions et filières	217	24	1989
6.	Jacques Leguet	Gymnastique : vers l'enchaînement	221	59	1990
7.	Jacques Leguet	Championnats du Monde 1989 : gymnastique sportive artistique.	222	78	1990

1.	Magakian	J. O. de Los Angeles : Gymnastique	190	58	1984
2.	Magakian A.	1. La gymnastique artistique soviétique.	69	61	1964
3.		2. La gymnastique artistique soviétique.	71	45	1964
4.	Magakian A.	La gymnastique française fait le point de sa situation.	80	67	1966
5.	Magakian A.	Gymnastique masculine. Gymnastique féminine	96-97	120	1969
6.	Magakian A.	Gymnastique : analyse des derniers J. O.	118	86	1972
7.	Magakian A.	1. Montréal 1976. Championnat du Monde de Gymnastique	142	32	1976
8.		2. Gymnastique : les nouveautés de Montréal (suite du n° 142)	145	33	1977

1.	Thomas L.	1. Gymnastique : les vrilles	85	73	1967
2.		2. Gymnastique : les vrilles (suite du n° 85)	86	77	1967
3.	Thomas L.	Gymnastique et pédagogie : au fil du service « cinéma » de l'I. N. S.	138	42	1976
4.	Thomas L.	Les championnats du Monde de Gymnastique à Moscou. 1981.	174	34	1982
5.	Thomas L.	1. Gymnastique artistique à Moscou. 1981 : innovations acrobatiques.	175	20	1982
6.		2. Gymnastique artistique à Moscou. 1981 : innovations acrobatiques suite du n° 175).	177	25	1982
7.	Thomas L. & Lagisquet M.	Gymnastique sportive et progression à la F. F. G.	102	65	1970

Annexe V

Analyse lexicale des termes de « notion », « concept » et « thème »

FOULQUIE P. (1992). Dictionnaire de la langue philosophique. P. U. F.

~ **Notion** : du latin *notio* : action d'apprendre.

1 - usage courant : connaissance élémentaire que l'on a d'une chose.

2 - sens philosophique : idée impliquant les caractères essentiels de l'objet pour des objets de pensée d'une haute abstraction. Synonyme : concept.

~ **Concept** : du latin *concupere* : concevoir.

A - Former un enfant dans son sein.

B - Former des représentations dans son esprit. Syn. : imaginer, comprendre

C - Former des idées abstraites dans son esprit.

du latin *conceptus* : le fruit de la conception mentale.

A - Représentation mentale abstraite et générale. *Le concept est un terme technique de la philosophie, précis et objectif, car l'idée (du latin *idea* ou du grec *ieidos* : voir, aspect extérieur, forme) appartient à celui qui l'émet, et le concept est indépendant et impersonnel.*

~ **Thème** : du grec *thema* : ce qu'on pose. *Thesis* (thèse) : action de poser. Donnée fondamentale sur laquelle on propose des réflexions, ou sur laquelle on exécute des variations (musique).

~ **Thématique** : qui sert de thème, de modèle, de type./qui pose ou qui est posé comme objet de l'activité mentale.

TRUXILLOJ. P. & CORSO P. (1991). Dictionnaire de la communication. A. Collin.

~ **Notion** : terme non défini

~ **Concept** : Idée abstraite destinée à structurer la perception des phénomènes dans une optique prédicative.

~ **Thème** : terme non défini

LAFON R. (1963/1987- 5^{ème} édition). Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant. P. U. F.

~ **Notion** : Idée que l'on a de quelque chose et qui peut aller de la saisie intuitive et relativement floue d'une expérience concrète, à la connaissance d'un objet abstrait.

~ **Concept** : Idée abstraite et générale, formée en réunissant certains caractères communs à un objet.

~ **Thématique** : En psychologie, registre que cernent et dégagent des éléments divers de son discours lorsqu'il est amené à donner son point de vue.

DORON R. & PAROT F. (1991). Dictionnaire de psychologie. P. U. F.

~ **Notion** : Terme non défini

~ **Concept** : Forme la plus élémentaire de la pensée à distinguer des formes plus élaborées. Idée générale différente de l'image mentale. Forme impersonnelle. Les concepts servent à organiser les connaissances et permettent le raisonnement logique. Ils sont source de créativité.

~ **Thème** : Objet du discours (ce dont on parle). Il est sous-tendu par une question. Le thème est différent de l'isotopie, qui est un parcours d'interprétation déclenché par la connaissance d'un thème.

LEGENDRE R. (1993) Dictionnaire actuel de l'éducation. 2^{ème} édition. Guérin Montréal & ESKA Paris

~ **Notion** : sens philosophique : représentation intellectuelle d'un objet de connaissance, en général hautement abstrait.

~ **Concept** :

A - sens didactique : grille expérientielle qui permet à une personne d'évaluer des situations, et si nécessaire, d'anticiper et d'agir.

B - sens linguistique et philosophique : représentation mentale et générale des traits stables et communs à une classe d'objets directement observables et généralisables à tous les objets de même caractéristiques.

C - sens psychologique : relation qui s'établit chez une personne entre son moi et le monde. Lien qui unit le sujet et l'objet. *Dans les sciences, les concepts doivent être rigoureusement définis.*

~ **Thème** : sens didactique : subdivision d'un champ d'études qui chapeaute un ou quelques objectifs globaux d'enseignement ou d'apprentissage.

Champ d'études → Thèmes → Sous Thèmes → Objectifs Globaux → Objectifs Spécifiques.

Annexe VI : Verbatims des entretiens des quatre leaders de théories didactiques.

Annexe VI - A

Verbatim de l'entretien de Roland Carrasco.

Bercy. Le 16.04.92

Je m'engage à une chose. Tout le travail que je vais faire, je te le soumettrais avant de le publier. J'ai peur des filtres et j'en ai peur au sens où cela peut modifier ta pensée originelle.

Moi, je suis d'origine modeste. Je suis arrivé à la gymnastique relativement tard. J'ai découvert la gymnastique au travers d'une démonstration, puisque j'étais en Algérie ; au travers d'une démonstration du bataillon de Joinville. J'avais trouvé cela fascinant. La pulsion première, avoir envie de pratiquer ce genre d'acrobaties. J'avais vu des flip-flap mais je n'étais pas sûr qu'il tournait en avant en arrière, et là j'ai eu un coup de foudre.

J'avais 19 ans déjà. J'ai commencé la gym véritablement avec la formation. Je suis d'une origine, au niveau éducation physique, où j'ai fait une maîtrise d'éducation physique d'abord. Je suis prof certifié, mais c'est quasiment avec l'ancienneté.

A Alger, j'ai passé mes premiers diplômes. Je voulais entrer au CREPS. J'ai réussi au moment des événements. Je fais ma demande pour entrer à l'UER EPS de Marseille. Ils ont accepté de me prendre.

A l'époque à Marseille, au bout de la première année, on faisait le niveau national, il retenait les meilleurs de France pour participer à l'Institut National des Sports à la deuxième année de la maîtrise. A cette occasion, j'ai eu la chance de côtoyer vraiment les meilleurs profs dans les toutes disciplines, les très bons gymnastes et aussi les bons profs. Entre autre, il y avait Masino.

J'avais quelques aptitudes en gym. Comme ça par hasard, la première année à l'UER EPS de Marseille, j'ai fait d'énormes progrès en une année. Donc petit gabarit, je me suis retrouvé sans avoir pratiqué de gym en dehors de l'UER EPS, dans le premier groupe de l'Institut National des Sports, où il y avait que des gymnastes du civil dans un groupe de 10. Un des seuls qui n'avaient jamais fait de gym, c'était moi. Donc j'étais plongé dans ce truc là. Cela m'a fasciné.

A l'institut des sports, s'entraînaient des équipes nationales. Et en dehors des mes heures de travail, j'allais les regarder faire. J'étais fasciné par les tours à la barre fixe.

Il y avait un entraîneur, Raymond Dot qui donnait des conseils. Je ne bougeais pas, je me faisais petit dans le gymnase. C'est comme ça, je suis sorti de l'institut national des sports et j'ai été nommé au lycée, à Roanne, où j'ai enseigné pendant 4 ans l'éducation physique, mais cela ne me satisfaisait pas. Parce qu'en Algérie, j'avais arrêté au premier bac, j'en avais marre. J'avais pris la facilité. Mais après, quand je me suis retrouvé dans un établissement scolaire, avec des collègues profs, qui avaient une paye tout à fait différente, qui faisaient le même travail, je trouvais ça un peu curieux. Si je me mettais à travailler un peu pour aller plus loin.

Et passait à ce moment là, l'équipe nationale avec Magakian. Magakian me dit « J'ai besoin de spécialistes, je sais que tu étais à l'institut national dans le groupe des bons. J'ai besoin de gens qui puissent devenir des aides dans différentes régions. Mais il faut venir faire l'école d'éducateurs à Paris. Il y a un concours qui sortira à telle période, il faut que tu te présentes à cet examen ».

Et c'était un concours de la Fédération ?

Non, c'était pris en compte par le Ministère. Cela concernait tous les éducateurs de toutes les disciplines. Tous mes collègues du Lycée à Roanne me dirent « ce n'est pas la peine de tenter ça, il n'y a que les grands spécialistes. Toi tu n'es pas un grand spécialiste. Ils prennent que les anciens champions ».

Moi je le tente. Je me souviens du sujet, c'était « analogie de formes », et je tombe là-dessus. Je passe cet examen et je reçois en septembre que j'étais admis à l'école d'éducateurs, donc de spécialistes, qui me sortait un peu de l'établissement scolaire pour être conseiller technique régional. C'était en 65.

Date de naissance : 28 novembre 1939.

Je retourne à Paris et alors fanatique. On te donne la chance d'être spécialiste. Nous étions très peu. Nous étions 6 pour toute la France. Et dans les 6, il y avait un gars du bataillon de Joinville, 4 internationaux, et moi. Là dedans, il y avait Boularand, Bouchonnet, Pierrot Soler et moi. Et cette école d'éducateurs, avec Louis Thomas comme coordonnateur et enseignant. Et c'est à ce moment que j'ai pris conscience que la gymnastique était une affaire assez complexe. J'ai commencé à faire une sorte de recherche personnelle. Le thème était le cercle aux arçons ; et je passais une semaine à aller voir chaque gymnaste, chaque entraîneur, chaque prof. Qu'est-ce que c'est le cercle pour toi, comment tu l'enseignerais, quelles sont les sensations surtout pour le gymnaste, enfin bref... et je me faisais des documents.

En plus, au niveau de la pratique, Louis Thomas disait « aujourd'hui nous étudions le salto au-dessus aux barres parallèles ». OK ! Qui ne sait pas le faire sur les 5 ? Tout le monde se tournait vers moi. Bouchonnet te plantait des salto les uns derrière les autres. Et c'était moi le cobaye. Imagine un peu, j'avais à ma disposition 5 entraîneurs, plus Louis Thomas. On étudiait en détail chaque élément technique, on étudiait la préparation physique, tout les « manips » et la réalisation. Mais c'était moi, et je commençais à devenir fort.

Alors cela veut dire, que tu avais derrière toi 4-5 ans de gym, depuis que tu l'avais découverte ?

Oui. Fabuleux entre les mains de pédagogues et de spécialistes, j'ai donc fait des progrès fulgurants au niveau de la pratique. De ma pratique, puisque c'était moi qui était le cobaye. C'était moi qui pratiquait. Eux étaient les manipulateurs, ou alors ils me montraient.

C'est à dire que c'était eux qui donnaient les consignes ?

Absolument en travaillant ensemble, avec Louis Thomas on étudiait. Par exemple je te donne un exemple concret, quand on faisait un apprentissage technique, on voyait tout l'aspect théorique et après la pratique elle-même. C'est moi qui était le cobaye. Eux savaient le faire. Là aussi, on était au niveau de la recherche, il y avait encore beaucoup à apprendre.

C'est pour dire la chance que j'ai eue.

Là, il y avait toutes les disciplines, on était donc tenu de faire les autres disciplines. On continuait notre perfectionnement. Alors bien sûr, c'était beaucoup plus précis, pointu dans beaucoup de domaines, tout ce qui avait trait à l'éducation physique, au sport général. A la fin de l'année, il y avait l'examen final, je suis nommé conseiller technique de l'académie d'Aix-Marseille.

Tu étais donc dans les premiers conseillers techniques régionaux.

Voilà j'étais dans les premiers, il y en avait quelques uns, dont Magakian qui avait été conseiller technique avant moi. Et l'académie venait d'être coupée en deux, (Marseille et Nice d'un côté), donc il fallait un conseiller technique à ce moment là. J'ai commencé véritablement mon travail d'enseignant spécialiste. J'avais enseigné au lycée l'éducation physique et là j'enseignais la gymnastique avec toute l'animation du métier de CTR, c'est le représentant de commerce qui va, qui porte la bonne parole....

Si tu veux bien, je voudrais rester sur ta formation initiale, ta jeunesse. Toi, est-ce que tu as continué à pratiquer la gym après cette période de formation, pour toi, pour ton plaisir, est-ce que tu l'as vécue en compétition ?

Alors c'est là où cela se corse. Je n'étais pas gymnaste de compétition. Moi, conseiller technique j'ai dit, il y avait un club sur lequel j'entre. Comment je pouvais appliquer toutes mes connaissances, puisque je n'avais pas encore véritablement dirigé la pratique de la spécialité.

J'ai commencé donc à diriger un club. Danièle Scotto était ma première gymnaste, par exemple. Je commençais mes premières armes au niveau des apprentissages, avec elle. Mais moi-même ayant un groupe de garçons, j'entraînais et m'entraînais en même temps. Tant et si bien que j'ai dit à partir de maintenant, je prépare les gyms pour les compétitions régionales et moi-même j'ai demandé une autorisation à la fédération pour faire partie, avoir une licence club. J'y participais avec ce club en compétition. Mais il y avait des inter-comités. Je ne connaissais pas mes aptitudes. Je ne savais ce que j'étais capable de faire, mais c'était du travail de libres. Je me présente à la sélection régionale de mon académie, que j'organisais en plus, puisque j'étais en même temps conseiller technique, et me voilà qualifié dans les 6 meilleurs gymnastes du comité. Donc première compétition officielle à 25 ans. Et avec les faiblesses les manques d'un gymnaste qui s'est construit sur le tas.

Tu m'as dit que tu étais rentré au professorat à Aix-Marseille avec beaucoup de qualités physiques. Cela veut dire qu'en Algérie, tu avais beaucoup de pratiques sportives, autre que la gym ?

Oui en Algérie. On était des sportifs. J'étais par exemple très bon en cross, en vitesse. J'étais dans la nature. Si j'arrivais en sautant à attraper le faîte d'un mur, parce qu'après je faisais des démonstrations avec le bout des doigts, un peu comme les grimpeurs de muraille, j'arrivais d'une main à faire une traction. Pour te dire, des qualités de l'enfant des rues... J'avais été fasciné par le judo. Très sportif.

Tu disais que tu étais issu d'un milieu modeste ?

Mon père était cheminot, 3 frères qui ont bien réussi dans la vie. Mon frère est d'ailleurs lieutenant colonel du SIRPA, ici. L'aîné est directeur du centre de recherche atomique à Aix en Provence.

D'origine modeste. Carrasco est un nom espagnol, des immigrés qui étaient partis en Algérie.

Tu sais en Algérie, c'est un peu comme certaines villes de France où il n'y a rien. Tu sors de l'école, tu fais des sports. On était sportif. Donc pour te dire où j'en arrivais à faire de la compétition à 25-26 ans.

Il se trouve que dans mon comité régional, il y avait un gymnaste qui a fait le premier le double salto en France, qui s'appelait Henri Micelli, le créateur de Gymnova. Il va en URSS, là-bas, on lui dit qu'il pouvait faire deux tours en l'air. Il vient à Marseille, il me dit « veux-tu te mettre à la parade, je vais faire double salto ». Personne ne faisait double salto, moi à la parade. J'apprenais mon métier de conseiller technique et au fond de moi je ne suis pas sûr d'avoir fermé les yeux les premiers temps, mais j'étais dans l'équipe régionale avec eux.

Et puis cela s'est terminé au niveau national. J'étais confronté brutalement avec les meilleurs. Alors la notion de trac que j'ai pu vivre, avec mon tempérament, je faisais ma gymnastique.

En Algérie, tu n'as jamais fait de compétition ?

Si en judo. J'allais voir la légion. J'étais bon judoka. D'ailleurs cela m'a poursuivi longtemps jusqu'à dernièrement, je faisais encore du karaté.

Jusqu'à 32 ans j'ai pratiqué la gymnastique de compétition. J'aidais mon club, ensuite je ne m'entraînais plus beaucoup. Je faisais faire beaucoup de travail aux autres.

Quand tu dis que tu t'entraînais beaucoup, cela représentait quel volume horaire hebdomadaire ?

8, 9 heures. Ce n'était pas la gym actuelle. On faisait un double aux anneaux en tenant les anneaux, tu tirais jusqu'à la fin et après tu lâchais, mais on tirait comme ça. On avait vu que les russes faisaient comme ça, donc on faisait comme ça. Donc j'étudiais beaucoup. Je dessinais. J'avais du crayon, j'aimais ça spontanément. Je faisais même de la peinture. Tu sais que tu es actif, pour peindre, il faut calmer cette énergie et puis j'ai pris d'autres orientations.

Par rapport aux petits dessins qui peuplent les établissements français ?

En tant que conseiller technique, j'ai commencé les bandes bouclées, les petits traits comme tout le monde et j'ai regardé des livres, et puis après j'ai trouvé des livres allemands de gym où les dessins étaient bien. J'ai commencé à m'amuser, à dessiner le mouvement. Et je me suis rendu compte que ce n'était pas la peine de faire plus de 5 dessins. Le saut de mains, tu ne fais pas 5 dessins ; tu fais le sursaut préparatoire, la pose des mains, l'impulsion avec l'extension et l'arrivée. Pas la peine de faire plusieurs phases intermédiaires, alors que quelquefois on faisait des phases intermédiaires. Si tu pars sur 4 cm, l'équilibre appui tendu renversé, le gymnaste va voir ces 4 cm tout le temps. Et ça s'est un coup de main, tu n'as pas la règle. Et après j'avais compris le système. Qu'il fallait lire de la gauche vers la droite. Et puis quand il arrivait que le gars se tournait au sol, comment tu allais le faire repartir à l'envers, alors tu faisais du décrochage. Et après j'ai finis à dessiner aussi vite que je parlais.

Comme je te parle, je dessine.

Tu l'utilisais quand tu travaillais avec des gymnastes ?

Oui quand je faisais de la formation pour les cadres, pour les gyms également. Je crois que cela m'a beaucoup aidé.

Cela t'aidait, toi, à construire ton explication, ou tu le faisais pour le gym, ou le cadre qui t'écoutait ?

D'abord cela me mettait la technique juste dans la tête parce que l'image que j'avais, c'était l'image que j'avais perçue, je pouvais recopier des images à la vidéo. Quand je dessinais par exemple un double aux anneaux, je prenais les phases intermédiaires, je les dessinais de manière identique, mais le geste lui même à fond, je travaillais là-dessus. Dans ma tête, il y était et après j'arrivais à dessiner rapidement le double salto aux anneaux, dans la technique du japonais en question. Parce que tu prends un autre gymnaste, il ne va pas le faire de la même manière. Et je pouvais personnaliser les dessins, mais c'était l'image mentale de la technique de l'époque.

Ca, c'était dans les années 70 ?

Entre 65 et 70.

A une époque où le code de pointage féminin par exemple, sur un saut de lune, montrait onze figurines ?

Alors si tu étudies un geste, pour la compréhension du geste, tu n'a pas besoin de compter ses images. Mais j'ai appris d'autres choses. Sur un dessin, si tu as oublié le sens flèches par exemple, après au niveau des b. d., pourquoi ne pas mettre des vibrations, je ne l'ai pas fait. Mais après tout, tu peux donner de la vie. Après les astuces, on les apprend avec les maîtres. On a beau dire..

Chautemps a été un maître ?

Chautemps pour moi, oui. J'ai une carrière ponctuée d'interventions de personnes super à ce moment là.

Qu'est-ce qu'il t'a apportée, le dessin ?

Beaucoup de choses. D'abord il m'a confié des responsabilités. J'avais quelques résultats à Marseille. Il m'a demandé de venir à la formation des cadres de niveau national. Et je sortais des sentiers battus. Chautemps m'a donné l'occasion de m'exprimer au niveau national. Mais il me surveillait du coin de l'oeil. Il avait l'expérience. Il était curieux de ce que je pouvais faire. Il m'a mis dans des situations embarrassantes, exprès pour voir comment j'allais m'en sortir. Parce la « tchache », c'est bien joli. Qu'il y ait une théorie qui sous-tend ce que tu proposes, je veux bien. Mais que cela ne reste pas abstrait. Après il faut une vérification pour savoir si ta théorie est performante ou pas, si elle peut évoluer...

Chautemps pour moi c'était ça. Il avait apportée des manières de faire à l'époque, la manière d'imaginer une analyse technique, tu sais : placement, action, réalisation.

Il y avait les évolutions. Une manière d'être dans le gymnase, les astuces, « tu as le tapis là, tu sautes d'un côté à l'autre, tu dis..... ». Ces gens avaient une manière de faire et alors surtout une passion. Et ils m'ont donné la chance

de m'exprimer. Quelquefois je leur en voulais un peu parce qu'ils m'ont mis dans l'embarras. Quand il y a 50 entraîneurs qui viennent de toute la France, il me disait, allez enseigne le double, demain tu feras double aux anneaux. Seulement, ce qu'ils ne savaient pas c'est que je travaillais de mon côté, je savais le faire. Ils ne me connaissaient pas trop. Dans cette situation embarrassante, j'ai commencé à balancer des propositions.

Au niveau national, les gars ont levé la main. « Mais pourquoi on n'étudie pas tous les gestes, comme Roland Carrasco le propose ? » ça à commencer à me revaloriser, et j'étais quand même d'origine modeste.

Chautemps était un interprète d'une forme de travail. On ne peut pas dire que c'était un créateur. Il a pris la gymnastique comme elle était. Il a expliqué aux gens.

D'abord il a marqué son époque lourdement, profondément.

Tu as fait de la gym jusqu'à 32 ans. Est-ce que tu as continué d'autres activités sportives après ?

Je me suis mis au karaté puisque j'ai eu la chance en étant à Paris, d'aller à la montagne Ste Geneviève, j'étais judoka, j'ai fait du judo avec Boulat, prof de l'INSEP à Vincennes et j'ai découvert le karaté. J'ai eu la chance de pratiquer. Cela me rappelait un peu ma jeunesse. Je faisais donc de la gym et du karaté comme activité importante.

A côté, j'étais un fana de pêche sous-marine. J'ai une fixation sur la mer.

J'ai eut la chance d'être nommé au Lycée Jean Puist à Roanne. En tant que conseiller technique, j'ai été appelé à la fédération où on m'a confié des missions . Il y avait Jean-Claude Jacquetin que j'avais connu à Roanne. Je l'ai incité, à faire l'école d'éducateurs. J. C. Jacquetin qui était quelqu'un de costaud, il était en bleu de travail sur son solex et il travaillait aux soieries de Roanne comme petit ouvrier. Déjà à l'époque il m'étonnait. Par la suite il est devenu un bon entraîneur de gym. Et je l'ai appelé, quand on m'a confié des responsabilités au niveau national, on m'a confié la formation des cadres et le secteur jeunesse, puisque j'avais la chance d'avoir des gyms qui commençaient à percer. Le premier c'était Marc Touchait, qui est maintenant entraîneur d'Antibes. J'avais garçons et filles en même temps.

Marc Touchait, champion de France, Bouchonnet me le rappelait parce que c'était lui qui était le responsable de la compétition à Orléans. Marcus a gagné avec 4 points d'avance sur du libre ; et c'était étonnant à l'époque puisque la gym ne s'adressait pas aux tout-petits.

Et c'est là avec Jacquetin, au cours d'un stage, on a dit comment cela se fait qu'on commence la gym à 10 ans ? En dessous on ne faisait pas la gymnastique. C'était en 65.

Alors Roland qu'il me disait, qu'est ce qu'on pouvait proposer aux gamins pour proposer une gymnastique adaptée. Pas de problème on doit pouvoir modifier le matériel. On avait trouvé le jeu de l'oie. Ce qui était insensé en gymnastique, on s'est creusé la tête. Tu fais une sortie filé, tu fais ça, tu attends un peu plus, tu vas faire placement filer. Mais si tu passes aux barres parallèles, tu vas faire la même chose, en modifiant la position des mains, c'est le salto absolu. Donc tu fais la sortie aux barres parallèles, c'est la bascule progression. Donc des analogies de formes. Donc cela rejoignait l'examen que j'avais passé à l'époque. Donc cette action là, c'est important de la faire travailler très tôt. Mais il faut donc qu'on leur trouve un exercice. Après j'ai dit : « tu as remarqué que tous ceux là tournent en avant, tous ceux là tournent en arrière ». En horizontal, cette poussée de bras se retrouve. Il faut que l'on puisse faire aux gamins, une activité qui ne ressemble pas encore à la gymnastique, qui soit attrayante, plaisante, le jeu même, que l'on puisse retrouver dès le début, je tourne en arrière, je tourne en avant, je tourne en longitudinal et puis trouver un système. Qu'est ce qu'il y a encore d'important, les pointes de pied, la souplesse. Jeux de l'oie, on avait trouvé 17 points.

Jean-Claude voulait que je le fasse édité à un moment donné.

Tu as une réputation d'écrivain. Tu es, par ailleurs, quelqu'un qui écrivait beaucoup?

A longueur de journée, ça travaille. Quand tu es réveillé la nuit. Je dors peu. La nuit je me suis vu me réveiller avec des idées. Tel exercice de souplesse, telle préparation. J'écrivais. Je me levais tôt. Je commençais à 4h30 du matin.

Pour en revenir aux 17 points. Cela faisait un peu fatras. Tu les as les uns derrière les autres. Comment pourrait-on faire? On pourrait faire la notion de gris. C'est Jean-Claude Jacquetin, parce qu'il ne faut pas croire, je n'arrive jamais à rendre hommage au travail de Jean-Claude, qui est mon meilleur ami, d'ailleurs je me demande si je suis là, c'est peut-être grâce à lui.

On a dit, « on va faire une grille, on va mettre comme ça ». Il faut que ce soit progressif. On en est venu progressivement à faire des grilles. Après un éducateur, comment il va comprendre ça. Tu ne peux pas dire à un entraîneur d'un club, il y a tout ça à faire. Il ne va pas savoir comment faire, comment commencer. On va proposer que ça, cela se fasse dans un premier temps... qu'on puisse contrôler les acquis, on va faire des contrôles.

Après on s'est dit, le système français : un entraîneur, 40 gamins. Je l'ai subi cette forme là.

Je dis à Jean-Claude, il faudrait qu'on trouve un système où tout le monde travaille en même temps. Si il y a 17 points, on les fait passer d'un point à l'autre... on peut mettre 17 gamins, on ne s'arrête pas. On disait en France, pour résoudre notre problème de club où tout le monde vient et paye la licence et on ne leur dit pas que les entraîneurs de clubs, ils sont submergés. S'ils sont deux, trois entraîneurs, ils peuvent s'en sortir. Alors cette forme pédagogique, on travaille sur un agrès, et puis cela ne vient pas à l'idée de mettre à côté du matériel complémentaire. Le plinth, à Roanne, par exemple, on se faisait jeter, parce que le plinth était fait pour faire des démonstrations, mais ce n'était pas fait pour faire autre chose. On les mettait à côté soit pour faire des renforcements, soit pour monter pour la parade, il ne fallait pas toucher le plinth.

Comme ça, s'est venu progressivement. Et si l'on proposait à un certain moment, 1er trimestre un contrôle, 2^{ème} trimestre un contrôle,.... sur les 17 points. Cela serait une sorte de programme. Et cela serait, forcer la main aux gens qui ne veulent pas réfléchir. Et voilà comment s'est venu. Et cela s'est affiné au fur et à mesure. Mais non ça ce n'est pas la peine, si on laisse cette famille là, on n'a pas besoin de la mettre à part, elle peut être englobée. Alors on peut faire 12 familles, on peut en faire que 8. Alors on réduit, on va garder que 10. 10 familles. On va voir si c'est gênant ou pas.

Là maintenant je suis venu pour les instituteurs, à proposer le jeu des 7 familles parce que tu peux réduire, et incorporer, ou bien tu en enlèves. La progression horizontale, tu n'es pas obligé de la travailler. Surtout au niveau scolaire. Donc voilà pourquoi 10. A partir de là, c'était parti jusqu'à faire éditer un document.

Alors c'est à ce moment là, que j'avais été faire un tour sur les quais. Je trouve « Psychologie de l'intelligence » d'un dénommé Piaget.

Il n'était pas connu du tout.

Un jour par hasard. Je le lis une fois, une deuxième fois. Il est en train de m'expliquer ce que je ressens concrètement. J'ai des analogies, des combinaisons. Si j'ai les mains comme ça, comme ça ou comme ça je change d'agrès. Mais c'est la même action, antépulsion. Donc il suffit d'accommoder, d'ajouter des caractéristiques nouvelles. Si je change les orientations, c'est quand même la même combinaison d'actions. Je trouvais ça fascinant. Je dis « ce n'est pas possible ». 3^{ème} fois, 4^{ème} fois, 5^{ème}, 6^{ème} fois, ce bouquin, je l'ai usé. Je dis c'est extraordinaire comme il m'expliquait ce que je vivais concrètement. Le bébé 4 ans, qui tire, c'est intéressant, il le répète le geste...

Tu fais une simple sortie filée, après tu écarter les jambes, après tu mets les pieds sur la barre et je trouvais que c'était le bébé qui était en train de généraliser le processus. Après je faisais des analogies avec la conduite automobile. C'est la même chose. Alors j'étais fasciné, c'est extraordinaire.

Et je reprends mon truc, tiens tu vois ça cette opération. Combiner deux champs d'action peuvent devenir opératoires puisqu'ils arrivent à résoudre un tas de situations identiques. Alors Piaget commençait.....(inaudible)

Je le trouve encore passionnant.

Tu l'as rencontré Piaget ?

J'étais allé le voir. Il est venu à la fac. de Marseille.

(inaudible, musique...)

C'est le genre d'individu qui commence à te parler de trucs relativement complexes. Il ne cherche pas à comprendre si tu as bien saisi, mais après s'arrête. Mais fascinant.

J'ai fait les sous-sol de l'INS pour farfouiller dans les archives. Il y avait Olga. Je peux vous regarder travailler parce qu'elle faisait un bouquin à cette époque là. Et pourquoi ci, pourquoi ça. Je ne lâchais pas.

Je suis resté donc synthétique et analytique. J'ai pris un geste. Je dis à Jean-Claude. Il y a la situation actuelle. Je tourne comment, en avant, qu'est-ce que je combine, impulsion une jambe, impulsion de bras. Alors on avait trouvé dans nos différents trucs qu'il fallait pousser

Alors je n'avais pas encore la notion d'impulsion et de rétro.

Danièle Felicci, prof de gym. Elle fait kiné. Elle me dit, « Roland, regarde ces théories ». Regarde en tant que kiné, regarde ce que l'on apprend. Moi prof, je saute sur les bouquins de kiné et je vois toutes ces cours de préparation. Exactement, ce que je faisais... anté, rétro...

Je ne voulais pas rester au niveau de la théorie. Si je fais ça, c'est pouvoir faire tel exercice. Et même temps, j'avais le côté souplesse et assouplissement, parce que je m'étais rendu compte qu'en définitive il y avait très peu de souplesse qui correspondait aux actions musculaires. Très peu d'actions musculaires. Alors le gainage à l'époque, je crois que ce n'est pas français. Avec Jacquetin on se disait « Il faut tenir son bassin », mais avec une rigidité, une gaine. Il faut les gagner. La gaine Carrasco qui soutient les dorsaux et les abdominaux. Slogan de l'époque pour amuser la foule.

Le gainage. Je cherchais dans le dictionnaire, ça n'existait pas. Après les entraîneurs l'ont mis à toutes les sauces. On gaine le cou, on gaine les épaules...

Je dois dire, c'est un mot très répandu. Je mets souvent mes collègues au défi de faire la différence entre tonicité musculaire et gainage. C'est associer un peu aux mêmes choses. Il existe une représentation autour de ce mot qui est étonnante.

Alors que nous, c'était bien précis. On savait bien où le situer.

Ca serait intéressant que tu m'en parles un peu. Je trouve que c'est un mot qui a été galvaudé, au sens où, par exemple, très souvent on entend comme première qualité, le gainage. Si un gamin n'a pas de gainage, on ne le fait pas travailler. C'est souvent une des premières qualités exigées. Je pense que ce n'est pas le sens que tu lui donnais ?

Non. Mais tu vois dans nos 17 points, il y était. Comme tu avais les pointes de pied, il y avait le gainage. On avait dit, c'est essentiel. A l'époque on parlait de fondamentaux. Qu'est-ce qui était fondamental ? Avant de tomber sous le charme des schèmes, j'étais sur des patterns. C'était figé. Pas de notion d'évolution, ni d'enrichissement. Quand j'ai trouvé chez Piaget, le terme de schème opératoire, c'est évolutif, c'est plein de mouvement.

Tu n'as pas fait de stages de formation, à SÊTE (F. S. G. T.) ?

Non

Tu en as entendu parler ?

Oui bien sûr.

Tu as suivi un peu ce qu'ils écrivaient ?

Non à un moment donné, ils me controversaient.

Sur la fin peut-être dans les années 78-79.

Non il y avait, c'est comme tout, des notions de territoire. Tu avais la discipline, la spécialité, les enseignants qui en étaient une autre. Il y avait des courants politiques aussi. Moi je ne mêlais pas de tout ça. Et bien sûr quand on commençait à parler de ma conception, ça agaçait certains anciens qui avaient leurs conceptions depuis un moment, et qui trouvaient que je commençais à devenir envahissant.

De qui tu parles ?

A l'époque il y avait Mérand, il y avait même Louis Thomas, qui est un ami, et qui supportait mal que je puisse voler de mes propres ailes et que j'ai découvert certaines choses, qui après tout, oui mais ça c'est connu. Dans les premiers temps quand je faisais mes démonstrations « oui ça on le sait, oui ça tu l'as appris avec moi ».

D'autant plus qu'il avait été ton prof., si j'ai bien compris.

Il avait été mon formateur, mais mon formateur à propos du geste gymnique et dans la conception générale : « qu'est-ce que c'est que la motivation ». Mais toute cette conception, par exemple un parcours, jamais il n'a parlé de quoi que soit. Moi après quand je me baladais je faisais mes informations, j'expliquais la notion de parcours. A un moment donné, ça frisait le clash, parce qu'il s'était accaparé de ça, il est venu à Marseille. Ca avait mal fini.

Il avait présenté ce film à l'occasion d'un truc de conseiller technique. Il dit « voilà, j'ai fait un film avec l'institut national des sports et comment on arrive avec les parcours, à mettre en place ... Dans la salle, froid. Et Chautemps, «Petit-Louis comment cela s'est fait, tu as tout pompé sur Roland ». Il y avait tout le monde. Moi furieux, orgueilleux comme pas un. Alors j'avais sorti les bouquins déjà, dûment les premiers. J'ai été voir mon éditeur. Je lui dit, ils ont fait une adaptation du niveau avec mes termes, il y avait des phrases complètes de mon livre.

Surtout que tu es cité dans le film.

Non pas les premiers. Alors l'avocat, l'éditeur, attaquent l'institut national des sports.

Tu étais déjà en contact avec Raymond Thomas sur Vigot ?

Non, c'est venu après.

Qui est-ce qui dirigeait les publications ?

Il y avait personne. Au début, ils m'ont demandé si je voulais m'en occuper. Je ne me sentais pas capable, je n'étais pas du tout un intellectuel,...

Alors pour en revenir au film, l'avocat, on va le citer. A cette époque cela tournait mal.... ils ont cité tous les noms connus qui avaient fait de la gymnastique en France, avec Carrasco noyé dedans. Je ne dis pas l'ambiance qu'il y avait à l'époque.

En tout cas, ça n'a trompé personne.

Je ne sais pas. Mais toujours est-il que maintenant c'est une histoire ancienne.

As-tu lu le dernier livre de L. Thomas, qui est sorti il y a deux ans ?

Non, il faut dire que je ne lis plus beaucoup sur la gymnastique. Je suis sur d'autres thèmes qui me semblent être maintenant sur mes nouvelles trajectoires. J'ai tellement de choses à apprendre, à lire.

Quand tu écrivais, tu publiais ton premier livre en 72. C'est donc que tu l'as élaboré (avec Jean-Claude Jacquetin de 65 à 72) un peu cette conception moderne de l'entraînement, et donc ça a mûri tranquillement jusqu'au jour où tu en es venu à écrire ?

Oui, d'abord il fallait le concrétiser. Avant d'écrire, on a travaillé. J'allais dans les écoles primaires dans des conditions difficiles et on l'a appliqué dans des clubs. On voyait ce que cela donnait, on affinait au fur et à mesure. La notion de parcours c'est facile à dire, mais à mettre en place, et avec toutes ces idées préconçues qu'on avait à l'époque, on disait il faut s'échauffer. Comment peut-on faire pour faire travailler des gamins, alors qu'ils viennent de la récréation ? Je te garantis qu'ils peuvent rentrer sur le parcours facile. Et alors on affinait au fur et à mesure. Tiens il y a une notion de bouchon, ça bouchonne, qu'est-ce qu'on peut faire. On peut faire sur les barres parallèles, le même exercice 3 fois. Oui mais le petit. Le petit on va mettre les barres à quelle hauteur ? Et donc la rotation....

Et au fur et à mesure de la pratique, on y encait de nouveaux gestes, on disait ça ils peuvent le faire. Et par l'observation, on se rendait compte que les gamins nous apportaient beaucoup. Et ça nous donnait satisfaction. On se rendait compte que la mise en place dans une école, une 6^{ème}, les trois premières séances sont difficiles pour que tout le monde ait bien compris le système, et après ça tourne impeccable. Parce que tu fais toujours référence à l'acquis, et tu dis au gamin, parce que je restais toujours au niveau de l'enseignement, parce qu'il y avait un fossé entre la gym à l'école et la gym au club.

C'était lié aux contenus ?

Oui c'était deux choses. La gymnastique sportive d'un côté, et dans l'éducation, la gymnastique en l'éducation physique. C'étaient deux choses différentes. Avec Jacquetin on disait non. Il n'y a pas deux gymnastiques. Il y a en a qu'une. On disait ça, c'est le moyen de faire le pont et qu'un gamin puisse passer de l'école au club à l'aise. Pour nous c'était fondamental.

Quand tu écrivais, tu écrivais pour qui ? (Surtout tes premiers bouquins, j'entends).

J'étais un petit peu poussé par Jean-Claude. Quand tu es responsable d'une région, tu formes des cadres. Au sein de ton club déjà, tu as une impulsion, ça c'est important !! Et puis tu aimes bien leur donner des documents. Et Jean-Claude me disait, mais tu sais, on pourrait le proposer au niveau national. Parce qu'on essayait dans notre région, on donnait des documents aux cadres, on avait tiré pour l'académie de Saint-Étienne, des documents en question, des documents bleus. Jean-Claude me dit, on va les vendre.

Au départ, tu as surtout écrit pour les cadres, pas forcément pour les profs d'éducation physique ?

Ah jamais pour les profs d'éducation physique. J'étais quand même conseiller technique de gymnastique dans une région et j'avais surtout la formation des cadres.

Et tu as idée du nombre de livres que tu as pu vendre ?

Pas beaucoup, moins que SAN ANTONIO !

C'est à dire : 10.000, 20.000, davantage ?

A des moments je vendais 5000 livres par an, dans les périodes de force, parce qu'on me faisait faire le tour de France. Il va de soit que dans tous les gens qui m'ont fréquenté, il y a eu des élèves qui ont été profs et qui ont eu des responsabilités dans certaines régions, et qui eux mêmes, comme ils avaient vécu le phénomène, voulaient les informations pour ça. Après, il y a eu les cadres de la fédération : les conseillers techniques dans chaque région commençaient à diffuser tout ce que j'amenais, ce qui fait que ça faisait tâche d'huile. Donc, à un moment donné, toute formation de cadre premier niveau recevait une information là dessus. Qu'est-ce qu'il y a comme bouquin ? Bien, il y a ça qui explique la théorie : « l'activité du débutant », etc ...

Donc tu dis 5000 bouquins par an pendant ... peu près combien de temps ?

Je sais pas... 8 ans, 8 -10 ans. Maintenant Vigot n'édite plus (d'ailleurs il aurait du m'en parler mais comme je suis loin, il pense que je suis perdu sur une île déserte !), mais j'ai reçu cette année 3000 francs de droits d'auteurs (il te donne 10% de tes livres). Ce qui fait 1 millier de livres vendus, tout confondu. Mais il ne faut pas oublier qu'à un moment donné, il y a eu une succession de livres : si ceux là on en vendait 500, « les débutants » on en vendait 1500, « la préparation physique », 2000... je dépassais 5000.

Qu'est-ce qui a été une grosse réussite ?

« L'activité du débutant » et « La préparation physique » ; parce que j'étais, sois disant, le spécialiste de la préparation physique. J'étais un des premiers à martyriser les gymnastes. J'étais très décrié, y compris par Louis THOMAS, qui

avait amené sa fille dans mon club, et quand il me voyait tirer dessus, il disait : « tu es fou ! Ils sont fous ces spécialistes !... »

Le livre c'est donc « la préparation physique », donc tu avais souplesse, préparation physique et musculation. Mais il y avait le reste aussi : tonicité, gainage, ça a été assez décrit. Il y a même une émission à la télé qui m'avait attaqué un peu. Ils avaient acheté les photos à l'éditeur qui m'avait demandé l'autorisation. J'ai dit « Allez y ! » ; du moment qu'ils payent, ils ont le droit de dire ce qu'ils veulent sur moi ! Je crois qu'ils avaient tiqué au niveau des genoux ; c'était pas notre intérêt d'abîmer les gyms (filles), mais c'est comme tout, quoique tu fasses, tu en auras qui diront que tu es un type formidable, et tu as les autres qui te jalouiseront, qui auront leur conviction et qui te diront « ça vaut rien, c'est nul, c'est pas ç ». D'ailleurs c'est bon signe, comme disais à je ne sais qui, « du moment qu'on parle de toi ...»

Je crois que si ça a le mérite de déclencher des questions, des recherches, du travail, alors c'est gagné! Dans tes livres, si on veut rentrer un peu sur le contenu, tu as écrit d'abord sur l'enseignement, plus qu'autre chose, et tu as fait un choix par rapport à l'acte d'enseigner, à l'activité de l'enseignant. Tu proposais quand même quelque chose qui arrivait en rupture avec ce qui se faisait habituellement...

Oui, oui, moi je parlais du concret; je voulais être efficace. C'est pour ça, que les pédagogues en faux cols qui ont de grosses théories, ça ne me satisfaisait pas. J'allais faire des informations dans les IREPS, dans les CREPS. Une fois, on me demandait d'expliquer « la biomécanique de la double vrille ». Je lui dit « non, je suis incompetent. J'ai mes gymnastes qui font double vrilles ; mes petites filles de 12 ans font toutes double vrilles. Je peux t'expliquer ce qu'il faut faire pour faire une double vrilles, les orientations, les trajectoires et tout, mais biomécaniquement, je n'ai pas fait d'études de biomécanique. Je peux t'expliquer comment faire un mini circuit, la préparation physique, la technique, les trajectoires, les orientations pour effectuer ta double vrilles. Tu me diras, c'est un peu de la mécanique mais ce n'est pas de la biomécanique. La biomécanique est trop compliquée, et je suis incompetent. Pour ma part, moi, tout ce que je dis je le fais. Je suis parti du concret, de la réalité objective de terrain. On se rend compte qu'il n'y a pas une vérité. C'était adapté au système français. On m'a dit « qu'en Russie, quand ils font de la gymnastique, ils ne font pas comme toi ». Je disait : « tu parles de la Russie, tu connais la Russie ? Tu sais comment ils font ? Tu sais combien ils ont de gyms ? Moi, je n'ai pas besoin de faire un mini circuit avec 2 gyms, ni avec 3 ! Ils ne sont pas bons en placement, je les mets en placement. Ils sont faibles en antépulsion, je leur fait faire de l'antépulsion, la trajectoire, je les oriente, etc ... Le système français, c'est minimum 8 gymnastes !

Alors, il y a un truc qui m'échappe un peu. Tu as mis sur pied cette conception de l'activité et tu l'a mise en oeuvre au niveau des scolaires, puisque tu parles beaucoup du primaire, mais tu es malgré tout spécialiste de haut niveau. Comment se fait la corrélation entre ces propositions pour les débutants et l'activité de performance ?

J'utilise les mêmes schèmes

Et aujourd'hui tu continues de faire la même chose, tu utilises les mêmes schèmes? Tu exiges les mêmes qualités chez les gymnastes ?

Quand je fais de la formation, puisqu'à la Réunion, je m'occupe de la formation des cadres, quand je leur dis : « Vous venez dans un club, vous êtes le petit qui veut rendre service ; vous connaissez à peine la gymnastique. On trouvait toutes les réponses en les regardant pratiquer. Ils fonçaient, ils fonçaient, ils fonçaient, donc il fallait déjà ne pas aller si vite, mais il fallait les arrêter souvent, et montrer que l'arrêt permettait de donner les consignes ; et tu profitais de ce moment de reprise de la respiration pour les calmer et dire « tiens, on va faire tel jeu, telle souplesse, tel machin... ». Tu faisais passer la sauce. La souplesse, c'est rébarbatif pour les gamins ; ils n'aiment pas ça, et après, hop, on repartait. On pouvait arrêter au moins 5 fois dans l'heure. On s'est rendu compte qu'on proposait une formule qui permettait une gymnastique cohérente, ordonnée, avec des voies directrices, des rails qui te permettaient d'aller du niveau le plus bas au niveau le plus haut, sans cassures, sans faire de super sélection, sans attendre LE phénomène, parce que dans les clubs il y avait des phénomènes. Il y avait UN gym qui sortait de tel endroit, UN autre de tel endroit, mais c'est pas une

école. Alors que quand on a commencé à prendre par vague successive toujours des gens qui « tac, tac, tac, tac, tac », un peu comme on fait à la Réunion (on en est au septième maintenant), et qui nous disent « Stop! n'en jeter plus, on peut plus », et bien on va leur en envoyer dans d'autres centres. Au niveau du concret, ça nous permettait de répondre aux besoins de tous les clubs et de ne pas oublier le haut niveau .»

Toi, tu es vraiment pour une espèce de pyramide sportive ?

Ah oui, absolument, ça a toujours été comme ça. Une élite, il ne faut pas qu'elle soit là par hasard, c'est ce qui se passait avant. Non, il fallait que ce soit quelque chose de rationnel, une détection, une formation. Il fallait ouvrir les portes à tout le monde ; permettre à chacun d'atteindre son propre niveau.

Actuellement, les initiateurs je les forme comme ça ; le 2^{ème} niveau, pareil, par les mini circuits d'apprentissage. Je leur montre qu'avec le mini circuit d'apprentissage, en un laps de temps d'une demie heure, j'ai travaillé deux fois mieux que mon voisin, si lui n'a fait que le travail de technique du geste.

Tu as découpé tes propositions en évolutions mineures, et en évolutions majeures. Comment est-ce venu ? Pourquoi des mineures, pourquoi des majeures ? La chorégraphie par exemple qui rentrait dans les mineures a quand même une place relativement importante...

A l'époque, il n'y avait pas de cadre masculin chez les filles, et chez les féminines, je peux te dire que c'était mal vu.

Tu travaillais plus pour les masculins ou plus pour les féminines ? Dans ton esprit ?

Ah, au début c'était masculin. Mais, en entraînant les féminines en même temps, pour moi, il n'y avait pas de différences. Quelle que soit la gymnastique que tu fais, tu vas devoir tourner en avant et en arrière ; ça, c'est fondamental, c'est ce que tu retrouves le plus souvent. Donc ça, c'est les majeures. Alors pour passer de l'une à l'autre, il faut faire une rotation longitudinale, automatiquement c'est lié. Et après, tu as le mineur : tu as une giration horizontale : sorties de quelques agrès, tu en fais un peu au sol, un peu aux barres parallèles et beaucoup aux arçons. Mais comme c'est une spécificité, tu peux pas dire qu'elle soit majeure... alors, majeure-mineure, ça m'a permis de faire ce tableau. Ce tableau, je l'ai fait avec des fenêtres, comme en informatique, je rentre une fiche dessous avec le petit dessin. Le saut de mains, par exemple : je rentre saut de mains dans une fenêtre, automatiquement paraît en rouge, les actions musculaires principales, la situation inhabituelle, en bleu les actions complémentaires... Tu as une sorte de système expert qui te permet tout de suite d'avoir devant les yeux l'analyse technique, enfin, le contenu d'un geste, pour les cadres. Et ça, c'est Jean-Claude qui voulait que je le fasse éditer pour les cadres.

Et ça a été édité ?

Non, jamais.

Ton dernier livre date de 1978, je crois ?

Les rotations arrières

Tu aurais donc publié sur une période de 5 ans ? Est-ce que ça veut dire qu'après tu n'avais plus rien à dire ?

Et non ! J'ai retrouvé dans mes archives 2 livres préparés. J'avais donc « Les rotations arrières » qui était donc préparé avec beaucoup de dessins et tout, et un autre bouquin que j'avais fait avec Daniel FELICCI. J'ai tout un bouquin sur la gymnastique féminine, avec ce qui me paraissait fondamental, la vague par exemple : pour moi, ça reste encore fondamental au niveau de l'activité gymnastique féminine. Qu'est-ce que j'entends par la vague ? Quand tu fais de la chorégraphie, que tu termines un geste qui est parti d'en bas, les yeux accompagnent, la tête accompagne, tu fais la vague jusqu'au bout des doigts. Donc la vague, tu vas pouvoir la faire avec tout le corps en avant, en arrière, debout, à genou, couché. Tu l'as fait après en torsion, en sautant, avec les jambes décalées ... et je finissais par démontrer que l'évolution chorégraphique, en définitive, s'appuyait sur 70% de jambes et la vague est fondamentale. Si j'ai compris ça, si je compare les filles fort sur la préparation physique des jambes et la vague, j'ai coiffé 70% de la gymnastique féminine.

Je vais te poser quelques questions mais à propos de la gym, cette fois-ci. Si tu devais expliquer ce qu'était la gym à ta concierge, comment t'y prendrais-tu ? Qu'est-ce que tu lui dirais ?

La gym à ma concierge ? ... Je lui dirais « Est-ce que vous avez déjà vu de la gym à la télévision ? » Si elle me dit « non », j'aurais tendance à lui parler par l'image... Il faudrait faire référence à quelque chose qu'elle connaît ; pour expli-

quer en deux mots, je lui dirais : « Vous savez, c'est faire des sauts périlleux ». C'est à dire avec les termes qui frappent, essayer de frapper l'imagination en faisant un rappel de ce qu'ils ont déjà vu. Ou le cirque. Et après, je commencerais peut-être à rentrer dans les détails, mais c'est une question un peu bizarre que tu me poses, je ferais peut-être un équilibre au sol !

Comme je sais que tu as un esprit de synthèse, je me permets ce genre de question. Sur un des gymnaste que l'on va voir, par exemple, quels sont pour toi les 3 critères les plus importants ? Pour tourner la question autrement, qu'est-ce qui va faire la différence entre 2 gymnastes ou entre les meilleurs gymnastes ?

Ce que je disais ce matin..., à un moment donné on est blasé de la gymnastique, parce qu'on sait ce qui va se passer et ça ne nous surprend pas. Donc je voudrais être surpris. Être surpris c'est quoi ? C'est avoir de l'émotion esthétique. J'ai vu un gars, qui s'est blessé d'ailleurs, parce qu'il était trop talentueux. C'était un mexicain, qui en avait au niveau de l'émotion esthétique... C'était beau ce qu'il faisait. Des trucs simples, mais alors des changements de rythme et d'une vivacité, d'une amplitude... Une émotion esthétique. Il me surprenait pour des trucs simples ; il me surprenait !

C'est à dire qu'il était plus haut que les autres, il était plus longtemps en l'air, il était plus tonique ; ses placements toniques étaient à des moments mieux trouvés. « La frite, la frite, la patate, le tempérament, l'explosion, le changement de rythme sur un geste très simple, le lâché de barre, étaient des choses coulées. Tu sais un peu comme dans les sports de combat. Tu es calme, tu es souple, mais quand tu dois taper, c'est la violence même, mais après, tout de suite après, c'est le changement de rythme. Ces changements de rythme, grande vitesse, grande violence font forcément que « BOOM », il y a une explosion ! Et le feu d'artifice ! Il monte à une hauteur ! Il a fait des trucs à la barre fixe, j'adore ça, tellement il était violent. D'une violence ! A mon avis d'ailleurs ces tendons ne tenaient pas par rapport à la qualité de sa composition musculaire. Il ne devait pas être assez solide... mais c'était beau ! Alors donc, 1 : l'émotion esthétique.

Tu ne semble pas définir l'émotion esthétique par rapport aux pointes de pieds tendues, par exemple, mais plutôt par rapport à la tenue du corps ?

Ah, je me demande si c'est globalisant. C'est un tout... A mon avis, l'émotion esthétique, elle n'est pas si c'est cagneux. Alors en plus je vais te dire une chose, l'émotion, à un moment donné, si tu veux que je la verbalise, mais c'est si indicible que je ne peux pas te la dire. En définitive, pourquoi elle est belle ? Si tu me fais analyser, je vais dire : « oui ! C'est sa chorégraphie, c'est son délié ; elle est élégante, elle est bien faite... ». Tu vois c'est un tout ; c'est original... Et Dany me disait la même chose. Elle me disait quand je regarde la gymnastique, on a envie de leur dire étonnez nous ! Alors c'est « étonnez nous ! » Pas forcément par une nouveauté. La nouveauté étonne souvent, la nouveauté acrobatique, la création, un geste qu'on a jamais vu, même si il est simple, des fois c'est une très jolie combinaison...

La combinaison de deux acrobaties par exemple ?

Voilà, quelque chose d'original. J'ai vu un gymnaste à l'entraînement faire balancé-équilibre aux arçons. Tu vois comme les ciseaux, mais c'était comme un ciseau Thomas : il pivotait, d'en haut il retombait, il remontait en latéral, balancé, tourné, retombé, comme ça... Des balancés aux arçons, comme je n'en avais jamais vu. Monter comme ça, à l'appui tendu renversé, pivoter, redescendre, balancer..., il faisait des arçons latéralement et l'équilibre en pivotant les jambes. J'ai dit c'est super beau, c'est bien. Ce mec, il va peut-être ne jamais passer en finale, mais ça ne fait rien, il a fait ça.

Donc l'émotion esthétique, l'étonnement...

La nouveauté ! Parce que la nouveauté, c'est une évolution. Alors là aussi, c'est la possibilité de te faire rêver

Tu es entraîneur de haut niveau, donc tu as les meilleurs gyms français. Tu aimes bien que les gyms te fassent rêver quand tu les vois en compétition. Il te reste à imaginer la suite. Mais est-ce que toi tu imagines la suite pour eux ?

Ah oui !

Au sol, est-ce que tu te voyais, par exemple avec CASIMIR, lui inventer son mouvement ?

Ah oui, oui, oui, j'étais créateur ! J'avais inventé d'ailleurs beaucoup de choses qui sont ressorties par la suite. D'ailleurs ce que je reprochais aux français, c'était de copier bêtement. Demande à Corinne RAGAZACCI ; je suis parti en 80. Tu sais ce qu'elle faisait Corinne ? Elle avait 11-12 ans et elle faisait rondade-vrille sur la poutre. Personne n'avait jamais fait rondade-vrille, et avec moi elle faisait rondade-vrille. Je lui disais : « ça va se faire, un jour ou l'autre, ça va se faire, on va le travailler, on va être des précurseurs... ». La rondade-vrille est sortie 4 ans ou 5 ans après, groupée, maintenant elle sort tendue... »

Toi, tu étais un prospectif ?

Ah oui ! J'expliquais la création comme ça : à partir du connu, je combine de manière différente ; j'oriente de manière différente. Mais c'est toujours pareil, toute nouveauté fait référence à quelque chose. Tu as une gamme, et c'est la manière de combiner. La création, il n'y a que ça. On doit être capable d'inventer. Alors bien sûr, quand tu inventes, après tu modifies tout. Tu te dis que si le matériel pouvait être comme ça, ou si tu modifies le matériel, tu peux réaliser ce que tu as rêvé, ce qui n'était peut-être pas possible avant ; ce qui était limité. Quand tu es entraîneur, après tu rêves...

Tes rêves et tes prospectives t'amenaient toujours à envisager des choses qui se faisaient en l'air, des éléments qui se faisaient en l'air, ou également des chorégraphies ?

Surtout en l'air, parce que moi c'était les garçons. Je n'étais pas tout seul, Danièle FELICCI avait cette part importante de la gymnastique féminine. Elle savait tout faire par rapport à moi. Moi, j'étais moins capable qu'elle. Elle savait tout faire, parce qu'elle savait faire en plus la chorégraphie au niveau des barres, du saut de cheval ... Moi, je ne faisais que les autres aspects. Par contre, j'étais le reflet. Elle m'appelait toujours pour la chorégraphie. Qu'est-ce que tu en penses ? Dès fois, j'étais incapable, je n'avais pas la compétence ; je disais « Mais, c'est pareil ce qu'elle fait là ! » Elle me dit : « Non, regarde bien, il y a un truc différent ». C'était Dany, elle avait besoin de mon miroir ... mais la chorégraphie, je n'y connaissais rien du tout.

Et, entre 72 et 80, dans la période où tu as le plus publié, tu avais déjà ce souci de prospectives ?

Oui ! Ouvrir les portes. Ce n'était pas les portes pour l'immédiat, pour faire telle chose ; c'était de rendre disponible le gym pour une évolution future. Ouvrir une porte...

C'est lourd de sens philosophique ! ?

Et oui ! De toute façon, c'est bien ma conception, parce que ça n'arrête pas la gymnastique. Il y a un effet illimité ... comme la pensée. Alors le physique, on dit : « il est limité », la capacité de réaction du corps, je crois qu'elle est illimitée parce que ça va s'accompagner d'une modification du matériel. Si j'étais resté avec les mêmes barres fixes, je n'aurais pas pu faire tout ça. Comme tout évolue, donc ce que je peux rêver, je peux le faire parce que tout va se modifier en même temps. Les capacités d'évolution, enfin tout le travail du corps, si la pensée évolue, tout va suivre. Parce que la pensée va aussi modifier le matériel ; et après elle modifie les conceptions de l'entraînement, peut-être va-t-elle tout modifier, à savoir peut-être même la physiologie.

J'ai été en R.D.A., il y a 3-4 ans, et j'ai assisté à une compétition des juniors de R.D.A. J'ai été surpris par le fait que leur gymnastique ne rentrait pas dans le code de pointage de l'époque, mais était celle qui allait venir.

Qu'est-ce que tu en penses ? Est-ce que, toi, tu avais un peu cette forme de travail ?

C'est le reproche que je faisais aux français : « Messieurs vous travaillez sur ici et maintenant, avec des modèles figés. Vous n'êtes pas prospectifs ». On ne voulait pas. C'est ce qui s'est passé avec Corinne ! On a gâché Corinne ! Une des gymnaste les plus douées de son temps ! On l'a enfermée. J'étais entraîneur national. On me disait : « Elle a 12 ans, c'est la meilleure française, il faut qu'elle fasse telle compétition contre les roumaines ». Je lui disais : « Arthur, on va se renfermer sur nous mêmes. On est en train de travailler des nouveautés. Elle va être forte au niveau international. Elle sera dans les 36 meilleures. Elle fera peut-être une des finales aux barres. Elle peut faire ça, ça, ça... ». Si on nous avait laissé faire ! Mais en France, ce n'est pas ça. Ce n'est pas vrai ! Dès qu'elle pointe, on la met dedans le circuit. Pas à

l'étranger ! A l'étranger, ils savent faire mijoter. Quand ils te sortent une gymnaste aux championnats d'Europe, une toute jeune, elle est déjà très performante, mais elle a déjà en elle les nouveautés qu'elle a mises en place. En plus en France, on avait des idées, tout le monde avait des idées, des nouveautés. On était pas constant. Tu le travailles au cours d'un stage et après tu laisses tomber ! Donc, si tu l'as pas, tu peux pas l'acquérir tout de suite. En plus, une nouveauté, il fallait presque qu'il y ait un comité d'étude ; parce que, toi, tu l'as « pondue » mais le reste ? Les trajectoires, est-ce que tu es bien sûr ? Est-ce que si tu faisais plus comme ci ou comme ça ... Les préparations qui permettraient de le réussir ... Je crois que ce devait être un travail en équipe. Je crois que dans certaines nations, c'est un travail en équipe. Ce n'est pas un type qui a « pondue » un truc tout seul. Et c'est le gros reproche que je faisais à la France. Et ça m'a « cassé, la baraque ». Et Arthur, il peut te le dire, on peut aller le voir : « Roland, je suis placé, entre le marteau et l'enclume ». Ce sont les termes réguliers. Le Ministère d'un côté, la Fédération de l'autre. Le Président de la fédération, M. Felzine, (et ça, je n'ai pas peur de le dire) a vu les roumains. Ils ont décidé de faire un match international : Roumanie-France, dans 2 mois. J'ai dit : « Arthur, vous avez vu mon plan d'action sur l'année, sur 2 ans ! C'est une préparation, on doit se préparer... ». « Oui, mais tu comprends, je suis placé, entre le marteau et l'enclume ». Il a pris les décisions, à la FIG, avec les roumains... ». « Mais je m'en fiche des roumains ! Pour les roumains, c'est dans leur période de préparation, mais pas nous ! » Alors je leur ai proposé de mettre des anciennes. « Ah non ! Surtout pas ! Parce que le ministère sait que les marseillaises, les petites ... »

Je précisais : « Non ! Vous leur coupez l'année ! Vous ne pourrez jamais avoir de la bonne gymnastique, ou alors vous allez faire des bonnes gymnastes du moment, mais jamais du prospectif ! On a gâché, l'avenir de Corinne. Demande lui à Corinne : « Corinne, qu'est-ce que tu faisais ? »

Et là, je rejoins ce que tu disais : si en France, on savait mettre un peu à l'abris les jeunes talentueux ... Tu as un Casimir. Ils l'ont pas gâché, Casimir ? A 17 ans, Champion de France ! Laisse-le de côté ; balance lui des trucs difficiles, il a les potentialités pour faire le triple au sol, des mouvements aux arçons extraordinaires et tout ... Sort le 4 ans après. Fais lui faire une ou deux compétitions, on va le voir et on va dire : « Où il est ? Il n'est pas venu cette année ? ». Et sort le comme ça, de temps en temps, pour qu'il s'aguerrisse un peu. Et puis quand il sort, BOOM ! très fort ! Et aujourd'hui, qu'est-ce qu'il est ? Il est un petit gymnaste français ; bon gymnaste français, mais gâché. Ils l'ont gâché ! Ils l'ont gâché ! C'est ma conception, mais c'est dommage, c'est dommage ...

Pourquoi, à ton avis, ta conception n'est-elle pas passée ?

J'étais entraîneur national. J'étais tenu de faire un programme, un plan d'action, etc.... Je le présentais : « très bien, OK ». Mais on n'en tenait pas compte ! Et je disais à Arthur : Arthur, de quoi avez-vous besoin ? D'un entraîneur national ou d'un type qui lève les bras sous les barres asymétriques ? Vous ne respectez pas ce que je dis ! ». « Oui mais Roland, comprends moi, je suis placé, entre le marteau et l'enclume... ». « Arthur, assez ! Assez ! Alors dans ces cas là, Arthur, ne me demandez pas un programme ! ». Ce n'est pas passé, pour ça ; c'est de la faute des responsables. Je suis teigneux là-dessus, et je suis capable de le redire à la face de MAGAKIAN, à la face du ministère, ou au ministère. Attention, j'ai été provoqué, une fois ou deux par PERILLAT. J'avais été un peu teigneux ; je parlais un peu trop, mais je disais ce que je pensais. Je trouvais ça déplorable. On m'a dit : « tu n'es pas content ? Tu peux partir ! Tu peux laisser ta place d'entraîneur national ! ». Demande à Danièle FELICCI...

Alors je disais à Arthur : « Mais il y a d'autres gymnastes, pourquoi on ne met pas celles-là ? ». « Non, parce que le ministère sait qu'il y a des jeunes marseillaises qui sont meilleures. Si tu ne les mets pas, on va pas comprendre que... ».

Alors, tu discutes avec les entraîneurs d'Antibes, mes amis, je suis pas sûr qu'ils aient pris conscience de ce phénomène, du gâchis. Aujourd'hui, je ne m'en mêle plus. Ce n'est pas mon problème. Ce n'est pas moi qui ai fait CASIMIR, c'est Antibes. CASIMIR est sorti de la Réunion parce qu'il est passé par ces systèmes de détection, de formation. Mais il est parti tout jeune. Et toute la réussite de tous les gymnastes que nous avons se fait dans les centres. Est-ce qu'ils sont talentueux ? Est-ce le système qui les a rendu talentueux ? Ou, est-ce qu'ils étaient talentueux et on a réussi à les détecter assez tôt ? Est-ce nous, petit département de 1400 licenciés ? Mais ça n'empêche que le travail se fait dans les centres ».

Il y a quand même un phénomène étonnant : avant que Roland CARRASCO n'arrive à la Réunion, pas beaucoup de gyms en sortait...

Oui, il n'y avait pas de gym ! Ce sont les profs de gym qui ont lancé la gym là bas. En 77, ils m'ont fait venir pour une information, pour les profs de gym. Je venais de connaître ma femme qui était prof de gym, qui faisait l'UER EPS Marseille, et qui était réunionnaise. Et j'ai fait de l'information pour 50 profs de gym. Parce que mon système pouvait permettre d'enseigner la gymnastique scolaire, ils étaient tout content et ils ont créé la gym comme ça. Il y a 2 ou 3 anciens qui ont dit : « on va faire l'UNSS Gym », et il y a un prof de math qui a fait le stage des profs de gym, et qui était un spécialiste, DELAFRE. A Créteil, sa fille a fait de la gym à un haut niveau. Alors, ils m'ont fait revenir une deuxième fois, une troisième fois, et ils m'ont dit : « Il y a des profs qui travaillent là, là, et là, est-ce qu'on peut créer un comité ? Parce qu'on peut faire des clubs ». J'ai dit : « Oui, on va vous expliquer ». Ils ont créé d'abord un comité avec 3 clubs. Ce sont des profs de gym. Les pionniers ce sont les profs de gym.

Justement, est-ce que, toi, tu as un peu idée de ce qu'est devenue cette conception de la gym ?

Oui, je suis un peu au courant... Moi, je dis c'est dommage, pour certain ça a été une mode. Je ne crois pas qu'il y en ait beaucoup qui ait bien compris le système. Franchement pour bien comprendre quelque chose, il faut vivre avec l'individu en question. Tu fais 6 mois avec quelqu'un, avec un russe, à l'entraînement, tu commences à comprendre. Ils viennent faire 3 jours de stage, tu dis : « Je crois avoir compris », mais tu n'as rien vu du tout. Tu n'as rien compris du tout. Et qu'est-ce que tu en retiens après ? Tu sais, avec le temps...

Donc, en définitive, mes proches, certains de mes proches, même des fanatiques, appliquaient presque mieux que moi, dans la mesure où ils allaient encore plus loin que moi dans la recherche, dans le détail... Mais il y en a très peu, très peu, qui ont compris l'utilité ».

L'utilité, à long terme tu veux dire ? Les prospectives... ?

Tout le système. Et puis pour faire de la gymnastique au niveau français, dans les clubs... Tu sais que maintenant il y a presque 2 gymnastiques. Les gens vont à la Gymnastique Générale (GNG) parce qu'on se fait plaisir et tout, alors qu'on peut faire les 2 en même temps. Il est rare que quelqu'un passe de la GNG à la gym de performance. Et puis tu as ceux qui font de la gym de performance, qui tombent dans une forme un peu rigide, et de temps en temps il y a un gym qui sort là, un gym qui sort là, il n'y a pas d'école..., même à Marseille, la catastrophe ! La notion d'étranger : ils n'ont plus besoin d'entraîneurs nationaux, ils ont besoin d'interprètes !

Tu veux dire que ça manque de leaders charismatiques ?

Non! non, il y a une sorte de démission. On a dit : « ils sont très forts, ils sont disponibles, ils ne coûtent pas cher ». Chaque municipalité s'est dit : « on va se payer un roumain, un chinois, un russe... ». Roland s'en va, Marseille veut un chinois ! Alors, c'est peut-être des mesures d'urgence. A un certain moment, c'est nécessaire, mais après on se décharge, on ne fait plus d'effort... Si je fais venir quelqu'un, que je travaille avec lui, j'apprends. Mais quand il a fini son contrat, c'est moi qui prends la suite. Je suis français, l'âme française est respectée. Actuellement je leur ai posé la question quand sont venus à la Réunion des entraîneurs nationaux, avec le D. T. N. et le président, je leur ai dit : « Mais vous n'avez plus besoin d'entraîneurs nationaux, vous avez besoin d'interprètes. Si vous ne faites pas attention, au niveau national, vous allez vous faire manger. S'il n'y a pas un règlement, vous allez voir, au Championnat de France, les seuls français qu'il y aura sur le praticable ce seront les juges, et encore, et les organisateurs ! A chaque agrès, pour chaque gymnaste, il y aura un roumain, ou un bulgare, ou un chinois, ou un russe. Faites un règlement ! Dites qu'ils entraînent éventuellement, mais ne se présentent au niveau national que les gymnastes de nationalité française. Alors je dis : « Maintenant attention ! Si je demande ma naturalisation, que je suis russe ou roumain, vous avez une équipe nationale avec 4 roumains, 2 russes naturalisés. Si vous ne faites pas un règlement, c'est ce qui va se passer ». L'identité française ! On apprend avec les maîtres, il faut les fréquenter, mais après il faut voler de ses propres ailes. Il n'y a plus de gars fortement motivés. Alors, quand je rencontre des amis d'Antibes (ils sont très forts comme entraîneurs), ils ont la sagesse de s'appuyer sur 2 ou 3 japonais, sur les russes, et ils ont leur façon de travailler, leur synthèse et la manière

de faire, et Marc ? C'est un prospectif lui, il n'est pas bête. Il invente du matériel et tout. Donc, ça me plaît cette forme là. Et puis ce sont des français, et puis le meilleur entraîneur de tous les temps, ça a été Jean Louis. Et il reste toujours le meilleur entraîneur français de tous les temps, avec une discrétion, une timidité. D'ailleurs, à certain moment je me demande si ce n'est pas un peu dommage qu'on ne lui donne pas la place qu'il mérite ⁴⁵⁶. Et cette identité française, comme c'est parti, ça va loin, il va falloir se ressaisir, sinon...»

Je vais te ramener un peu volontairement sur ce qui m'intéresse d'avantage. J'ai été étonné, au travers de ce que tu as pu écrire, de cette analogie avec les travaux de PIAGET que tu m'as bien expliqué. Quand tu as écrits, voulais-tu donner une certaine garantie scientifique à ton travail ? Parce que lorsqu'on te lit, j'ai un peu l'impression que dans le découpage du livre, il y a une partie qui traite un peu d'accommodation et d'assimilation, et puis ensuite il y a la gym.

La trouvaille, la conception, les différentes actions des combinaisons, ça a été premier. C'était quelque chose de vécu que j'avais vachement en moi, dans ma visualisation, je voyais les relations... PIAGET, quand il est venu, m'a éclairé de manière assez claire... Il m'expliquait ce que je ressentais; c'était pour moi fabuleux... J'avais aucune ambition. Je n'étais pas un littéraire ; je n'étais pas non plus dans le monde des gars qu'il faut convaincre à tout prix, non, non... Moi, quelque chose que je sens, venait sur le terrain. Je ne parle pas de Piaget sur le terrain ; mais si on me demande une explication, j'explique. Moi je dis, si tu vas à l'Île Maurice, et que tu vas conduire à l'Île Maurice, tu es à côté de la Réunion, tu vas louer une voiture. Tu vas être embêté parce que t'enchaînes des combinaisons, débrayage, changer les vitesses, c'est tout inversé, avec conduite à gauche. Je ne te dis pas la réaccommodation des schèmes. Ce sont les mêmes hein, la voiture elle marche pareille, mais tu es obligé de tout réaccommoder. Et puis l'être humain est peut-être capable de faire ça, donc (...)

Par ailleurs tu as travaillé un peu la biomécanique, l'anatomie ?

« Oui, l'anatomie beaucoup, la physio beaucoup...»

Dans la perspective de charge d'entraînement, et cetera, ou comme ça, par plaisir ?

Pour en connaître le maximum sur l'individu, sur l'être humain. Je regrette, car on me demande maintenant d'intervenir auprès de mes amis entraîneurs pour faire découvrir une dimension qui nous a toujours échappée, c'est l'aspect psy, fondamental, qui était super important au niveau de la relation, la communication. C'est un aspect relationnel de la gymnastique qu'on délaisse. Alors souvent tu travailles avec des gyms, ils se sont fait de superbes monuments d'arts, et puis ça coince à un moment donné parce que le relationnel (...). Et ça, c'est un des aspects maintenant sur lequel j'ai orienté ma connaissance...

C'est à dire qu'à l'heure actuelle, tu travailles davantage sur la psychologie, la pédagogie, les théories d'apprentissage, les choses comme ça ?

Je suis cinquième degré, huitième cycle de sophrologie. J'ai fait tous les séminaires avec le professeur HUBERT de Paris. C'est un psychanalyste qui a fait de la formation en sophrologie, donc je suis devenu sophrologue. Je fais des cours de sophrologie, je suis donc sophrologue, de la formation pédagogique, mais pas thérapeutique. Je n'ai pas de formation bien que je sois obligé d'en faire, mais je ne suis pas thérapeute. Je ne me lance pas dans le décourant, dans l'analyse, bien que maintenant je vais faire un autre séminaire de sophrologie, c'est à dire ma propre psychanalyse.

Tu n'as jamais mené de travail psychanalytique avant ?

J'ai fait des études, de la psychanalyse, mais pas de travail concret. Mais je suis confronté en permanence à ce type de relations.

⁴⁵⁶ Jean-Louis Bourbon est devenu l'entraîneur national officiel, en poste à Antibes, de 1994 jusqu'en Septembre 1997 (Championnats du Monde de Lausanne).

Quand tu étais entraîneur, quand tu as conçu cette conception de l'activité, c'est quelque chose qui t'effrayait plutôt, ou quelque chose qui t'attirait ?

C'est quelque chose qui m'attirait puisque j'étais abonné à la revue de psychanalyse et ça me plaisait de connaître un peu les travaux de FREUD. Actuellement, je suis reparti dans une autre direction sans cesser mes activités gymniques, modérées (30% de ma vie maintenant, alors qu'avant la gym c'était ma vie à 99%)...

C'est depuis 80 que tu as changé ?

Ah oui, j'ai basculé, j'ai dit en 80 bon j'arrête. Je me suis occupé des autres ; je vais m'occuper de moi et de mes enfants. Je vais fonder un foyer ; et puis la gym, assez, j'ai assez donné, j'arrête ! Parce qu'autour de moi j'ai fait une analyse aussi, j'ai vu ceux qui ne savaient s'arrêter, les prisonniers, les névrotiques, tous ceux qui vivaient la gymnastique comme un drame perpétuel, et l'aliénation quoi, il faut le dire ! On m'a posé la question : « est-ce que tes enfants font de la gym ? » Surtout pas ! Ils font de la gym, mais c'est une gym de bien-être, d'épanouissement, de valorisation, mais surtout pas l'enfer du haut niveau !

Pour en revenir aux études que je fais actuellement, c'est l'orientation n°1 : la sophrologie. Et en 2, toutes les disciplines qui concernent l'être humain. Luc GUIBERT qui m'a branché sur la PNL, parce que j'étais parti sur l'analyse transactionnelle, sur la bioénergie, sur l'hypnose, tous ces trucs là, tout ce que j'ai été obligé de faire en psy et en sophro...

C'est marrant parce que tu en parles un peu comme une obligation, en fait c'est un plaisir ?

Ah non, non, non ! Surtout pas comme une obligation ! D'abord ça coûte cher. Si c'était une obligation, je ne me forcerais pas et je ne dépenserais pas tout ce pognon. Parce que quand tu fais un séminaire là bas à la Réunion, c'est le minimum, le week-end, 1200 balles, c'est pas cher mais tu tombes déjà à 2800 quand tu veux faire le plus haut. Il n'y avait que 2 stages que je pouvais pas faire parce que je venais ici. Parce que je suis aussi sur toutes les branches concernant le corps humain, auriculo-médecine, toutes les médecines dites douces (homéopathie, acuponcture, kinésiologie dont je me sers beaucoup parce que ça rejoint toute la pensée positive)...

Est-ce que ça t'a permis de te donner des indicateurs, c'est à dire des outils de lecture quand tu regardes un gym ?

Oui, ah oui ! Je ne le vois plus de la même manière. J'ai une conscience sophronique en ouverture. Tu sais la symbolique : la tête, le deuxième étage et le troisième étage, ancrage... ouverture de la conscience sophronique. J'ai une perception maintenant de l'être humain avec lequel je suis en empathie. Je suis donc beaucoup plus ouvert et je comprends très vite. J'ai des prises de conscience, et l'importance maintenant que j'accorde à des choses qui m'effleuraient à peine à l'époque. La notion de relation, l'émotion qui est fondamentale. Tout est émotion, toute pensée véhicule une émotion. Cela rejoint l'analyse transactionnelle. Si j'oublie de te dire bonjour, tu vas dire « qu'est ce que je lui est fait ? Pourquoi il ne m'a pas dit bonjour ? ». Si je te dis bonjour d'une manière et d'une autre, tu vas les recevoir de manière différente... mais, la pédagogie, comment j'élève mes enfants, j'ai tout transformé. La pensée positive, la P. N. L., comment je mets dans mon cerveau l'analyse transactionnelle. Mes enfants j'en fais des princes et pas des crapauds...tout se tient...

Tu me dis que c'est récent, a priori dans ton fonctionnement ?

« Oui ! 1985. »

Depuis que tu es à la Réunion ?

Oui. J'ai découvert un monde ! (...). Je ne peux pas dire que j'ai changé parce que quand tu fais toutes ces études en thérapie, tu évacues pas mal de chose. En plus tout ça se rejoint. On me demande pourquoi tu fais tout ça ? Je ne sais pas. Mes copains sont tous toubibs, psy. ou autre. Je dis, moi je n'ai pas besoin de mettre sur une plaque. Eux ils ont besoin de mettre sophrologue... Moi non ! Moi je fais ça pour la connaissance. Je suis fasciné. Avec eux, je suis avec des sorciers blancs, on parle d'énergie, de santé, la valeur du corps humain, l'émotion. Cette notion est fondamentale. Je vois les gamins qu'on a, je fais passer des examens à des gens. Il n'y a que moi qui vais au devant d'eux pour leur

expliquer si il y a un échec. Je leur dis : « c'est pas un échec, c'est une non réussite temporaire », pour positiver tout le temps. J'ai tout modifié, toute une manière de vivre et d'aborder l'être humain totalement différent.

Cela te ferais travailler la gym de haut niveau différemment ?

C'est pour ça qu'on me demande. On me dit « est-ce que tu veux revenir ? » Et Jean-Claude ? Et Luc GUIBERT (qui est chargé de faire ce séminaire au mois de Septembre), voudraient que je revienne pour communiquer mon enthousiasme à mes amis entraîneurs. Quand ils viennent me voir à la Réunion (l'équipe nationale, les centres, les bons gymnastes, les entraîneurs en vacances...), j'essaye de leur communiquer à certains, en vivant certaines expériences, commencent à prendre conscience... Tu sais, ça fait TILT dans leur tête. Ils se renseignent. Alors ils vont voir Luc. Luc qui est docteur en psychologie, mais tu ne le sais pas, personne va te le dire, surtout pas lui ! Alors, si tu le connais, et que tu commences à lui parler, il va t'expliquer, il va te renseigner, il va aller au devant de toi, etc.... Mais sinon il ne bouge pas, donc c'est un type extraordinaire. On peut parler de tout simplement, « il est super ce mec ! Il y a des cervelles inaccessibles qui ne t'écoutent jamais, qui ne communiquent pas si tu n'as pas 25 diplômes et un statut qui te précède ! Alors que GUIBERT, c'est le genre d'individu authentique. Une des vertus de la sophrologie, c'est rendre authentique. Actuellement, on voudrait humaniser la gymnastique. Humaniser, c'est pas vraiment le terme, on voudrait ajouter une dimension supplémentaire qui éviterait toutes les catastrophes qui sont vécues depuis quelques années en gymnastique.

Catastrophe, tu veux dire accidents physiques, psychologiques ?

Au-delà des accidents anatomiques, physiologiques du gymnaste, massacre psychologique du gymnaste. On termine pas une carrière en positif. Essaie d'en trouver beaucoup. Il n'y en a très peu...

Je n'en connais pas.

Bon, OK. C'est inadmissible. Pourquoi tu termines pas en apothéose ? Pourquoi tu n'aurais pas atteint le nirvana en ayant fait une fois les Jeux Olympiques, une fois les championnats du monde, le nirvana gymnique. Pourquoi ça se termine mal ?

Je te raconte les catastrophes. Pourquoi on pense, comme certains responsables, comme JACQUETIN pense que ça commence à devenir important ? Pourquoi des mecs se font éjecter de la fédération ? Ils se sont « bourrés la gueule » à la veille des finales. Comment ils en sont arrivés à être, à leur niveau, des récidivistes ? Ce sont des récidivistes, ce sont des voyous. Où sont les responsables ? Est-ce que c'est eux les responsables ou est-ce que ça c'est passé avant ? (au niveau relationnel). Pourquoi les gens ne s'estiment pas ? Pourquoi ils n'arrivent pas à se comprendre sur une tâche commune ? Pourquoi ils ont une notion de territoire ?

Est-ce que tu penses que toute cette conception de la gymnastique humaine, authentique, aurait un retentissement sur la popularisation, la massification de cette activité ? Je vais être plus précis. Les effectifs masculins chutent de façon dramatique, et on le voit aussi bien au niveau fédéral, qu'à des niveaux différents comme la gymnastique scolaire ou comme la gymnastique parascolaire ou extra-scolaire, UNSS et cetera...

Tu as bien dit le nombre de licenciés chute. Et si je te dis que le nombre de pratiquants augmente ?

Je veux bien y croire.

En définitive, où est le malaise ? Il est au niveau de la reconnaissance de la technicité du haut niveau(...). C'est au niveau de la fédération, de l'élite et de la conception. A mon avis tout se tient. Moi tu me montres une gymnastique démoniaque. Je vais pratiquer ce qui me plaît, je vais faire une acrobatie, mais je ne vais pas rentrer dans le système. Si en plus, il n'y a pas d'entraîneur français, comme on a de moins en moins... Tout se tient.

Tu as travaillé un peu avec Michel ROUQUETTE ?

Très peu.

Tu le connais comme homme ?

Je l'ai connu un peu oui. Je n'ai pas eu l'occasion de le fréquenter beaucoup. Je l'ai vu faire. Je l'ai vu agir, j'ai apprécié son charisme. C'est le genre d'individu qui peut bouger les foules. Mais je ne le connais pas plus.

Tu n'as jamais vu ses shows, ses spectacles ?

Par contre, il y a des types abominables. Tu avais ROUQUETTE heureusement qu'il compensait. Et à côté, tu avais le prof de gym... Il me sortait par les yeux lui !...

BLOIS ?

Ouais. Ils étaient toute une bande, BLOIS en particulier, insupportables ! Une prétention ! « Vous n'y connaissez rien... ». « Mais ça va, eh oh arrête ! Arrête ! »

Tu le connaissais Pierre BLOIS, dans son histoire, dans son parcours ?

Non, il venait nous agresser ! Il était insupportable de prétention. Alors que ROUQUETTE, il sauvait la mise (...).

Je te propose qu'on arrête là pour aujourd'hui. Merci.

Date de naissance : 28 novembre 1939.

Annexe VI - A - a

Extraits de courrier et de publications de Roland Carrasco.

Tableau 41 : lettre amicale de Roland Carrasco

Roland CARRASCO

le 18/11/94

32 Souris Chaud

57434 8^e Gille 1/3 Bérin

Tel = 24-64-48

Cher ami,

Merci de t'intéresser à mon "cheminement".

De propos spontanés, diversifiés, sans ordre,
tu es su en faire une histoire cohérente qui retracer
très bien les moments forts de mon vécu.

Je reçois cela comme un "stroke" en
Analyse transactionnelle, une "carence" et j'ai
appris avec l'A.T. à dire merci avec authenticité.

Si tu passes un jour par le reunion
c'est avec plaisir que je te recevrai pour te
parler de punch, litchis, de cary Bengoustes -

Amities



Tableau 42 : Illustrations des placements des mains proposées par Roland Carrasco.

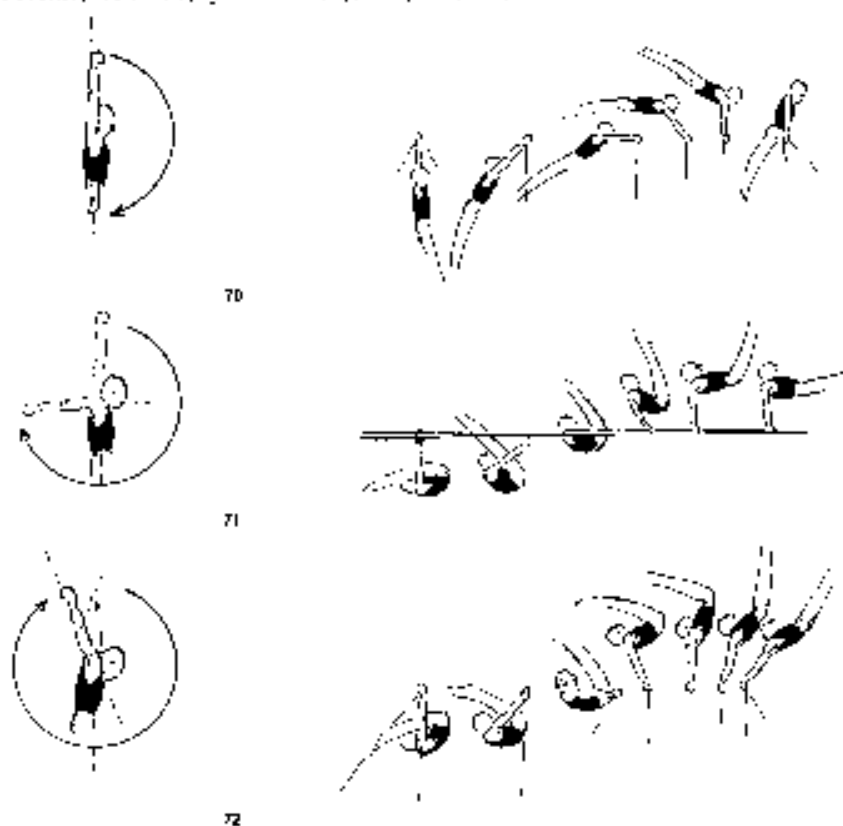
L'utilisation d'une terminologie technique ne facilite pas la lecture du travail de Roland Carrasco. Pour que dans cette thèse soit employé un vocabulaire sans ambiguïté, nous préférons le recontextualiser, et reprendre les explications de l'auteur.

Amplitude (trois amplitudes possibles) :

- — figure 70 : étalement arrière (grand élan) en barre fixe;
- — figure 71 : bascule de fond aux barres parallèles;
- — figure 72 : lune dorsale en barre fixe

Prises différentes :

dorsale, cubitale, palmaire (fig. 70, 71, 72).



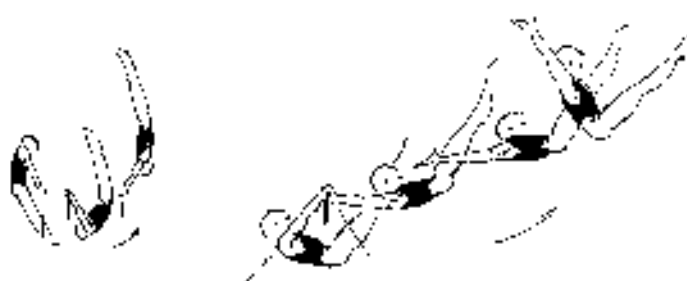
C. Cubitale : salto en dessous aux barres et progression.





55

B. Supination : piquer l'une en fixe, dislocation arrière et stricli aux anneaux.



54

Tableau 43 : Tableau synoptique de l'organisation pédagogique proposée par Roland Carrasco.**TABLEAU SYNOPTIQUE - EXPLICATIONS**

CLASSES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
6 ^e - 5 ^e	PARCOURS GENERAUX				CIRCUIT-TRAINING		LIAISONS COMBINAIS.		CONTROLE	

CLASSES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
4 ^e - 3 ^e	PARCOURS GENERAUX			CIRCUIT-TRAINING			LIAISONS COMBINAIS.		CONTROLE	

CLASSES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2 ^e - 1 ^{re}	CIRCUIT-TRAINING				MINI-CIRCUIT		LIAISONS COMBINAIS.		CONTROLE	

FORMULE DE CONTROLE EN FIN DE CYCLE

9 ^e séance			//	
	4 élèves A 4 juges B	4 élèves A 4 juges B	4 élèves A 4 juges B	4 élèves A 4 juges B
	10 minutes	10 minutes	10 minutes	10 minutes
10 ^e séance			//	
	4 élèves B 4 juges A	4 élèves B 4 juges A	4 élèves B 4 juges A	4 élèves B 4 juges A
	10 minutes	10 minutes	10 minutes	10 minutes

Tableau 44 : Étapes de la formation d'un gymnaste, proposées par Roland Carrasco.

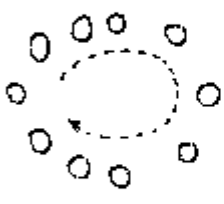
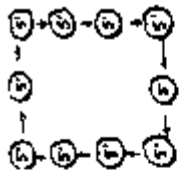
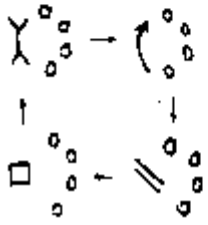
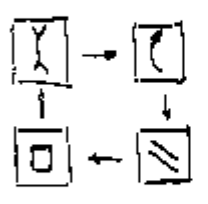
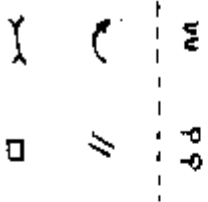
ETAPES DE LA FORMATION DU GYMNASTE					
OBJECTIFS	DEVELOPPEMENT PSYCHO-MOTEUR SPECIFIQUE (sur tout le matériel gymnique disponible)	ACQUISITION DES ELEMENTS TECHNIQUES (minimas)	PERIODE PRE-COMPETITIVE	PERIODE COMPETITIVE	
CONTENU	Les gestes des différentes familles	Apprentissage de gestes (complexes) à chaque agrès	Liaisons et combinaisons construction de l'exercice	Répétition de l'exercice en 2 parties et plusieurs fois complet	
MODE D'APPLICATION	Parcours généraux	Mini-circuits	Circuit-training élargi	3-4 ou 6 agrès par séance	
ORGANISATION PRATIQUE DE LA SEANCE					
	1 ^{er} niveau DEBUTANTS (ex. : benjamins)				
	2 ^e niveau DEBUTANTS (ex. : minimes première année)				
Formation du jeune gymnaste (ex. : minimes années suivantes)					
GYMNASTES confirmés (ex. : cadets-juniors-seniors)					

Tableau 45 : Tableau synoptique de l'activité gymnique, proposé par Roland Carrasco.

TABLEAU SYNOPTIQUE DE L'ACTIVITÉ GYMNIQUE					
ASPECT EXTERNE DU GESTE GYMNIQUE	SCHEMES POSTURAUX POSTURES ATTITUDES MAINTIENS	EVOLUTIONS MINEURES		EVOLUTIONS MAJEURES	
		EVOLUTIONS HORIZONTALES CHOREGRAPHIE MARCHÉ, COURSE, SANTS, PIVOTS ETC.		ROTATIONS EN AVANT LONGITUDINALE	ROTATIONS EN ARRIERE
		EVOLUTIONS VERTICALES HORIZONTALES (ARCHES ETC...)		E 1	

Tableau 46 : Programmes des classes du second cycle, proposés par Roland Carrasco.

CLASSES DE 2 ^e - 1 ^{re}									
CIRCUITS					LIAISONS - COMBINAISSONS				
6					7 8 9 10				
       					A				
					B				
					C				
					D				

Tableau 47 : Programmes des classes de 4^{ème} et de 3^{ème}, proposés par Roland Carrasco.

CLASSES DE 4 ^e - 3 ^e																								
TRAINING					LIAISONS - COMBINAISONS					CONTROLE														
6					7					8					9					10				
A					A					A					A					A				
B					B					B					B					B				
C					C					C					C					C				
D					D					D					D					D				
E					E					E					E					E				
F					F					F					F					F				
G					G					G					G					G				
H					H					H					H					H				

PROGRAMME DES																								
PARCOURS GENERAUX					CIRCUIT																			
1					2					3					4					5				
A					A					A					A					A				
B					B					B					B					B				
C					C					C					C					C				
D					D					D					D					D				
E					E					E					E					E				
F					F					F					F					F				
G					G					G					G					G				
H					H					H					H					H				

Tableau 48 : Programmes des classes de 6^{ème} et de 5^{ème}, proposés par Roland Carrasco.

CLASSES DE 6 ^e - 5 ^e									
CIRCUIT TRAINING					LIAISONS-COMBINAISONS				

Annexe VI - B

Verbatim de l'entretien de Paul Goirand.

UFR STAPS de Lyon. Le 7.07.92

Pour aborder cette première partie, je voudrais comprendre ta formation initiale sportive. Je ne sais même pas si tu as été gymnaste. Je dis cela tout simplement, parce que je sais qu'au concours de l'agrégation, tu n'avais pas choisi « gym », mais c'est tout ce que je sais. Alors, 1^{ère} question : « as-tu pratiqué de la gym ? »

En tant que participant à des compétitions fédérales ? J'ai participé à des compétitions fédérales en athlétisme, en football ; j'ai pratiqué en FNSU à l'époque en handball. Je n'ai pratiqué en compétition nulle part la gymnastique.

Quand tu pratiquais au niveau fédéral, est-ce que c'était dans le cadre de la FSGT ?

Non.

Alors la gymnastique tu l'as pratiquée dans quel cadre ?

Moi, je n'ai jamais pratiquée la gymnastique et au plus loin que je remonte dans ma jeunesse, n'étant en contact, vu les circonstances, avec aucune pratique physique pendant la guerre, par exemple, je pratiquais moi-même la gymnastique. Cela, c'est incompréhensible. Par exemple, j'étais fou d'appui tendu renversé, de suspension. On habitait la campagne, il y avait une échelle oblique pour monter au grenier. Le jeu pour moi c'était de monter et de descendre en suspension. Partout où j'ai été, j'étais attiré par ce genre d'activités. Je ne sais pas d'où cela provient. Par contre ce que je sais, c'est que j'avais horreur des parallèles et je sais pourquoi. J'étais fou amoureux de la gym au sol et je sais pourquoi. Et j'étais fou amoureux de la barre fixe et je sais pourquoi. Parce que la gym au sol, c'est le côté « dansé » esthétique dans l'acrobatie qui me plaisait.

Et à la barre fixe, c'est l'aérien. Il faudrait remonter beaucoup plus loin dans ce qui est pour moi la maîtrise corporelle, dans ce qui est à la fois chorégraphie (j'aimais énormément danser par exemple) et ce qui est l'aérien ; et la signification de ça dans mon goût de la gym. Et je crois que si j'avais pratiqué la gym en club, j'en aurai été dégoûté. Parce que ce que je n'aime pas en gym, c'est la force. Parce que j'en avais pas en fait.

Après, tu y as été quand même confronté dans le cadre de ta formation ?

J'ai énormément aimé la gym à l'école normale, alors que le prof qu'on avait, n'était pas du tout un technicien de la gym. Il nous laissait faire ce que l'on voulait aux appareils. J'ai aimé la gym à l'INSEP, ce n'est pas du tout parce que les profs qui m'enseignaient la gym, étaient intéressants... J'ai aimé la gym à l'INSEP pour une autre raison supplémentaire de celles que j'ai dites, c'est parce que Robert Mérand qui nous enseignait la barre fixe. Et il a su me faire découvrir la rigueur de l'analyse biomécanique. Et donc ça, c'est sur le plan purement intellectuel, pas du tout sur le plan de la pratique. Il nous empêchait quasiment de faire ce que l'on voulait, il fallait que l'on fasse ce qu'il voulait qu'on fasse lui, selon une progression bien établie. Mais sa rigueur d'analyse m'a amené en tant qu'enseignant, vraiment à basculer sur la gym en tant qu'enseignement.

Au départ de ton vécu sportif, tu étais plutôt axé sur les sports collectifs ?

Non, j'étais un polyvalent complet, sauf pour la natation, dont j'avais horreur.

Tu disais que tu avais été élevé à la campagne ?

Oui, j'ai passé un moment à la campagne qui correspond uniquement à la période de la guerre.

Aucun contact avec la pratique sportive. On savait à peine ce que c'était.

Tu y es venu après parce que la famille te poussait à la faire ?

Pas du tout. La famille est étrangère à ça. Je suis venu par l'école normale, par la suite par relation pour adhérer à un club. Sinon l'adhésion à un club ne m'a jamais attirée.

Tu n'avais pas l'habitude de vie associative ?

Non. Aucune.

A ce propos, quelle a été ta formation professionnelle puisque c'est à l'école normale que tu as adhéré à la pratique sportive ? Tu as commencé l'école normale assez tôt ?

Dans mon âge à moi, assez tard. Parce que la guerre aidant, on avait un ou deux ans de retard.

Je suis rentré en seconde à l'école normale, à 17 ans, à Versailles.

J'ai fait 10 ans au CREPS de Reims.

Donc 17 ans en seconde, cela se situait quand ?

En 50- 54. La seule façon de s'en sortir de l'école normale, pour ceux qui voulaient s'en sortir, c'était de faire une ENS. L'ENS la plus facile, quand on était disons à l'école normale pressé d'en sortir, c'était l'ENSEP. On pouvait y rentrer facilement en un an.

Pourquoi étais-tu pressé d'en sortir ?

Pour gagner ma vie. Pour être indépendant.

J'étais contraint d'être indépendant. Indépendant financièrement. Il me fallait poursuivre des études, parce que tout le monde à l'école normale me disait qu'il ne fallait pas s'arrêter là, etc., en gagnant ma vie. Voilà pourquoi. C'était la seule façon de s'en sortir lorsqu'on était du milieu populaire d'où je suis issu. C'était le cours complémentaire, l'école normale et l'école normale supérieure.

Donc, tu as intégré l'ENSEP. C'est là que tu as connu Robert Mérand ? Oui.**Avant tu étais considéré comme un élève brillant ?**

Oui. Je n'ai jamais eu de problème. La scolarité pour moi c'était un jeu très agréable.

Après l'ENSEP ?

Après comme tout le monde, j'ai été nommé dans l'Est profond, à Sarrebourg, dans un lycée. On m'a contacté aussitôt pour enseigner dans un CREPS. J'ai fait la guerre d'Algérie puis en revenant de l'Algérie, il y a des collègues qui me connaissaient, qui étaient dans un CREPS, et qui m'ont contacté. C'était pour aller au CREPS de Dijon, mais ça ne s'est pas fait. Quelqu'un est passé devant moi, parce qu'il était davantage soutenu par l'administration. On m'a proposé syndicalement de me changer Dijon pour Reims. Et à Reims, j'ai enseigné la gym aussitôt. Depuis, je n'ai plus enseigné que ça.

C'est toi qui a fait la demande d'être davantage sur la gym qu'autre chose ?

Oui. Même dans le premier poste au lycée, j'avais davantage de goût à enseigner la gymnastique. Jamais personne ne m'a fait pas comprendre comment on pouvait résonner les sports collectifs. Je n'ai jamais compris, et si quelqu'un va là, l'autre va là, c'était pour moi sans issue ce gendre de truc.

Alors qu'en gym, c'est clair, à la fois la biomécanique, et toute approche me semble facile... Une rigueur d'analyse... Moi j'étais un matheux, ceci explique cela.

Tu ne connaissais pas encore Deleplace ?

Non, d'ailleurs Deleplace je l'ai connu en 64, au stage de Malakoff. Il ne m'a pas du tout convaincu dans sa façon d'approcher les sports collectifs. Parce que le stage n'a duré que 8 jours.

C'était à peu près dans les années 62 : le CREPS de Reims. Et là, tu es resté 10 ans donc jusqu'en 72. 72, c'est à peu près l'époque où a été produit le mémento du C. P. S. en gym. ? Comment cela s'est-il passé ? Comment en es-tu arrivé à cette première production ?

Prof dans un CREPS. D'ailleurs il faudrait analyser les pratiques d'enseignement de la gym à l'époque parce que l'on obtenait des résultats spectaculaires quand même, à ce qu'on appelait la préparation à P1 donc. On avait des résultats qui étaient repérés comme spectaculaires. Et c'était une pratique qu'on dirait aujourd'hui très techniciste, et je me demande si c'était si techniciste que ça, parce qu'on avait un souci de la posture et de ce qu'on pouvait greffer sur des postures, des postures sur lesquelles on pouvait greffer tout un tas de savoir-faire. Et ce travail sur les postures, on l'a abandonné par la suite sous prétexte de technicisme. Je ne suis pas sûr que c'était tout à fait le technicisme. Entre autre, pour préparer P1, on avait un nombre d'heures extrêmement important. On avait 6 heures de gym par semaine, dont 4 heures de gym au sol et 2 heures d'agrès. Avec des étudiants qui étaient extrêmement motivés, et soumis je dirais totalement à l'enseignant. Ce qui donne un rendement vraiment maximum. Ils avaient une confiance absolue, ils adhéraient totalement parce que il y avait la finalité du concours. Il y avait un programme. Par conséquent ce qui était enseigné était justifié par le programme. Il faut bien comprendre ce qui faisait fonctionner le système à ce point. Cette conjonction entre la représentation qu'avaient les étudiants de ce qu'ils devaient faire pour réussir (et ils voulaient réussir), et ce qu'on véhiculait comme analyse didactique du programme, que tout le monde acceptait puisque les étudiants devaient s'y soumettre pour réussir ; et nous, on devait l'accepter pour les préparer au concours. Il y avait là une conjonction des motivations, des compétences qui faisaient que le système fonctionnait à plein. Et quand j'en parle avec des anciens étudiants ils en ont un souvenir...ému. Quand je retrouve R. Delhemmes, qu'il me parle de la façon dont il a abordé la gym au CREPS de Reims, parce que je l'ai eu comme étudiant, ce qui le frappe encore c'était cette rigueur qu'on avait dans l'enseignement et qu'on n'a pas retrouvé depuis. C'était ça qui m'attirait, cette rigueur d'analyse donc qui induisait une rigueur de l'enseignement et puis la production. On a travaillé la gym en musique y compris aux agrès.

Je ne me souviens pas bien de ce qui était demandé à ce concours. Il me semble que c'était des imposés ?

Ce n'était pas tout à fait des imposés. A la gym au sol, c'était un libre dans lequel il fallait au dernier moment inclure deux savoir-faire imposés. Au dernier moment. Cela a existé ça dans la pratique de la gymnastique fédérale.

Est-ce que tu participais toi à l'élaboration des programmes ?

Nationalement, non je n'ai jamais été contacté pour l'élaboration des programmes. Ca, c'était l'affaire de l'ENSEP à l'époque.

Et au niveau local ?

Dans le CREPS, on était 3 profs. On était un bon groupe de travail. Il y avait un certain BONHOUR qui est devenu médecin par la suite. Il a fait deux articles sur le travail qu'on avait fait sur la gymnastique en musique, et qui sont parus dans E. P. S. (entre 65-70).

Tu étais attiré par les thèses de Lagisquet ?

Non, Lagisquet je l'ai eu comme prof. C'est bizarre le rapport à Lagisquet. Lui n'enseignait pas. C'était un feignant de première. Il ne disait quasiment rien et pourtant il véhiculait une image de la gymnastique au sol qui était une image chorégraphique avec beaucoup de travail, sur le rythme en particulier. Cela fait réfléchir sur ce qui est l'enseignement ça et sur ce qui reste d'un enseignant.

Enfin lui son enseignement, le peu qu'il en distillait, c'était sur le rythme. Mais c'était simplement une image. Le rythme et puis quelques éléments posturaux, telle que l'extension dorsale. Alors là, c'était le bain de l'ENSEP. Il y avait d'un côté Mérand et sa rigueur d'analyse ; Lagisquet et ce qu'il pouvait nous transmettre par imprégnation. Parce qu'on n'avait pas beaucoup de contacts personnels avec les enseignants. Pourquoi nous faisait-il quand même passer quelque

chose, je me demande comment il s'y prenait ? Et puis il y avait DOJOUBS, qui était ce vieux gym, maître d'éducation physique, et qui, par Laurent, était arrivé à l'ENSEP en tant que démonstrateur, puis prof, et qui lui véhiculait la vieille gym de position en force, qui pour moi, était le type que j'exécrais le plus de toute la bande.

Et le troisième de la bande à Reims, c'était qui ?

C'était Serré. Lui la gym c'était le casse-cou de première. Il n'avait pas d'analyse. Il donnait de la gym. cette espèce d'image « pompier » qu'on avait de la gym. C'était un kaléidoscope assez intéressant quand même.

Il manque quand même un maillon parce que tu parles du CREPS, mais je ne vois pas comment on arrive au C. P. S. D'autre part, tu disais qu'au sortir de la guerre d'Algérie, on t'a proposé un poste syndicalement.

Non pas syndicalement. C'était un copain assez intime qui était au CREPS de Dijon qui me connaissait et qui me disait : « tu serais bien dans un CREPS, viens travailler avec nous à Dijon ». Comme je te dis, c'est le fameux Jacob qui avait des entrées au ministère qui a eu le poste, et comme syndicalement sa nomination n'était pas soutenable, c'est le syndicat qui m'a dit, à la place de Dijon on t'offre Reims.

Quand je suis arrivé à Reims en 62, je me suis trouvé dans une position où l'exigence d'un certain niveau d'enseignement, je l'ai sentie tout de suite. Et j'ai senti tout de suite que dans un CREPS, il n'y avait aucune possibilité de travailler de façon approfondie. Comment, je ne m'en souviens plus. Cela c'est présenté à l'occasion du stage de Malakoff, en 1964. Comment la FSGT à l'époque a lancé l'idée d'un stage comme ça d'expérimentation comparée menée par René Deleplace... Je me suis retrouvé dans ce stage avec des copains de l'ENSEP, et le stage de 64 on l'a vécu ensemble comme un stage intéressant lançant des pistes de recherche, et cette idée qu'on pouvait se lancer dans une recherche sur le terrain d'éducation physique, et des activités physiques et sportives.

Il y avait BALOUP, Camusat mort dans un accident de voiture. Il y avait DUGRAND le footballeur maintenant à l'UFR APS de Toulouse, maître de conférences. Il y avait Couturier qui est maintenant à Perpignan. On n'était pas nombreux.

Il y avait Robert Mérand ?

Non. Il était dans une autre orientation de recherche. Dès cette époque là...

Je ne savais pas que c'était si tôt d'ailleurs.

Cela se concrétisera de façon dramatique je dirais, plus tard. Dès cette époque là, c'est René Deleplace qui a pris l'initiative. Il a l'initiative de l'opération. Il faudrait remonter à la FSGT, voir comment l'opération stage de Malakoff d'expérimentation comparée, était dans le prolongement de ce que l'on appelait les cercles d'étude à la FSGT. L'idée d'un approfondissement de type « recherche-cercles d'étude » est très vieille à la FSGT.

Il y avait d'ailleurs un cercle d'étude gymnique à l'ENSEP, qui était animé avec des gens comme Blois, avec Piard notamment.

C'est un peu plus tard, mais c'est justement dans cette même période en fait.

En même temps, il y a eu le cercle d'étude marxiste, par ailleurs.

Il y avait à l'époque un besoin d'activité intellectuelle, qu'on n'a peut-être plus maintenant, malgré les structures universitaires qui se mettent en place. Cela répondait à un besoin de la profession inscrit dans le mouvement de masse.

Donc 64, Malakoff le stage. Puis 1965, poursuite du stage de Malakoff à Sète, où l'on voit la présence de Robert Mérand et conjointement de René Deleplace. Je ne suis pas au stage de 65 parce que ma fille est née en Juillet. J'avais envoyé un texte assez bizarre, sur une réflexion, suite au stage de 64 et croyant que le stage de 65 serait un prolongement, sur la façon d'aborder la gymnastique à partir de l'analyse que faisait Robert Mérand sur les sports collectifs et la notion de contradiction, et comment prendre en charge *la notion de contradiction interne en gymnastique*. J'avais développé

ce texte qui n'a pas du tout été pris en considération au stage de 65. Je l'ai récupéré tout à fait par hasard, c'est un copain qui m'a dit, tiens Robert ne savait pas quoi faire de ça.

En quoi c'est amusant ce texte ?

C'est amusant de par le culot que cela représentait à l'époque.

En même temps, je trouve que c'est quand même « a priori » les prémices d'un certain nombre de choses qu'on a voulu faire par la suite ?

Oui mais c'était une transposition mécanique, que je trouve intéressante. Montrant comment en sport collectif, on avait fait fructifier la notion de contradiction en prenant en charge non pas les équipes en tant que telles, mais le rapport de force. J'avais transposé ça en gymnastique en montrant ***qu'il y a une contradiction interne entre la force d'apesanteur biomécaniquement et les forces du gymnaste*** qui a tout un moment qui étaient en étroite corrélation et correspondance. J'avais développé quelque chose de très long là-dessus.

Plutôt sur un pôle mécanique ?

Oui, avec un exemple sur le soleil que j'exploite toujours, sur la façon de ne pas subir l'apesanteur mais de s'en servir dans une espèce de contradiction interne au mouvement gymnique. Voilà le texte que j'avais envoyé en 65 qui n'a pas du tout été lu. Il m'a été rendu en 66, par Delaunet, qui était un copain.

Et pour toi c'était comme un point d'encrage ?

Je n'ai jamais dérogé à l'analyse, je dirais « dialectique » du mouvement, dans sa dialectique interne précisément, au plan biomécanique y compris, et par la suite sur d'autres plans comme on dit maintenant bioaffectif... Et en 65, j'ai renoué donc avec le stage en tant que stagiaire. En arrivant à Sète, il y a Robert qui me dit « Lagisquet qui devait prendre en charge le groupe gym, ne vient pas. C'est toi qui le prend en charge ». Et comme toujours, avec cet esprit militant qu'on avait à l'époque, on ne refusait jamais ce qu'il fallait faire. Par conséquent, il faut, il faut.

J'ai appris récemment que la FSGT faisait appel à certaines personnes extérieures à la FSGT. Par exemple Piard a été appelé à un moment donné pour travailler sur un stage.

Cela se faisait par la cooptation politique à l'époque.

J'étais assez étonné. Je ne savais pas que cela pouvait exister.

Si puisque Le Boulche a participé au stage de dirigeant. Si ! La FSGT a fait appel à des gens qui n'étaient pas de ses rangs relativement tôt.

Donc en 65, me voilà parachuté responsable du groupe de gymnastique et sans plus de préparation, et avec une masse de pratique avec les gamins de la colonie « Gai-soleil » pour mettre au point la pratique. On était tout occupé à mettre au point la pratique, à préparer les séances au départ. Si bien que c'était emprunt d'un technicisme relativement étroit sur les imposés, sur des choses comme ça.

Et cela a donné naissance en 73, même avant, au mémento, lequel ne relatait pas seulement une mise en place de séances mais quand même un essai de compréhension de ce qu'était la gym. ?

Le mémento à l'époque était construit sur la base du fonctionnement de la colonie « Gai soleil » et « Clair soleil », république des sports, avec cette idée que c'était la voie démocratique de socialisation. Il fallait faire vivre une vie démocratique. La démocratie passait donc par l'instauration des rouages démocratiques de la vie sociale, et c'est la république. Et deuxièmement passait par l'apprentissage de la culture sportive pour tout le monde. Et la culture sportive c'était quoi à l'époque ? C'était l'accumulation des savoir-faire sportifs. Et c'est dit dans les écrits de l'époque. Il fallait donc transmettre les savoir-faire. Et je dirais sans plus. On ne poussait pas l'analyse beaucoup plus loin. C'était la conjonction de ces deux contenus à un enseignement démocratique. Alors tu retrouveras des textes phares, sur lesquels on s'appuyait, « l'homme et la culture » de Wallon ; et tout ce que disait Wallon. Les textes de référence c'étaient les textes de Wallon.

Est-ce que c'était le produit d'un consensus ? Comment tu te situais par rapport à ce groupe de gym. ?

On ne se posait pas ce problème là. Il faut bien se mettre dans l'époque, parce que, qui animait les groupes d'activités ? Il faudrait reprendre tous les animateurs des groupes d'activités. Il y avait Robert Mérand, qui était l'animateur en chef, communiste. Le lien de l'ensemble du collectif d'animation, était un lien politique. Et c'était des copains qui étaient quasiment tous au parti communiste. Il y avait en arrière plan, une adhésion de militant. Comme je t'ai dit on ne pouvait pas refuser devant des tâches de militant. Et il y avait sous-jacent, non seulement c'était des communistes, il faudrait reprendre l'ensemble. Par exemple en athlétisme, il y avait Chanon qui était du parti. En gym donc c'était moi. En rugby c'était Quillis, qui était du parti. Le basket, c'était Dufour. En football, c'était Delaunet, il était du parti. Si on faisait le tour des responsables de spécialités autour de Robert Mérand, je crois à une ou deux unités près, c'était juste.

Tu dis que c'était un lien politique. Est-ce que cela sous entendait qu'il y avait un débat politique ?

Il n'y avait pas de débat politique.

Donc cela sous entendait qu'il y avait une communauté de vues sur un certain nombre de points ...

Il y avait une communauté d'intentions, de finalités générales. Le problème de la démocratisation du sport, le sport pour tous, c'était l'arrière plan d'une adhésion commune. Des valeurs humanistes. Il y avait un humanisme qui faisait que ces gamins de la banlieue parisienne et de « Gai soleil », il fallait s'en occuper. Il faudrait aussi étudier le lien qu'avaient tous ces copains là, avec l'enseignement et l'animation de colonies de vacances, de patronage, etc..

C'étaient des pédago. Il faudrait faire l'analyse des trajectoires individuelles de ces gens qui étaient à l'époque autour de Robert. René Deleplace était communiste.

Il faut reprendre les personnes. Et c'étaient des communistes et en même temps, beaucoup étaient des élèves de Robert, de l'ENSEP. Marqués par sa personnalité et son appartenance politique. Tout s'entremêle, la rigueur, sa personnalité, et l'appartenance politique.

En même temps qu'aussi dans cette période, le changement syndical s'impose ?

Le changement syndical, je ne sais dans quelle mesure il a eu une répercussion sur le stage Maurice Baquet.

Il me semblait que Robert avait été pas mal sollicité à cette période par Yvon Adam, Jacques Rouyer, etc ... Une espèce de pôle de réflexion qui s'est constituée.

Le changement de direction syndicale a réorienté une réflexion pédagogique au sein du syndicat. Je dis, n'a pas impulsé, parce que la direction précédente avait impulsé une réflexion pédagogique et Pineau avait créé les journées pédagogiques nationales et la fameuse SIEPS, cette société qui avait mission de réflexion pédagogique et c'est lui qui en était le président.

On parlait des intervenants sur le CPS. Le mémento n'est pas le produit de l'encadrement ; il est le produit du groupe de travail ?

Mais le groupe de travail c'était ainsi à l'époque ; il faudrait reprendre les papiers de l'époque, les 4 ou 5 dans le groupe gymnastique. Mais non, le mémento c'est moi qui l'ai écrit, il n'a pas été tellement relu par d'autres. Le premier mémento, c'est à dire la contribution gym du premier mémento FSGT, celui qui donne la structure de la république des sports, etc. Le premier mémento c'est moi qui l'ai rédigé même dans des conditions assez...

Il faut voir comment il a été rédigé. Il faut faire parler Moustard là-dessus. Parce que l'on nous a dit dans le stage, il faut que le mémento soit rédigé à la fin du stage. Et chacun a livré une pile de papiers qui n'était pas du tout éditable telle quelle. Et Moustard est parti avec un fatras de feuilles. Ce sont dans ces conditions là que le mémento a été rédigé.

Qu'est-ce qui s'est passé entre 70 et 79 ? Là, il y a un trou dans tes publications. On te voit réécrire dans cette période là, ou du moins, on te voit coordonner un groupe qui donne naissance au mémento ?

Non ce n'est pas tout à fait juste ça. Il y a eu des productions FSGT, les fameuses plaquettes FSGT. Tu vois à quoi je fais allusion ? Les plaquettes qui sont intitulées, stage Maurice Baquet, telle année, telle année, et Robert qui coordonnait ça à l'époque, et René Moustard nous sollicitaient pour des productions par APS. Il y a une production, je me souviens, qui s'intitulait 5 moins 3 = 3. C'était plus élégant ça, qui relatait les péripéties d'un gamin de « Gai soleil » qui ne savait pas faire une addition, pour régler ces problèmes de juge dans une compétition...

Mais pourquoi ? Parce que mise à part les mémentos, on nous sollicitait guère comme rédacteur d'articles dans des productions du stage Maurice Baquet. Les productions du stage, les fameuses plaquettes, c'était Moustard pour ce qui était de la colonie, et Robert Mérand pour ce qui était des fondements même du travail. Nous, on était là pour animer les stages. Ce n'était pas d'écrire.

Donc en 79, même avant, c'est davantage un groupe de réflexion qui s'est constitué pour produire le mémento ?

J'ai mis « rédigé par Paul Goirand », et dessous « en collaboration avec » des noms. Il y avait Deligny, le copain du lycée de Corbeil-Essonne. Il y avait deux filles, deux collègues. Je dirais, qu'ils ne m'ont pas beaucoup aidé dans la rédaction même. Ils ont aidé dans l'animation des stages. Il faut comprendre le mémento, à un moment donné, comme la rédaction d'une expérience qui avait duré auparavant 5, 6, 7 ans. Le mémento, en tant que rédaction, n'est pas le produit d'un groupe. Il n'a même pas été relu par les copains avant la publication.

Dans cette période, tu n'étais plus au CREPS de Reims ? Tu es parti pour quelle destination après ?

Ici, en 72 (à l'UFR APS de Lyon).

Donc, tu étais devenu spécialiste de gym. ?

Il faut dire « aussi gym. », car si on relit bien le dernier mémento, à propos de tous les stages de Sète, il y a eu toute une période où le thème était « la socialisation ». On n'a pas fait mieux depuis. On a posé vraiment le problème de la socialisation de façon très complexe, c'est à dire ***au niveau même où le mouvement gymnique qu'on avait appréhendé de façon relativement techniciste, devenait l'expression d'une personnalité socialisée***. Il faut reprendre ce que je dis dans le film « L'homme et le sport ». Je n'ai jamais mis dans les productions, ma contribution au film « L'homme et le sport » et c'est dommage. Tu connais ce film ? **(Non)**.

Et bien, il faut le visionner. Dans le dernier mémento, il faut voir ce que je dis du mouvement gymnique qui est une réalité quand on le regarde. J'ai une formule : « ce qu'est le mouvement gymnique n'est pas seulement ce que l'on voit, ce que l'on appréhende par la simple perception immédiate du geste, mais il est l'expression d'une pratique socialisée donc l'expression d'un code, de valeurs, etc... ». Parce que c'est le bond déterminant qu'on a fait dans l'appréhension ce qu'on appelle la culture sportive ; et le mouvement gymnique dans son expression immédiate comme l'expression d'une culture intégrée. Il me semble que le mémento à l'époque n'a pas été lu comme ça, il a été pris au niveau des productions immédiates que l'on faisait, et qui sont de mon point de vue, toujours valables, y compris dans une certaine progressivité d'apprentissage. Mais il n'a pas du tout été compris par cette appréhension de ce que l'on appelait à cette époque la culture gymnique.

Avec Philippe Nouillot, pendant mes études, on avait pas eu cette approche plus centrée sur « la culture ». On l'avait d'ailleurs mis en opposition avec les propositions de R. Carrasco. Mais, nous n'avions pas développé de réflexion de fond.

Je crois que c'est maintenant qu'on va faire comprendre le contenu du mémento avec ce que l'on a entrepris de faire dans le cadre du groupe SPIRALES sur « l'épistémologie des savoir-faire sportifs » et de représenter cette thèse, ***une thèse culturelle de l'appréhension des activités physiques et sportives***, mais pas une thèse culturelle au sens où ça été quasiment un slogan. Comment la culture sportive véhicule ses propres valeurs dans un système de finalités sociales données, et prend une forme concrète à travers des savoir-faire qu'on appréhendent comme ... etc. Et tout ce travail du stage Maurice Baquet qui a été initié par Robert Mérand ; parce que il faut relire ce que disait Robert Mérand, ce que l'on appelait un savoir-faire, que j'ai repris d'ailleurs dans le SPIRALES rouge.

J'ai repris en exergue ce qu'il disait des savoir-faire. Il me semble qu'il avait le cadre conceptuel sur la notion de culture sportive. Il avait d'ailleurs même fait dans les années 60, une intervention à l'école centrale du Parti, sur « l'homme et le sport », et sur la notion de culture sportive. Je me souviens, il avait présenté 4 axes d'analyse de la culture sportive.

Dans la FSGT, qu'y faisais-tu à cette époque ? De même au syndicat ?

La FSGT, je l'ai connue qu'à travers du CPS. J'étais membre de la FSGT parce que membre du CPS. J'étais à la fois syndicaliste, secrétaire régional de l'académie de Reims, membre de la C. A. J'étais connu comme membre du parti et ayant des petites responsabilités. C'est cet amalgame qui a fait que René Moustard m'a demandé de participer au conseil national de la FSGT. J'ai donc été un dirigeant national de la FSGT parce que j'alliais dans les différentes approches que je pouvais faire, l'aspect politique de l'analyse, l'aspect culturel de l'analyse, lié à l'ancrage sur la pratique d'enseignement de la gymnastique. Et j'étais à la fois un militant des CEMEA, et donc avec une pratique des colonies de vacances très longues.

Tout ça fait qu'on m'a bombardé au conseil national de la FSGT, et j'ai toujours eu à la FSGT ce statut d'un technicien pédago-politique.

Tu travaillais à l'époque surtout sur le CPS où tu travaillais sur des commissions internationales ? Tu avais une tâche plus particulière comme par exemple le développement de la gymnastique dans le cadre de la FSGT.

Je n'ai jamais travaillé pour le développement de la gymnastique dans le cadre de la FSGT pour des raisons qui sont les raisons de la commission fédérale gymnique, et qui résistent toujours d'ailleurs. Il y a un conflit. Il faut voir les deux compte-rendus de l'assemblée générale de la C.S.F. par Journet...

Donc, je n'ai jamais collaboré à la C.S.F., sinon qu'épisodiquement avec l'ami Jacques Journet, qui est très ouvert. Et certains clubs FSGT, pas plus.

Même au niveau local ?

Non au niveau local, on a essayé à une période d'entrer en relation avec le club olympique de Vénissieux. Mais ils sont sur de telles bases que c'était impossible.

J'ai participé au plan local à des congrès départementaux, etc..., jusqu'au moment où la direction départementale de la FSGT a changé et où les nouveaux dirigeants ne trouvent pas très intéressant la relation avec des membres du CPS.

Tu continues à avoir des fonctions dans le cadre de la FSGT ?

Non. Le CPS a été transformé en CRAF, et cela a été une catastrophe. C'est plus difficile. C'est une période où il n'y a plus de CRAF. Il n'y a tellement plus de CRAF, que j'ai revu réapparaître le sigle CPS. Le CRAF à l'heure actuelle, existe-t-il encore, je ne sais pas.

Là-dessus subsistent des relations interindividuelles bien sûr ; mais des relations fonctionnelles, il n'y en a plus.

Il m'ont téléphoné, il y a trois semaines, pour que j'intervienne à Embrun. Comme j'ai dit à René Moustard : « sur quoi, sur quelle compétence ? ». Il y en a assez à la FSGT, pour qu'on se présente comme les donneurs de leçons, etc... On sait que cela n'a pas fonctionné, par conséquent ce n'est pas la peine de vouloir faire fonctionner ça.

J'ai participé à un stage qui était attaché au congrès d'Argenteuil, et qui était ouvert aux étudiants pour suivre les travaux.

Il n'y en avait pas beaucoup d'étudiants.

J'en garde un bon souvenir.

Sur ta formation théorique, tu m'as laissé au CPS comme seul bagage théorique ?

Le CPS c'est pour toute une génération, l'université d'été. Et le seul lien, parce que dans les CREPS il n'y avait pas de réflexion théorique. Les CREPS fonctionnaient sur de l'animation, la préparation au concours du professorat, et même à l'époque, on ne préparait qu'à P1. Quant arrivent les préparations aux concours, ça a dynamisé une réflexion, mais pas

trop quand même. C'était une formation professionnelle directe, une espèce de compagnonnage, d'accompagnement professionnel.

Les stages Maurice Baquet étaient l'université d'été. Cela durait 1 mois quand même. On faisait 3 stages de suite sur le mois, avec une exigence théorique de la part de Robert qui était plus que maximum, et de façon très inégale d'un individu à l'autre, et d'une période à l'autre pour un même individu. On accrochait ou on faisait semblant. C'était ça le stage M. Baquet. Il y avait un volontarisme dans le stage qu'était au-delà de tout entendement actuel. Je ne sais pas si quelqu'un qui étudiera le stage Maurice Baquet, pourra le comprendre, ça, à distance. Et volontarisme sur la base, je dis bien, de l'adhésion politique.

C'est un état d'esprit que l'on retrouve aussi, quand même, chez les gens qui ont participé à ces stages, et qui n'étaient pas forcément des militants politiques ?

Il y avait un espèce d'engouement professionnel et de référence pour toute la profession.

Oui, c'était une référence d'abord parce qu'il y avait un nombre considérable de stagiaires. Je me demande si l'on a pas atteint le nombre de 700 stagiaires dans le mois. Par conséquent c'est colossal. Et c'était la seule formation de masse qui existait à l'époque, mise à part quelques stages de l'Amicale... et avec un niveau d'exigences dans une cohérence... C'est peut être la cohérence en fait qui entraînait tout le monde. La cohérence qui allait de la finalité de la politique sur le thème de la démocratisation de la culture sportive jusqu'à la mise en œuvre des situations d'enseignement. On tenait tous les bouts.

Plus la convivialité ?

Pas toujours la convivialité quand même. Les stages Maurice Baquet ont été perçus comme traumatisants par beaucoup d'enseignants. Il y en a qui ont craqué physiquement, psychologiquement.

L'autoscopie pédagogique, ça « en a tué plus d'un ». Quand on mettait sur le gril du magnétoscope et de l'analyse de l'image devant un groupe, une collègue de 45-50 ans, à qui on avait toujours dit qu'elle était la meilleure prof de son bahut, et c'était vrai sans doute. Je me souviens de cas particuliers, où les gens ont fait leurs valises.

Il y avait de la convivialité, oui, dans les groupes d'activité, disons, dans les résultats de travail. Mais c'était très, très dur.

Philippe Amarouche revenait avec un tas de documents et l'impression d'avoir vécu un moment fabuleux. En plus des contenus, il y avait une vie sociale, une convivialité qui fait que cela crée des émotions en même temps que cela en produisait.

Oui, mais cela était plus adapté aux jeunes en formation qu'aux enseignants chevronnés. Ceux-là avaient quand même du mal, pour qui n'a pas l'habitude de se remettre en cause, etc... On ne prenait pas de gants dans les procédures d'animation.

Est-ce qu'après tu as entrepris des études même sans aller vers la formation doctorale ?

Non. L'agrégation n'a pas été une formation. Je n'ai fait que réviser les cours que j'ai donnés, parce que j'ai tout enseigné quasiment. L'agrégation n'a pas été une formation complémentaire.

Est-ce que c'est ton métier lui-même qui a fait que tu t'es donné des compétences dans certains domaines ?

Mais quand on est sur une problématique aussi complète et aussi complexe que celle du stage Maurice Baquet, qui allait des finalités qui définissaient notre humanisme, disons, aux mises en œuvre les plus précises et les plus ponctuelles. Quand on a une problématique aussi complexe et quand on veut l'approfondir, on est obligé de faire de l'histoire, de faire de la technique, de faire de la biomécanique, de faire de la psychologie, de faire de la sociologie et on est les exemples typiques d'une auto-formation.

« A priori », l'autoformation a quand même ses limites. Par exemple la biomécanique, tu avais beau être mathématicien, est-ce que des copains un peu physiciens, un peu biomécaniciens, qui pouvaient t'entourer sur la fac par exemple, t'apportaient des solutions ?

Il me semble, que voulant occuper tout le champ de la problématique, cela nous a permis de conserver cette cohérence très forte, et cela nous a empêché d'aller très loin dans chacune des approches. Si bien que l'approche biomécanique, je ne l'ai pas, moi, approfondie par exemple. Par conséquent le bagage que j'avais, je l'ai fait fructifier, mais je n'ai pas été plus loin dans les outils de l'analyse biomécanique. Quand j'en ai eu besoin, je me suis référé à des copains de la fac. Mais je n'ai pas utilisé même par la suite, tout ce qu'ils m'apportaient, parce que je n'ai pas la possibilité de le développer.

L'approche du stage Maurice Baquet, qui était une approche beaucoup plus psychologique, ne nous a pas entraîné sur le terrain de l'analyse biomécanique prioritairement. Il nous a entraîné sur l'analyse de type psychologique.

Par rapport aux moules fédéraux, c'est à dire tous les diplômes fédéraux, brevets d'états, est-ce que tu t'es branché sur ces questions ?

Non, du tout.

Cela rejoint un peu ce que tu me disais, il y avait un certain nombre de choses un peu imposées, à la fois la façon de Robert d'enseigner la barre fixe. Le moule fédéral tel qu'il apparaît dans sa rigueur...

On ne va pas faire de l'auto-analyse. La trajectoire d'une jeune qui adhère à un club, comment cela se déclenche. Moi, il n'y a rien qui a déclenché ça. La famille ne m'a pas du tout poussé vers ça. J'avoue que cela ne m'a jamais attiré de le réfléchir.

A l'ENSEP, on était tout un groupe qui regardions l'adhésion à un club, de façon très, très critique. On était beaucoup plus des cultureux que des sportifs. Tu connais Compéron ?

Non

On fréquentait davantage l'université nouvelle de l'époque que les clubs, et on regardait les copains partir aux championnats le week-end avec un petit sourire narquois.

Dans la lecture que tu as eu de la gymnastique, tu parts au CREPS de Reims avec un certain plaisir pour l'enseignement de la gymnastique dans le milieu scolaire et tu parts dans ce domaine. Mais, j'ai du mal à cerner qu'étaient tes références en gym. au sens de tout ce que tu prenais comme information pour te permettre de construire, toi, tes productions en gym.

J'étais étranger au milieu gymnique.

Et pourtant tu portes un regard sur ce milieu gymnique qui n'est pas neutre.

Non

Comment y as-tu été confronté ? Quel modèle avais-tu ?

Je l'ai analysé de l'extérieur.

De l'extérieur, est-ce que tu allais voir des compétitions ?

Oui, et on avait du matériel au CREPS de Reims, des films ; on a fait des bandes bouclées avec les collègues, etc... On a travaillé sur les productions gymniques de haut niveau et d'un point évolutif, c'est à dire que l'on commençait à poser le problème de l'évolution des savoir-faire. C'est comme ça que je l'ai appréhendé.

Tu travaillais sur la gym de haut niveau ?

Oui, il ne nous venait pas du tout à l'esprit, à l'époque, de travailler sur des films de débutants, parce que cela coûtait trop cher. On n'avait pas les moyens d'investir du film là-dedans. Par conséquent, on travaillait sur des enregistrements de haut niveau. J'ai été spectateur de beaucoup de championnats du monde ou de championnats d'Europe.

Et ça, c'était à la fois dans le cadre de la FSGT, mais aussi pour toi ?

Personnel.

Est-ce que tu avais des gymnastes fétiches ? Tu parlais tout à l'heure d'images un peu à la fois esthétique, et à la fois acrobatique ? Est-ce qu'il y a des gens pour toi qui représentaient cette gymnastique ?

Non. On a été très marqué par l'arrivée des soviétiques en gymnastique.

Aussi bien les féminines que les masculins ?

Les deux. Les féminines aussi. Il faut reprendre les productions en sol en particulier des Latinina, etc... Il y avait dans la conception gymnique soviétique de l'époque ce que moi je recherchais dans la gymnastique, en particulier dans la barre fixe. Certains disent, il y a une production de l'INSEP aujourd'hui, qui dit que la gymnastique russe soviétique de l'époque était une gymnastique en force. Bien évidemment, on cite les Azarian et autres aux anneaux, la succession de croix de fer, etc... Moi, je ne l'ai pas du tout vécu comme ça. On analysait TITOV, par exemple, comme le summum de la gym en élan, la gym d'allongement et la gym en élan.

Tu fais référence au document « 40 ans de gym » ?

Oui. Les féminines avaient des productions au sol d'une chorégraphie magistrale.

Toi, tu travaillais davantage sur les filles ou les deux ?

Non. Moi j'étais que sur les garçons au CREPS de Reims, jusqu'en 72. Mais on avait ce souci de l'esthétique et de la chorégraphie, y compris au gymnastique au sol garçons. Si bien qu'on avait travaillé en musique la production...

J'arrive un peu mieux à cerner avec quelle population tu travaillais, quels étaient les modèles de référence et où tu allais les chercher. Toi, tu as fait énormément de formation des autres, essentiellement tournée vers les profs d'EPS ?

Essentiellement, oui.

Un petit peu les cadres de la FSGT ?

Pas en gym. Je faisais parti, oui j'ai encadré les stages de dirigeants.

Je pense que les stages FPC tu continues à les animer et je pense que tu dois refuser énormément de stages ?

Oui.

« A priori », c'est sur la formation professionnelle que tu as le plus travaillé ces dernières années, au sens formation des gens ?

Oui.

Est-ce que cela a donné lieu à des productions particulières ?

Oui, je suis très étonné de l'impact de « Gym + », parce qu'on ne l'a vraiment pas fait pour que ce soit un document national. C'était une production très peu soignée d'un compte-rendu de stage. Vraiment c'est la surprise de tout le monde parce que je ne crois qu'il est représentatif d'une conception générale.

J'ai rencontré Hélène Aubry que je ne connaissais pas. Elle m'a effectivement montré son parcours à partir de « gym + ». Ca semblait être ce « gym + », un moment déterminant ?

Oui puisqu'elle était dans le coup. Ça été sa première production en tant que responsable du secteur. C'est pour ça que la décision de faire une production, la décision de la vendre, de créer une association de gestion, etc, tout ça, ça marque mais ce n'est pas le contenu de « gym + » qui est en cause.

J'ai eu du mal un peu à comprendre. Comment fonctionnes-tu sur cet ensemble de stages, et puis sur SPIRALES, en dehors de ce que je connais de la vie du groupe, mais par rapport à la gym. j'entends, à l'animation de la réflexion ? Je questionnais un peu Hélène pour savoir comment vous vous y preniez pour travailler d'autant plus que ça m'intéresse cette expérience. J'ai eu du mal à comprendre comment s'organisait la réflexion collective et est-ce qu'elle s'organisait ? Est-ce que tu l'organisais ?

Il n'y a pas dans l'académie de Lyon, ce qui existe parfois dans d'autres académies, c'est à dire un groupe de réflexion gym. A Nantes, il y a des groupes de réflexion par APS ; à Grenoble, il y a des groupes de réflexion par A. P. S. ; et ce sont ces groupes qui mènent des recherches-action sur le terrain de l'enseignement de l'A. P. S. . Ca n'existe pas chez nous, cela peut paraître un peu paradoxal. Il existe chez nous un réseau de formation qui essaie d'articuler de façon plus ou moins cohérente, des stages académiques, des stages de secteurs et des actions de recherche. Les stages de secteurs sont directement liés à la demande immédiate des collègues. Les stages académiques sont des stages de réflexion à un second niveau, disons, sur des problèmes professionnels, transversaux, etc, et qui intéressent, on va dire, la pointe avancée des collègues, animateurs de secteurs, etc... et la recherche-action devrait alimenter les stages académiques de part les productions de savoir et de propositions, et retomber donc sur les contenus. Et les thèmes de recherche-action sont publiés dans le P. A. F. On recrute par l'intermédiaire du P. A. F. les participants au groupe de recherche-action. Ces recherches-action sont en général pluriannuelles, trisannuelles. Les groupes de travail en gym. lycéenne, par exemple, n'ont pas la même composition que les groupes de travail gym. collèges. Les groupes de travail gym. collèges, évaluation au brevet, ne seront pas de même composition que le groupe qui va se constituer à la rentrée prochaine sur l'éducation physique en générale et la gymnastique en particulier, « participe-t-elle au phénomène d'exclusion scolaire ? ». Les groupes sont des groupes de circonstances. Comment fonctionnent les groupes de circonstances ? Il faut analyser chaque groupe. Et comme il n'y a pas un noyau « compétences gym », il faut à tout moment refaire une formation interne au groupe de circonstances, ce qui pose problème d'ailleurs. Je dirais une information, une formation spécifique gym. Je peux dire comment je m'y suis pris pour mener l'action, pas l'action académique, mais une action de type recherche INRP qu'on a menée avec un groupe gym. C'est à dire qu'il a fallu repasser par des analyses de tâches au magnétoscope, des analyses formelles y compris sur l'aspect biomécanique, etc... Tâches de pertinences scolaires, c'est à dire qu'on risquait de rencontrer dans le cadre scolaire. Et puis ensuite, non seulement des analyses de tâches gymniques, des analyses quasiment formelles, mais des analyses de comportement d'élèves confrontés à la tâche en question. Voilà comment on crée au sein d'un groupe une compétence gymnique. Mais cette compétence est toujours sous le contrôle de l'expert reconnu comme tel. Si il y a un différent, c'est moi qui tranche dans l'interprétation. C'est donc moi, qui ait la compétence du spécialiste gym, pas du spécialiste de l'enseignement gym, mais du spécialiste gym.

Ce que j'essaie de comprendre là, tes productions à mon sens, sont diamétralement différentes de ce que tu avais produit avant, c. a. d. depuis 81. Donc de 81 à 92, il y avait vraiment quelque chose de particulier qui émerge. Comment depuis les productions de 81, comment se sont-elles enrichies, nourries pour se transformer ? C'est à dire, est-ce que tu avais du retour sur ce que tu faisais, est-ce que tu organisais ce retour ?

Mais les retours, ce sont les stages de formation.

Parce que toi, tu contrôles ce que cela devient dans la pratique ?

Oui j'ai des retours quand même.

Tu as des retours ponctuels ou tu organises des retours ?

Non, les retours ne sont pas organisés. Enfin, il y a des retours organisés, c'est à dire les cycles expérimentaux que l'on met en place, on les valide. Mais c'est ponctuel quand même. Mais il y a un retour académique, dans le fonctionnement académique. C'est à dire la commission E. P. S. académique, nous dit ce qu'elle pense du fonctionnement académique. Il y a des bilans qui sont fait du fonctionnement F. P. C. Il y a des retours chez les étudiants en formation initiale, et voir ce que devient ton enseignement lorsque les étudiants sont sur le terrain, etc... Il y a de multiples retours. Moi quand je prépare les étudiants, à l'oral 1, et que je vois les cycles qui sont mis en place et qui sont défendus en tant que tel au CAPEPS, je dis que c'est un sacré retour, ça aussi. C'est par la pratique elle-même, mais le contenu y est quand même dans le cycle.

Et toi, tu as un souci d'analyse du retour ?

Comment ne peut-on avoir ce souci.

Ceux qui ont écrit, n'ont pas forcément ce souci du retour.

Non, parce que moi je n'ai pas écrit de manuel. Je ne fais que des productions qui ont une valeur, je dirais, très provisoire. Et je n'écrirais jamais un livre sur la gymnastique.

La nature des productions fait qu'elles sont par définition, très provisoires, très temporaires et elle ne seront pas rééditées. On nous demande toujours « rééditez le numéro 1 de SPIRALES ». On dit « non ». Le souci du retour, vraiment cela m'est étranger qu'on ne puisse pas l'avoir. On fait pour ça. Je doute par exemple que Piard est un souci du retour lui, quand je vois ce qu'il écrit.

Il n'a pas de souci du retour. Enfin ce n'est pas tout à fait vrai. Il a organisé une mise à l'épreuve de ses propositions. On n'a jamais vu nulle part le résultat des tests. En même temps quand je lui posais la question sur le retour, il m'a dit : « mais tu es le premier à discuter de mes contenus, jamais personne n'est venu me voir ».

Il anime des stages de formation ?

Oui.

Là, tu as obligatoirement un contact avec les collègues et si tu animes non pas un stage dans le secteur mais des stages trois ans de suite, là tu en as des retours.

Il y a des secteurs où je suis allé 3, 4 ans de suite quand même. On a des relations entre nous qui font que les choses sont dites.

Les retours, ça va des cycles expérimentaux dans le cadre d'une recherche contrôlée à des retours de type de la structure académique, à des retours de l'enseignement traditionnel initial, et des retours de collègues qu'on forme sur « n » années.

Il y a un retour qui a été organisé, qui sont les colloques de la revue SPIRALES. Mais ce n'était pas un au sens d'une évaluation ?

Un vrai retour devrait consacrer les trois jours à chacune des A. P. S. . Si on ne met pas ce prix là, ce n'est pas un vrai retour.

Y a t - il des auteurs en gym qui t'ont marqué ? Qui t'ont inspiré ?

Je ne me suis jamais posé cette question. Non, si cela ne vient pas comme ça, c'est qu'il y en a pas qui soit vraiment marquant.

Dans toutes tes publications, à la fois tu ne cites jamais d'auteur, en gym où ceux que tu cites, c'est sur leurs travaux. Je pense à Leguet notamment.

Il existe un débat entre spécialistes gym ?

Il n'y a pas de débat. Je le regrette ça. Moi je me suis toujours interdit à ce que les articles que je signe, soient polémiques vis à vis d'autres propositions. Je n'ai jamais fait une contribution où j'analyse Carrasco, où j'analyse Piard, etc... comme a pu le faire par exemple Levieux à Nice. Il avait sorti un document où il passe tout le monde en revue.

C'est assez aseptisé.

Oui.

Je pense davantage, par exemple à Thomas, qui dans son premier chapitre, règle des comptes avec un certain nombre de personnes.

Ils perdent leur temps. On ne règle pas les vrais problèmes comme ça.

Je sais que tu as été confronté avec Thomas puisque j'ai assisté lors d'un de mes premiers colloques à l'école de Chimie à Paris, à un échange de points de vue sur la gym. Tu as l'occasion de temps en temps de les rencontrer ?

Très épisodiquement. Louis Thomas je le connais bien puisqu'il est de ma promotion de l'ENSEP, et disons qu'on a un certain respect l'un pour l'autre. Il est venu au stage Maurice Baquet en tant que stagiaire. D'ailleurs qui n'y est pas passé. Il n'a jamais pu comprendre qu'on puisse faire de la gym, sans chercher à devenir gymnaste. Quand ça, au départ, ce n'est pas compris, toutes les ambiguïtés derrière surgissent. D'ailleurs Carrasco, c'est pareil. Il ne fait pas le même métier que moi. Il forme les gymnastes, par conséquent, il a une méthodologie de formation de jeunes gymnastes. Moi, je ne forme pas des gymnastes. Je travaille pour l'incorporation de la gymnastique dans un programme d'éducation physique. Donc les élèves font de la gymnastique, mais pas pour devenir gymnastes. A partir de là, et on dirait que ceux qui sont issus de la fédération, Leguet c'est pareil me semble-t-il, n'arrivent pas à comprendre ça, ce point de départ là. Les élèves en éducation physique ne font pas de la gym pour devenir gymnastes. Si on éclaircit l'affaire, et si on ne veut pas faire jouer au prof de gym, un rôle qui n'est pas le sien, alors peut-être on pourra discuter.

En ce qui concerne Carrasco, il n'a jamais compris pourquoi d'un seul coup, on lui demandait de faire quelque chose en E. P. S. .

Ce n'est pas son problème d'ailleurs.

C'est tellement peu son problème qu'il ne comprend pas. Il l'a fait à un moment donné pour faire plaisir à Thomas parce que d'un seul coup il y avait un engouement pour ses travaux.

Ceux qui n'ont pas compris non plus, parce qu'il y en a qui ont du retard, que ce n'est pas l'éducation physique qui produit le sportif de haut niveau. Peut-être sont-ils encore à l'illusion que si la fédération intervient vraiment sur les contenus, on va faire fournir les clubs, et c'est ce qui va fournir les gym dans les clubs.

Mettre les gym dans les clubs, ça ne me paraît pas forcément scandaleux, mais après faire des gyms de haut niveau dans les clubs...

Même, les profs de gym ne font pas faire de la gym à l'école pour que les gamins aillent au club. Mais ce n'est pas pour cela. Mais il y a ces ambiguïtés de départ qui font que la discussion avec Thomas est très difficile. Il n'a jamais compris pourquoi.... Je reprends toujours l'exemple : j'avais une analyse des postures de haut niveau, en particulier les postures de présentation par rapport aux posture d'équilibration et cette fameuse posture de présentation, bras vers le haut, en disant que ce n'est pas une posture adaptée à la pratique scolaire. Lui a dit, on sous-estime la capacité des élèves à progresser très vite, par conséquent il faut plaquer sur les élèves les postures les plus évoluées. Lui apparaît comme le plus humaniste, comme ne refusant la grande qualité à tout le monde. Sans mettre à l'épreuve des faits, les propositions. On peut le plus généreux possible dans les propositions et à la fin être le plus ségrégatif possible.

Et SPIRALES, à combien d'exemplaires cela a été tiré ?

Le numéro 3 à 5000 exemplaires. Le précédent, 3000.

Et le dernier, on s'est dit, un compte-rendu de colloque, cela n'intéresse pas les collègues, on va tirer seulement à 1000. C'est un numéro qui a eu énormément de succès. Un mois après la parution, les 1000 étaient vendus. On est surpris parce qu'on en est maintenant à 3000 et cela fait 6 mois qu'il est sorti. Il faut bien comprendre pourquoi les collègues l'achètent et ce n'est pas que les préparateurs. Il y a la confiance SPIRALES, on a fidélisé un certain nombre de lecteurs mais il n'y a pas que cela. Parce que les retours qu'on a, sont des retours élogieux.

Quels étaient les articles qui t'ont le plus motivés d'écrire ? Car tu m'as à la fois orienté vers des articles sur des compétences en E. P. S., et à la fois sur des articles de didactique de la gymnastique.

Est-ce indissociable E. P. S. et GYM ?

Oui, c'est indissociable parce que cela nous ramène sur la réflexion que je faisais précédemment.

Moi, je ne peux concevoir mon travail que dans le cadre d'une réflexion sur l'E. P. S. . Par conséquent c'est indissociable et la réflexion sur la gym n'a de sens que dans le cadre d'une réflexion sur l'éducation physique. Quand je dis ça, le groupe SPIRALES se refuse de prendre une réflexion sur l'E. P. S. indépendamment d'une réflexion sur les APS. Il y a une espèce d'aller et retour d'une liaison dialectique qui est intéressante parce que on n'a jamais voulu aborder le problème de l'E. P. S. et des ses objectifs propres en dehors d'une polyvalence maîtrisée. Et c'est par la polyvalence maîtrisée qu'on définit l'E. P. S., et pas comme d'autres qui vont directement à ce que pourrait être des principes de ceci, des principes de cela en E. P. S..

On y tient à cette option.

J'ai du mal à m'expliquer, moi qui suis un peu orienté par mon questionnement sur la gym en particulier. En même temps je pense à toute cette période du CREPS de REIMS qui me paraît décisive quant à ta réflexion sur cette activité, c'est sur l'activité où est-ce que c'était déjà sur l'E. P. S. ?

C'est compliqué. Je suis issu de l'école normale. Il faut bien comprendre cela ; du mouvement des CEMEA, du côté humaniste de l'enseignement. L'école Normale c'était un creuset d'humanisme, quelquefois étroit. On partait quand même pour enseigner à la classe populaire. On était issu des classes populaires et on y retournait. Moi, j'ai un copain à l'INSEP, ancien instituteur (il réussit au concours d'INSEP, ce n'était pas rien du point de vue promotion sociale), qui a quitté l'INSEP parce qu'il se disait, je trahis mon engagement premier.

Il se voyait dans un lycée avec des petits bourgeois, c'était un communiste à l'époque, il faisait ça vraiment dans un souci d'abnégation qui poussait au plus loin les engagements que l'on s'était donné nous même. Voilà ce qu'il y a derrière, pourquoi E. P. S. et pas gym toute seule. Parce que E. P. S. c'est un engagement sur la formation générale de l'élève ; et de mon point de vue, c'est ce qui anime des gars comme nous. On ne pouvait pas avoir un regard techniciste sur l'activité. On n'était pas issu du sérail technique.

Mais en même temps, tu dis que tu faisais des analyses du haut niveau ?

Parce que « démocratisation de la culture », il fallait donc s'inquiéter du contenu de la culture. Voilà pourquoi.

Il y a des modèles prégnants quand même ?

Si tu veux, je n'arrive pas à voir à quel moment tu t'empares de la cause de l'E. P. S..

J'ai écrit un long article dans la « Marne Enseignante », qui date des années 69, c'était une réflexion sur le devenir de l'E. P. S..

J'étais secrétaire académique de SNEP et il fallait bien que je comprenne ce qui se tramait quand même ayant été élevé à l'école normale. Le pourquoi de la sportivisation, la signification de 67, on a été baigné là dedans. Il fallait quand même comprendre ce qu'a été les instructions de 67 dans le cadre de l'E. P. S.. Je trouve que c'est facile à comprendre dans la trajectoire personnelle.

Il faut voir comment l'école normale nous marquait dans cet espèce d'humaniste et tourné vers les classes populaires. C'était l'école populaire.

J'ai du mal à cerner. Tu reviens à des articles sur l'E. P. S. en 81 avec SPIRALES. On sent qu'il y a vraiment un encrage complet qui s'appuie essentiellement sur l'E. P. S.. Ce ne sont pas les événements de la vie tels qu'ils sont, qu'avant tu n'as pas eu l'occasion de travailler davantage la dessus ?

Comment cela peut apparaître qu'avant ce soit de la gym et après de l'E. P. S. ? Les productions du type Maurice Baquet, je n'avais la responsabilité de la contribution gym. Qui avait la responsabilité du chapeau éducation, c'était Robert Mérand pour ce qui était du contenu, et René Moustard de la structure. Donc, on n'avait pas à écrire sur les options générales, la culture physique, l'éducation physique. C'était quelqu'un d'autre. On ne nous sollicitait pas d'ailleurs la dessus. Même dans le débat d'idées. Il n'y avait pas de débat d'idées. Quand il y a eu débat d'idées contradictoires, il y a eu « schisme ». C'était Deleplace. Il y avait Robert Mérand qui imposait son cadre théorique et ses options, et les autres qui essayaient de comprendre. Parce qu'il y avait une confiance, c'est un problème politique majeur, il faut l'analyser

dans l'analyse critique que l'on fait aujourd'hui de la pratique politique de l'époque, du modèle, etc... Il ne nous venait pas à l'idée d'avoir une quelconque réticence. La dissidence n'existait pas. Il faut se remettre dans le contexte de l'époque.

68 a effleuré le stage Maurice Baquet. Moi, je me souviens bien des handballeurs de l'US Ivry. Il faut dire que Robert, il faut reprendre ses premiers écrits dans les congrès de la FSGT sur la technique. C'est à dire qu'il était intouchable par les arguments de 68, parce qu'il a posé le problème de la personne à travers la technique, et la technique n'étant valable qu'à travers la création personnelle des joueurs. 68 ne lui apprenait quasiment rien.

Si les gens ne se sentaient pas bien ou avaient des réticences, ils partaient. C'était la fuite, l'exclusion.

Ca n'a pas donné lieu pour autant à des productions des gens qui avaient le choix de partir ?

Non, Deleplace a fait son chemin seul en ayant beaucoup de discrétions au plan public, beaucoup de discrétions vis à vis des différents qu'ils l'opposaient à Robert Mérand. Cela fait preuve d'une grande maturité politique. Dans les échanges disons personnel, il m'en a toujours voulu. Je représentais pour lui, celui qui avait cédé à la pression Mérand. Il y a un contentieux très, très lourd, qui a été un gâchis dans la profession. Ce qui font l'histoire du stage Maurice Baquet, il se dit tellement de choses sur ce stage en particulier dans les UFR APS, par les historiens, qu'un jour il faudra bien que quelqu'un fasse une thèse sur l'histoire du CPS.

Quand tu écris un livre ou un article, plus précisément, l'idée, c'est que les autres enseignent la gym autrement ?

Oui. Moi je veux convaincre.

On voit bien que tu es critique par rapport à l'enseignement traditionnel puisque tu reprends cette idée assez souvent, dans un certain nombre d'articles. Mais c'est centré sur l'enseignement de la gymnastique ?

Oui, dans le cadre de l'éducation physique. Parce que je peux continuer à faire la démonstration, que ceux qui s'enseignent, participe à l'exclusion et à l'échec scolaire. A l'heure actuelle, on se demande pourquoi de telles obsessions didactiques, parce que l'on arrive pas à les transformer.

Par exemple, le premier envol au saut de cheval. Ca fait 20 ans maintenant, que l'on alerte les collègues là-dessus. Rien n'y change. Mais c'est au point que j'ai travaillé avec un groupe de C. P. C. - C. P. D. dans la Loire cette année. Ils sortent le cahier trois niveaux, l'obstacle en long, de mon point de vue un non sens, 1°, 2°, le truc le plus évolué, c'est le premier envol. Et le second envol, regarde. Comme il n'y pas d'explications que simplement la figure, on la trouve là, permet la montée du bassin, et un début de rotation. Ce qui est contraire à ce que je leur ai démontré comme étant le point de vue de l'expert. Et non plus de l'expert en gym seulement, parce que ce n'est pas vrai au plus haut niveau ça. Mais l'expert en didactique, en leur montrant que comme ça, on n'en met 60 % en échec. Et bien non ça ressort.

Ce qui m'intéresse maintenant, c'est ce qui fonde ces obsessions didactiques parce que je n'arrive pas à transformer les pratiques. Elles se comptent sur les doigts de la main ces obsessions. Je peux les énumérer : la verticalité et l'empilement à l'appui tendu renversé.

Quand j'écris, je veux convaincre parce que les obstacles didactiques sont à un très fort pourcentage, créés par l'enseignant.

C'est ça qui t'a poussé à écrire ? Est-ce qu'à force de voir ce qui se faisait sur le terrain, tu as été convaincu d'écrire ?

J'ai encore la fibre militante de celui qui veut convaincre. Je ne travaille pas pour ma thèse, pas seulement pour ma thèse. Je suis avant tout un formateur. Et si j'ai versé sur le pôle de la recherche c'est uniquement pour être mieux formateur. Il faut aller chercher ça dans mes origines populaires. Ce n'est pas rien ce qu'était la solidarité dans le milieu populaire. Pourquoi les fils d'ouvrier voulaient tant être instituteurs ? Ce n'était pas seulement parce que c'était la seule voix pour échapper à la condition. Il y avait des valeurs de solidarité qui étaient réinvesti dans tout ça...

Les instituteurs ne sont plus issus des classes populaires, aujourd'hui.

Oui mais la solidarité, c'est encore quelque chose qui s'exprime.

Oui, si ce qu'on appelle la classe ouvrière a la même composition, ce qui n'est pas sûr du tout.

Est-ce qu'il y a des gens qui t'ont encouragé à écrire ou incité à écrire ?

Mai non, ils ne m'ont pas incité à écrire.

Il y a un moment où il faut passer à l'acte. Il y a le militantisme effectivement qui peut convaincre, et puis il y a le passage à l'acte soit tu vas convaincre les autres, soit il y a des gens qui n'interviennent pas.

Je te prends un exemple concret. Carrasco c'est Jacquetin.

Moi, j'étais secrétaire académique, il fallait donc écrire pour promouvoir l'éducation physique. J'étais à la FSGT, on m'a demandé d'écrire dans Sport et Plein Air. On m'a toujours demandé d'apporter ma contribution de militant à une forme d'expression qui est l'écriture.

C'est encore une fois la voix militante qui m'a forcé à écrire.

Je pense que cela change tout diamétralement.

Ce qui fait que les écrits n'ont pas toujours la forme universitaire qu'ils devraient avoir.

Cela constitue à l'heure actuelle un frein ?

Aujourd'hui n'importe qui ne peut plus écrire sans faire de références, etc... Nous, on a une façon de caricaturer cela, mais si on avait quelque chose à dire, on le disait. Quand on a vu qu'il fallait mettre quelque chose à la fin de l'article, on n'en mettait quelques uns, mais c'était ridicule. Il faut reprendre la revue DIRE, par exemple. La FSGT c'est ça.

Ce que j'ai écrit dans un avant propos de SPIRALES, « notre démarche est militante ». Ce qui a fait lever les bras au ciel du directeur de l'UFR APS de Grenoble, qui était partie prenante de SPIRALES en disant : « ce n'est pas possible de dire cela, la démarche est scientifique, ou elle ne l'est pas. Elle ne peut pas être militante ».

Le fait que l'on sorte un ouvrage à 100 F, ça va jusque là. La démarche militante, que le deuxième SPIRALES avait ; il y avait un million de signes, ce qui correspond à deux ouvrages de 500 pages en librairie. Que tu ne trouves plus à moins de 200 F.

Voilà ce que c'est la démarche militante. Cela peut expliquer aussi la forme des productions.

Ce qui d'ailleurs ne facilite pas pour autant la diffusion des idées ?

Non.

Si je regarde les ouvrages de tes contemporains, chez Vigot (pour un certain nombre de raisons), c'est une production pauvre en signes, si l'on regarde de près le contenu. Ce qui serait intéressant de voir, c'est comment les collègues se sont emparés de SPIRALES qui ne donnait aucun schéma.

On dit que SPIRALES est opérationnelle lorsqu'on a fait un stage à propos de SPIRALES et les collègues me le disent d'ailleurs. Je n'ai jamais mieux compris SPIRALES que lorsque je t'ai pratiqué dans un stage de 3 jours.

A propos de diffusion, il y a un SPIRALES qui est diffusé par voix militante, est-ce que pour diffuser des idées, en dehors des stages FPC, tu as pu accéder à d'autres structures, je pense notamment, est-ce que tu as participé à l'élaboration de programmes d'enseignements sur les établissements scolaires, soit des programmes nationaux ?

Pour nous l'opération « programme national » et les groupes académiques, cela a été pour nous un tremplin extraordinaire. Je ne sais pas si l'on a bien mesuré l'impact qu'ont eu nos productions au sein du groupe de pilotage national. Et

c'est à partir de là que Pineau a commencé à se poser des questions et nous a intégré dans les jurys d'agrégation, par exemple. Moi, mes rapports avec l'Inspection Générale et l'Inspection Pédagogique ont été complètement transformés à partir des « groupes programmes ». Cela a duré 4 ans. Ça été un tremplin extraordinaire pour nos idées.

Est-ce que tu as été sollicité également pour la conception des contenus au bac ?

Oui et non. Non parce que l'on ne fait pas partie de la commission « évaluation » au bac. Il y a des gens de l'académie, mais le groupe SPIRALES en tant que tel « non ». Encore que le copain Charles Marin, fait partie de la commission académique « évaluation bac », parce qu'il est président de la commission départementale du bac. Mais cependant dans la poursuite du groupe académique « programme », Labiche, à qui il restait un certain contingent d'heures, nous a demandé de travailler une année de plus sur l'évaluation au bac, pour déposer des conclusions en cette fin d'année sur l'évaluation au bac. C'est à dire qu'il va s'emparer de ce qu'on a lui donné, pour en faire quoi. Mais ce sera une contribution indirecte à la commission évaluation bac. Ce sont des propositions sur l'athlétisme, le volley-ball, la gymnastique. Ce sont des conclusions qui aboutissent pour ma part à 3 types de propositions d'organisation en tant qu'épreuves et barèmes.

L'UNSS ?

Jamais consulté. Mais je n'ai jamais travaillé sur les pratiques UNSS en gym. Je travaillais sur l'éducation physique. On me demanderait de travailler sur une commission UNSS, j'annoncerais bien la couleur que je n'ai aucune compétence à parler de l'UNSS en gym. Je les mettrais peut-être en garde sur certaines pratiques, quand même.

Ton militantisme va aussi jusqu'à ces structures là ?

Je limite de plus en plus les bornes du militantisme. Il y a un collègue qui fait une maîtrise. Il me disait qu'il n'arrive pas à faire passer le message qu'il tient de moi, sur des choses très simples, sur le saut de cheval par exemple, d'apprécier le saut de cheval sur l'éloignement du tremplin au cheval, des choses comme ça.

Il dit : « ils ne comprennent pas ce que je dis ». On ne pas non plus faire comprendre aux collègues qu'ils se sont trompés pendant « n » années.

Donc pour diffuser tes idées, tu t'es appuyé sur SPIRALES essentiellement, les stages FPC, des colloques ... ?

Cette année il y a eu 3 colloques et j'ai été sollicité sur les trois. Celui de Lyon, de Montpellier et celui de Strasbourg. Mais je n'ai pas été sollicité sur la gymnastique, mais sur éducation physique.

Donc de plus en plus un courant scientifique, au sens didactique, mais ce n'est pas tout à fait le terme, maintenant c'est aussi un militantisme qui se concrétise sur le terrain de l'université ?

C'est du volontarisme. On a un laboratoire qui est reconnu en tant que tel sans aucun universitaire à l'intérieur. Il n'y a aucun docteur, je dirais même y compris. Il n'y a que des profs du second degré. Il y en a qui ne comprennent pas. Disons universitairement, notre structure n'a pas de sens. Mais on ne nous conteste pas le travail, ni les productions. On nous alerte sur la fragilité institutionnelle de l'entreprise.

Et sur Strasbourg , tu y étais au titre du laboratoire ?

Oui. D'ailleurs c'était intéressant. Les universitaires de Strasbourg reconnaissent que sur le plan didactique, le groupe de Lyon est maintenant une référence. On est incontournable. Jusqu'à quand, je ne sais pas. Même ces gens là, qui ne sont pas de sensibilité, ni politique, ni syndicale, proche ; on peut travailler ensemble.

Les contenus. J'essaie de comprendre comment tu en es arrivé à proposer une trame d'actions simplifiée. Il y a des choses que j'ai du mal à cerner. Pourquoi cette trame d'actions là en particulier ?

Comment es-tu arrivé à arrêter cette décision ?

Il faut bien comprendre qu'au stage Maurice BAQUET, on nous a confié une année des 4-5 ans, et ça c'était une sacrée école. On nous a confié les 4-5 ans qui n'étaient pas des écoles maternelles gentilles. Tous ceux qui sont passés au stage ont un souvenir assez douloureux des gamins de Clair Soleil et Gai Soleil. Par conséquent on ne pouvait pas présenter n'importe quoi. Ils réagissaient tout de suite. Ils adhéraient ou n'adhéraient pas. Ils se sauvaient. Le succès de la séance, c'était de les conserver dans le gymnase. Quant on est arrivé, avec nos tours d'appui arrière, avec nos rondes, etc... défini comme c'était défini à l'époque, le premier mémento, les imposés qu'on donnaient ... ça n'a pas fonctionné. Ils partaient ou bien ils grimpaient aux espaliers. Ils réinventaient une activité gymnique à leur mesure. Moi, j'en ai un souvenir très cuisant parce que, quand on est sur le créneau du militantisme, et qu'on voit qu'on échoue.... Et puis en même temps qu'on avait ces échecs pédagogiques, on continuait à travailler sur l'analyse du haut niveau, les bandes bouclées, etc, etc... Et puis on se posait la question : « on veut faire passer une culture gymnique, sportive, ils n'en veulent pas ». Il y a donc une traduction de la culture qu'on n'est pas capable de faire. C'est à dire on se posait le problème de la transposition didactique, sans savoir que c'était la transposition didactique. Et Robert Mérand nous alertait pour savoir ce qu'était un savoir faire. Il avait une définition du savoir-faire : « l'expression contingente historique, etc..., de la motricité humaine signifiante, etc... ». Mais qu'est-ce que cela voulait dire chez un gamin qui ne sait que courir, marcher, sauter. C'est à dire qu'il a fallu qu'on transcrive en terme d'actions spontanées immédiates, les savoir-faire en voie d'élaboration. Et comment on a pu le faire ? En disant : « Quelle est la motricité spontanée possible, qui peut donner lieu à plus ou moins longue échéance, à des savoir-faire élaborés, et selon quelle démarche de complexification et de différenciation ?

Et voilà, le « voler », le « tourner ».... parce que quand tu prends des verbes d'action comme ça, ce sont des verbes d'action, ce ne sont pas des gestes. Qui dit action, dit signification. Et même temps, je tombais sur un écrit de l'INRP, sur la motricité des jeunes enfants, du CRESAS, et ils prenaient exactement le même chemin mais eux en partant de l'étude de la motricité spontanée sans référence culturelle et nous avec la référence culturelle et la motricité spontanée, on arrivait aux mêmes conclusions. Qu'est ce qu'est signifiant pour un petit d'école maternelle, lorsqu'il se met en activité gymnique ? Quelles significations ont les chutes, les sauts en profondeur ? Pourquoi le « voler », le « tourner »... ?

Est-ce que c'est cet article qui a été déterminant ou est-ce que c'est l'ensemble de la réflexion ?

Non c'est l'ensemble, les circonstances d'échec. Jamais dans les conditions du clubs, etc..., je ne me serais posé la question. On était dans les conditions de la pratique polyvalente obligatoire. Mais pas dans le cadre scolaire, dans le cadre des vacances, ce qui augmentait encore la difficulté. Les gamins nous disaient, on veut aller à la plage.

Il n'y a malgré tout, pas seulement ce qui marche, il n'y a pas seulement ce qui séduit les gamins ?

Il y a ce qui est en germe comme savoir-faire élaboré, dans une conception moderne de la gymnastique. C'est à dire ces actions générales, par voie de complexification et de différenciation, doivent amener à des structures très spécifiées que sont les savoir-faire. Mais ce qui n'a pas été compris du tout, même ceux qui se réclament de SPIRALES, c'est qu'est-ce que veut dire programmer le « voler ». Et je dirais, et la structure du « voler » en tant que contenu de l'enseignement. On programme « voler », et on apprend le saut extension. Ce qui ne change rien. Moi, je dis on programme « voler », et on fait en sorte que l'élève construise la structure du vol, au plus haut niveau possible, dans des savoir-faire simples ou complexes. Je fais le bilan en ce moment. Ca, ça n'a pas été compris du tout, le « voler » en tant que structure d'action.

Tu parlais d'une conception moderne de l'activité ? Comment t'y es-tu pris pour l'élaborer ? A partir de quoi ?

Ça c'est l'étude du plus haut niveau avec films vidéo, et l'analyse de la haute performance.

L'étude du code, c'est quelque chose sur laquelle tu t'es penché ?

Oui mais plus tard. Il n'y a vraiment que ces dernières années, où on s'est dit : « il faut retourner aux codes ».

Tout est commencé, rien n'est terminé. Si tu prends l'article que j'ai fait en 69, qui est paru dans la Marne Enseignante, pour retrouver ce qu'était l'éducation physique au début du siècle 1870-80, etc... J'ai étudié dans la région de Reims

toutes les archives des clubs gymniques. J'ai fait un travail vraiment novateur. Quand j'ai vu après comment faisaient les historiens et comment ils l'utilisaient... Si tu lis le livre « Le sport est à tout le Monde » de Le Geolif, tu verras qu'il fait allusion à cet article là, des archives que j'avais trouvé dans un club qui s'appelait l'Alsacienne à l'époque et que j'ai publié. A l'époque, je posais la question du contexte général dans lequel la gym s'épanouit ou ne s'épanouit pas. Donc le contexte réglementaire, le contexte des finalités sociales qui à l'époque était très marqué.

Je perçois à la fois cette réflexion sur la forme d'action, puis à la fois cette réflexion sur l'activité, mais le lien entre les deux ne m'apparaît pas forcément.

Essaye de le trouver le lien dans le cadre d'analyse que j'avais proposé aux collègues pour étudier les championnats du Monde de Moscou. Delaurent avait à l'époque constitué un groupe, et avait obtenu du ministère qu'il finance un stage sur les championnats du monde de Moscou. J'étais à l'époque responsable d'un groupe d'étude et j'avais proposé un cadre d'analyse. Dans ce cadre, tu retrouveras cette préoccupation. C'est paru dans un numéro de DIRE.

Malgré tout, dans la forme moderne que prend la diffusion des idées, c'est quelques chose qu'on n'arrive pas à retrouver dans la démarche des collègues. Ceux qui utilisent SPIRALES, ne voient pas de corrélation.

Ils ont retenu « voler », « tourner », « se déplacer » comme l'expression d'une motricité spontanée ; et ça a déclenché contradictoirement deux attitudes. Il y a ceux qui laissent faire, donc ils « volent », ils volent. On fait des bilans et cela ne vas pas plus loin. Puis il y a ceux qui mettent « voler », qui enseignent le saut extension, le saut carpié, le saut groupé. C'est à dire d'un côté cela a ouvert la voie à une espèce de spontanéisme, une motricité sans contenu culturel, et l'autre côté un masquage de technicisme.

Je ne me suis pas fait comprendre sur que veut dire voler en tant que structure d'action et une certaine progressivité dans l'élaboration de la structure d'action du voler. Et pourtant je l'ai développé en long, en large et en travers. Mais ce n'est pas encore dans les esprits.

C'est l'INRP qui a mis en évidence que pour qu'une innovation pédagogique soit prise en main par l'ensemble de la profession, il faut dix ans ...

Oui, mais cela fait quand même deux fois dix ans.

Aujourd'hui, on dit Paul Goirand est incontournable.

Oui mais ... je sors d'un stage à Périgueux, où je n'étais jamais allé. Les collègues sont venus avec SPIRALES sous le bras. Par conséquent, c'est un truc perdu dans le fin fond du Périgord, n'empêche que... Mais ils découvrent le contenu en stage quand même, y compris il faut qu'ils le vivent eux même. « Jamais je n'aurai cru que cela voulait dire ça ». Le problème de la qualité de l'écriture, on n'écrit pas forcément comme il faut. Mais c'est la qualité de la lecture chez les profs de gym, qui est quand même à considérer.

Il y a des profs de gym qui ne lisent pas, et quand ils lisent, ils lisent mal.

Ce sera un des objets de ma thèse. Faire la différence, entre ce qui est acheté, ce qui est lu, et après ce qui est interprété de la lecture. On n'a pas d'autres moyens à l'heure actuelle, de se poser ce genre de questions, sinon les idées ne seront pas diffusées.

Moi je fais partie plutôt des gens qui sont confrontés à ce qui reste de tes interventions. La composition de SPIRALES est parfois tournée en dérision.

Piard dit à ces étudiants que c'est vraiment fantaisiste. Un collègue me disait : « moi j'ai mis 18 à un étudiant, au CAPEPS, qui a commencé par dire que Goirand c'est de la fantaisie... ». Il a commencé comme ça.

Il y a en effet le côté militantisme. Il n'y a pas de domaine où l'on n'a pas à défendre les idées. Devant Piard, que j'ai écouté, j'ai vu comment il appréciait les travaux des autres. Je dirais que Piard ce n'est pas plus une critique de Goirand que de Carrasco.

Quelles propositions sont faites par des étudiants de l'IUFM 1^{ère} et 2^{ème} année, voir même par des enseignants qui passent l'agrégation ? Comment utilisent-ils les travaux de SPIRALES quand ils osent les citer ?

Il y en a qui disent que pour avoir l'Agrégation, il faut citer SPIRALES.

Paris n'est pas une région qui est marquée par un groupe aussi prégnant que SPIRALES, ni en FPC, ni ailleurs. Malgré tout, les étudiants en font quelque chose, au travers de ce qu'ils proposent. Il y a des mots clef, des mots qui résonnent, je crois qu'il y a là aussi un axe sur lequel on peut être amené à réfléchir : « Qu'est ce qui résonne chez les gens quand on leur parle de « voler » qu'on ne trouve pas chez « J. Leguet ».

Ce qu'il oublie de dire « Leguet », où est-ce qu'il a piqué cette idée des actions premières et la coordination d'actions ?

Il y a là aussi un ferment, quelque chose à comprendre dans la diffusion des idées, c'est aussi par rapport à ce qui séduit les gens.

J'aurai besoin d'un peu plus d'outils, sur l'émergence de cette trame d'actions, parce que autant tu justifies les termes, autant je ne m'explique pas, à quel moment tu as pris cette décision sur la terminologie. Tu me renvois sur la colonie « Gai-soleil » et surtout les 4-5 ans, qui est la population la plus critique, qui donne le plus de retour par rapport à l'efficacité.

Tu n'as pas lu un document interne à la FSGT qui s'intitulait « Pour une didactique renouvelée de la gymnastique » ? Document ronéoté.

Je pense que c'est un document interne. Ça doit être une intervention que j'ai faite dans un congrès de la FSGT ou dans un colloque.

Il y a un document qui s'intitule « Pour une didactique renouvelée de la gymnastique », et je l'ai sorti précisément à l'époque où je commençais à définir cette trame d'actions mais l'anecdote est la suivante : au stage Maurice Baquet un jour, il devait y avoir un conférencier et il n'est pas venu. Et dans ce cas là, Robert Mérand me dit, tu intervies ce soir. Et il me dit : je te fais une proposition, on a des films sur la gym, c'était des films par appareil, il fallait que je fasse comprendre à tout le stage réuni ce que je tirais de ça pour fonder les choix de contenu que l'on proposait aux gamins de la colonie « Gai soleil ». C'était la première fois de façon ordonnée et communiquée à quelqu'un ; j'ai fait comprendre aux gens, qu'à la poutre par exemple, on pouvait faire une description de ce qui se passait, à partir de tous les savoir-faire.

1°) si l'on n'avait pas une grille de décodage comme ça, on ne pouvait pas le faire, on oubliait complètement. Il fallait une grille de décodage simplifiée, soit en terme de savoir-faire. Par conséquent, je ne sais même pas si d'ailleurs je ne les avaient pas mis dans un T. P. rapide par petit groupe. Sur les actions entreprises, dire à partir de quel moment la structure était de type marcher, de type sauter, de type couru, etc.. ou de type sauter dans le sens d'aérien. C'est comme ça qu'est venue la rédaction de ce document « Pour une didactique renouvelée de la gymnastique ». D'ailleurs il faut le prendre parce que c'est intéressant du point de vue de l'étape.

Parce qu'interférait là-dedans ce que disait Robert Mérand sur les savoir-faire et la compréhension de ce qu'était réellement un savoir-faire, comme l'expression contingente de la motricité humaine signifiante etc... ce que l'on avait incorporé de Bernard Jeu, parce que lui il nous a foutu un coup de pied aux fesses quand même majeur. Les échecs que l'on avait sur le terrain, d'autre part la formation que l'on en donnait, tout cela faisait en sorte que progressivement se constituait un cadre de référence de ce type. Quand Bernard Jeu nous disait que la gymnastique par rapport à l'émotion, à l'espace, etc... l'émotion il fallait bien la trouver quelque part l'émotion, ce n'est pas forcément dans les pointes de pied, etc..., etc... On a eu toute une reconsidération de l'activité gymnique à partir de là.

Quelles étaient les actions pouvant créer l'émotion gymnique ?

Ca, c'est un souci que tu as développé, l'émotion ?

Longuement. Toute une période où on a incorporé, vraiment incorporé, les écrits de Bernard Jeu. Il fallait redéfinir la gymnastique non pas en tant que somme de savoir-faire formalisés, mais en tant qu'activité entre l'émotion née du risque pris, de l'émotion née de la conformité, de l'équilibre, c'est à dire du plaisir dans l'équilibre. De la peur dans le déséquilibre au plaisir dans l'équilibre, et c'est de là qu'est née toute la problématique.

Et par quoi on pouvait créer l'émotion? Cette émotion à partir de laquelle on pouvait retenir les tout-petits dans le gymnase ?

Je comprends tout à fait, mais je n'ai jamais vu quel pouvait en être le fondement. Il y a deux démarches sur ce que tu disais, qui me semble diamétralement opposées, l'une qui consiste à faire l'inventaire de ce qui se fait sur l'engin, et l'autre qui consiste à partir de formes plus générales, plus différentes. Ceci dit, les deux peuvent concourir « a priori » à un résultat un peu identique.

Si je prends ce chemin là, donc qui consiste à faire l'inventaire, quand on regarde ce qui se passe au niveau des enchaînements fédéraux, par exemple, on s'aperçoit que les choses sont de plus en plus épurées avec les années, c'est à dire que l'on va vers un essentiel. Il y a presque maintenant, des éléments techniques qui sont des éléments clés qui sont des incontournables, c'est à dire une espèce de purification qui au cours des années met en évidence sur chaque agrès, 4, 5, je dirais passages obligés ou presque.

Mais passages obligés, pour qui ? Pour celui qui veut faire de la gym.

On est d'accord mais c'est quand même pour quelqu'un qui a besoin de construire une activité de gymnaste.

Oui, mais au niveau où le réclame la fédération.

Si l'on continue à regarder de plus près ces enchaînements là, il apparaît une certaine cohérence entre différents niveau d'habileté. Il y a une espèce de progression croissante mais sur la même ligne, c'est à dire que c'est un peu le même élément qui se complexifie.

Pas sur tous les agrès.

C'est pas si simple que ça. Il y a quand même une volonté de purifier alors on n'en est pas encore sur des savoir-faire en général. En fait, il semblerait qu'il y ait, parce que le système ne marche pas, une volonté de centrer sur ce qu'est un peu le plus essentiel.

Moi, j'attends quelqu'un qui prendrait tous les savoir-faire. Les derniers Championnats du Monde, j'y suis monté pendant 3 jours parce que j'estime que c'est une étape historique. **Bercy 92 sera une étape historique**, Il faudrait prendre chacun à la barre fixe, prendre tous les savoir-faire, et faire l'analyse des savoir-faire en tant qu'activité du gymnaste. Et analyser l'activité qui est investie dans le savoir-faire pour qu'il soit réalisé. Ce travail là n'est jamais fait. On est toujours au niveau de la réponse, on est quasiment jamais au niveau de l'habileté du sujet. Qu'on mette au centre un savoir particulier, et qu'on dise dans quel contexte réglementaire il a été produit, selon quelle finalité, etc..., et qu'on décrive la réponse avec un référent qui soit précis, qu'on dise quelle est l'activité du sujet pour produire ce savoir-faire. Et qu'on fasse ça, sur tous les savoir-faire. On découvrirait certainement, derrière une activité gymnique, quelle est l'activité qu'il faut déployer pour être un gymnaste au plus haut niveau. Et on pourrait faire le cas échéant, un modèle théorique d'évolution de l'activité, d'une motricité usuelle, vers cette motricité spécifique. Ce travail là n'est pas fait.

Moi, en maîtrise, je lance à l'heure actuelle des étudiants sur ce travail là. L'année prochaine, j'aurai un étudiant en maîtrise qui va faire un travail de recherche, un mémoire sur l'évolution du saut de cheval par renversement. Il faudra qu'il analyse, et je lui donne ça comme référent incontournable. C'est ça qu'il doit mettre en oeuvre. Il doit me dire quel est contexte réglementaire, quelle finalité sociale, décrire la réponse, et quel type d'activité d'interprétation. Ce travail là n'est pas fait. Et peut être s'il était fait, on réinterpréterait l'activité gymnique comme une activité comme une motricité spécifique qu'on saurait décrire.

Ce travail là n'étant pas fait, je pars de l'autre côté. Je pars dans la motricité je dirais, spontanée usuelle, et je dis comment la rendre plus gymnique, c'est à dire que j'estime que les réponses, ici d'une façon très macroscopique, sont plus aériennes. Et personne ne me contredira, je dis comment rendre plus gymnique l'aérien spontané.

Intéressant ou pas intéressant. En même temps, je dis, l'éducation physique, et je ne suis plus sur la gymnastique, je suis sur l'éducation physique. C'est la confrontation par la motricité des différents substrats. C'est quand même une motricité plus évoluée, une motricité qui peut être terrienne, aérienne, aquatique, et qui permette le passage de l'un à l'autre. Et en partant du plus aérien, je dis voilà l'aérien spontané, et j'en fais l'analyse en terme de motricité spécifique ; et voilà l'aérien évolué en terme de structure d'actions. Voilà ce que j'offre et j'estime pour ma part. Si l'on faisait ça dès l'école maternelle en tant que structure d'actions au plus haut niveau, la maîtrise de l'équilibre ou du corps aérien sans que les savoir-faire soient complexes, on créerait les conditions d'émergence des savoir-faire les plus complexes. On faciliterait, je dirais, l'émergence des savoir-faire les plus complexes.

Tu dis on peut partir d'un côté ou de l'autre, moi je suis parti d'un côté, j'attends que ...

Au travers d'analyses que tu as pu avoir notamment quand tu étais en poste à Reims, tu étais plutôt sur ce pôle là ?

Oui, plutôt sur ce pôle là.

Une certaine forme de rationalisation. J'ai du mal à cerner comment tu es arrivé à ce bon qualitatif.

Mais parce qu'on faisait toujours un espèce d'aller et retour, un grand écart inconfortable, parce qu'on revenait là sur les besoins de la circonstance, parce que c'étaient les gamins qui nous intéressaient, et c'étaient les étudiants en particulier.

Par conséquent, on nourrissait la demande didactique et pédagogique par une approche plus ou moins rigoureuse du haut niveau. Mais l'approche rigoureuse du haut niveau était toujours intéressée et immédiatement intéressée à très court terme. Tout reste à finir si cela a un sens. Mais il ne faut jamais perdre de vue, la finalité du travail. J'ai acheté le numéro de la recherche et le sport, nous on ne faisait pas ça pour créer des savoirs. On faisait ça pour se sortir de façon plus confortable de la pratique pédagogique et didactique.

C'est pour ça, ceux qui sont sur le pôle de la fédération et qui parlent en terme plus technique, et qui sont intéressés par l'approche plus immédiatement technique, peuvent trouver tout à fait fantaisiste cette approche. Parce que ce n'est pas glorieux de dire voler, tourner, se déplacer.

C'est possible. Je ne posais pas la question du tout comme ça. Ce que j'essayais de voir c'est comment cette activité a été rationalisée et vulgarisée et quel chemin on peut prendre pour la vulgariser. Mais s'il y a cette vulgarisation à l'heure actuelle d'enchaînements fédéraux, c'est parce que ça ne marche pas. Il y a des trucs, ils n'arrivent pas à garder les gamins dans les clubs.

Les propositions de Carrasco ont échoué.

Carrasco ne se posait pas la question comme ça. Tu parlais de Bercy, j'ai passé deux mois sur cette opération. Cela m'a permis de voir les championnats de l'intérieur et c'est extraordinaire. C'est une expérience irremplaçable.

La négociation des notes avant, la prime de match après, tout y était.

Indépendamment de ça, il y avait Carrasco que j'ai rencontré. J'ai découvert un personnage. Moi je croyais qu'il était influencé par les thèses de la FSGT, mais pas du tout. Il tombe sur un bouquin de « Piaget », il le lit une fois, deux fois, six fois... Mais c'est ça la gym. On essaye, puis on répète pour affiner les apprentissages.

C'est intéressant de voir comment les choses se font.

Moi qui allait chercher les données scientifiques chez Carrasco, ça a été assez vite résolu. En même temps, c'est un personnage qui a d'autres facettes qui sont assez intéressantes. Je pense que par rapport à la gym de haut niveau, qui était son seul souci d'ailleurs, c'est un précurseur.

Avec l'équipe de France féminine, il a échoué quand même. Il n'en a pas amer ?

Il a quitté la fédération, et c'est lui qui a fait cette démarche, parce qu'il n'avait pas les moyens de faire ce qu'il voulait. Depuis il a diamétralement changé. Il est amer dans le sens où il n'a pas pu rester dans la gym de haut niveau. Mais il n'est pas amer de ce que la vie a pu lui apporter depuis. C'est un type qui devient maintenant grand maître de sophrologie, qui fait toute une formation psychologique, psychanalytique, et qui découvre un monde qui est celui de l'émotion.

Encore quelques questions sur cette notion d'esthétique. Tu en as parlé tout au début comme quelque chose qui t'a séduit dans cette activité, mais je ne sais pas à quelle esthétique tu fais référence, mis à part ce que tu as écrit et en même temps ça ne me satisfait pas. L'esthétique gymnique, ça fait appel à quelle émotion ?

Monique Loquet qui travaille là-dessus aussi en GRS, m'a sorti un texte de Leroy-Gourand sur l'esthétique fonctionnelle et l'esthétique formelle. C'est intéressant ça.

J'ai écrit que la gymnastique n'était pas une discipline expressive. Par conséquent ce n'est pas dans l'expressivité de la gymnastique qu'on trouvera l'émotion. L'émotion naît du risque pris, c'est un type d'émotion, et elle naît du risque. Il y a un moment où l'on se demande s'il va retomber sur ses pieds. Par conséquent, c'est comme au cirque, c'est l'exploit acrobatique qui fait que tu as peur pour le gymnaste. Ce n'est pas ce type d'émotion là qui m'intéresse quand on parle d'esthétique parce que ce type d'émotion n'est pas une émotion de type esthétique.

Qu'est ce que l'émotion esthétique ? Lorsqu'on est sur l'esthétique fonctionnelle, il est l'équilibre du mouvement, dans l'équilibre, dans sa plénitude, dans son amplitude, etc...

Il faut savoir comment on repère l'équilibre d'un mouvement et ce qui fait que, lorsqu'il est techniquement juste, il est beau. Donc il y a une esthétique de la technique. C'est ce qu'on appelle l'esthétique fonctionnelle.

Par conséquent, il ne faut pas nier qu'il y est une certaine émotion esthétique dans la recherche d'une meilleure maîtrise technique. Et jouer sur la maîtrise technique, en tant que esthétique : ralentir avant ... d'une technique, accélérer une technique, raccourcir, rallonger une technique pour simplement dire à celui qui regarde, « regarde comme je maîtrise la technique », et pas autre chose que ça.

On a des formes techniques, le salto arrière retardé par exemple, qui joue sur beaucoup de formes de l'émotion. On se demande s'il va tourner, pas tourner sur la tête et en même temps comme il est sur les pieds, cela fait preuve d'une maîtrise technique, etc... Ca c'est la maîtrise fonctionnelle.

Il y a ce que l'on appelle l'esthétique formelle, c'est à dire une esthétique qui est définie « a priori » sur les canons de l'esthétique et les canons de l'esthétique sont contingents à une période donnée, y compris sur la façon de se tenir debout. Quand les filles se présentent avec une cambrure maximum et les bras en l'air, ce n'est pas une esthétique fonctionnelle. C'est une esthétique totalement formelle. Et je mets dans l'article là-dedans, il y a en gymnastique quelquefois contradiction entre l'esthétique formelle et l'esthétique fonctionnelle. Il y a des impératifs techniques qui sont liés non pas aux conditions de l'efficacité dans le mouvement mais à ce que pensent les dirigeants être la beauté à un moment donné.

Jambes tendues jointes, qu'est-ce qui justifie jambes tendues jointes sinon la rectitude du début du siècle. L'attitude plastronnante du début du siècle y compris à l'appui tendu renversé. Ce n'est pas l'attitude, je dirais, allongée, la recherche de la ligne de l'allongement d'aujourd'hui. Et je citais donc un écrit INSEP de l'époque, c'était un document soviétique, qui s'intitulait « ce qu'il faut faire et ce qu'il faudrait pas faire », à propos de la bascule de fond des filles aux asymétriques. Ce qu'il faut faire, c'est un amené cambré ; ce qu'il faudrait faire c'est une recherche au plus haut point avant, au plus haut niveau pour accentuer les effets de l'élan et de balancé. Et ils avaient dit, voilà à quoi on est contraint. J'avais ce document extraordinaire pour bien montrer ce qu'est l'esthétique formelle et l'esthétique fonctionnelle.

Voilà l'esthétique, et l'esthétique en gymnastique, on dit toujours jambes tendues, c'est à dire une notion spatiale de la posture, alors que la plupart du temps, l'esthétique est trouvée dans le rythme, c'est à dire dans l'aspect temporel. C'est ce qui fait que j'ai été attiré par cette esthétique en particulier en gymnastique au sol et à la barre fixe, beaucoup plus dans l'aspect élan et structuration temporelle que dans la structuration spatiale.

Il semblerait que ce ne soit pas un débat que tu mènes tellement sur l'esthétique.

Non, parce que je l'ai mis quand même, comme un enjeu fondamental de la pratique scolaire.

C'est vrai c'est par contre une chose que l'on trouve peu ou pas développée dans les séances. Et c'est ce qui est le plus délicat à manier en milieu scolaire. Personnellement, je n'ai jamais réussi à travailler en portant véritablement une attention efficace sur ce point.

Parce que l'on travaille avec l'élève sur l'émergence des critères de réussite. Pour eux, c'est plus beau.

Mais après pour travailler sur ce contexte, je n'ai jamais eu le temps.

On a été confronté, une année, au fait que le « groupé » était la posture d'efficacité, alors qu'ils ne voulaient pas travailler sur le groupé. Ils voulaient travailler sur le déployé et ils nous disaient « mais ça fait crapaud ». Arriver accroupi, ça fait crapaud. Donc, ils introduisent très rapidement le beau dans la virtuosité.

Ce débat sur l'esthétique ce n'est pas si simple. J'y suis confronté avec les professeurs de danse de l'UFR, sans prendre le temps de l'investir et voir comment se construit l'esthétique. En danse, ils en font quelque chose.

Ca va très loin. Claude Pat de Toulon qui travaille avec moi à distance, me dit être surpris avec une de ses classes de voir avec le mini-trampoline. On dit qu'ils ont fait salto avant, qu'ils arrivent équilibre, etc..., c'est fini. La voie c'est d'augmenter l'acrobatie, demi-tour, vrille ou bien d'en rajouter une autre. Avec une de ces classes, ça n'était pas vrai du tout. C'est à dire qu'ils ont travaillé sur la façon d'arriver, et par conséquent celui qui arrivait équilibré debout, avec une certaine aisance, était jugé bien meilleur que les autres. Par conséquent, qu'est ce qui fait qu'on reconnaît, que quel-qu'un s'est perdu et s'est complètement retrouvé, ou s'est tellement bien retrouvé qu'on ne peut pas dire qu'il ne s'est même pas perdu ? Et qu'est que c'est que la station droite ? Et quelle est la symbolique de la station droite y compris avec les positions annexes des bras ? Il faut travailler sur la symbolique de la station droite.

A ce propos, Jacques Defrance pensait que la souplesse et l'apparition de la souplesse en gym, est essentiellement liée à l'apparition du développement du caoutchouc. Il fait tout un parallèle. Il développait cette idée entre l'utilisation que l'on fait du caoutchouc et ces critères d'esthétique.

C'est vrai de l'architecture également. Le principe de l'architecture à angle doit à l'architecture en courbe, etc... Ce qu'on voit aujourd'hui, il y a tout un contexte culturel qui fait que les canons de l'esthétique évoluent.

Ceci dit en gym, on se met quand même d'accord sur les mêmes règles de l'esthétique, au niveau international ?

Tu es obligé.

Ce n'est pas si simple du point de vue du poids des cultures de chaque nation.

Mais l'esthétique, on en discute aussi avec les juges, quand on dit « jambes tendues », quand on les voit dans les acrobaties ultimes.

Je pense que ce n'est pas l'esthétique qu'ils évaluent en fait. C'est l'efficacité, c'est le résultat de l'action.

D'abord parce qu'ils n'ont pas un oeil suffisamment discriminatoire.

Annexe VI - B - a : Extraits d'une publication de Paul Goirand.

Tableau 49 : Conception de l'apprentissage, d'après Paul Goirand

NOTRE CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE

Avant toute proposition il nous a semblé utile, voire nécessaire, de préciser notre conception de l'apprentissage de la gymnastique. Elle nous est personnelle et n'engage que nous. On ne peut en effet avancer la vue que l'on a d'une activité sportive sans énoncer les principes qui la guident.

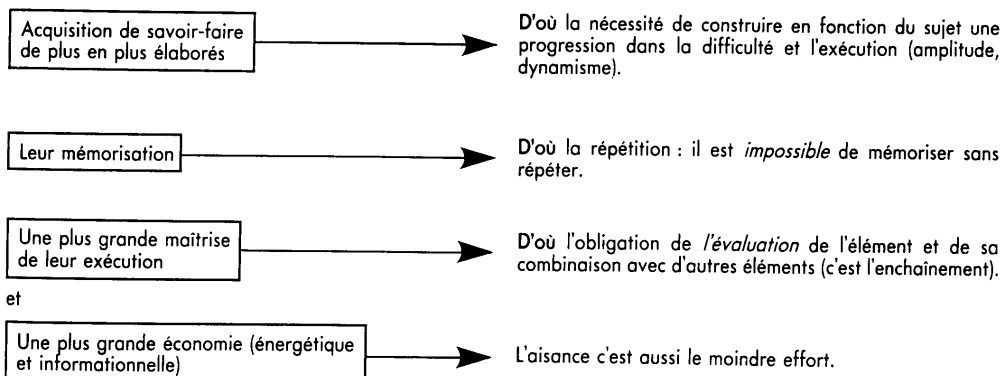
Nous avons conçu cet ouvrage comme un manuel utile, nous dirions presque utilitaire et pratique : comme un guide. Nous avons donc décidé de nous passer des

concepts ou trop pleins de signification ou trop vides de sens, mais toujours chargés d'ambiguïté pour le praticien. Qu'on n'attende pas non plus de nous de théories complexes dans ces quelques pages, elles n'ont pas leur place ici.

Nous avons seulement voulu traduire en termes simples des expériences déjà longues. Espérons que ceux qui en furent le fruit ne nous démentent pas.

I. QU'EST-CE QU'APPRENDRE EN GYMNASTIQUE ?

Apprendre en gymnastique (... ou ailleurs) c'est acquérir, mémoriser, utiliser, des savoir-faire spécifiques.



Le débutant en gymnastique voit sa motricité évoluer d'un stade que l'on peut qualifier de *spontané* (il sait courir, sauter, se suspendre, se balancer à une corde, etc.) à un *stade plus « gymnique »* que nous précisons dans chacune de nos fiches.

Il acquiert donc des « connaissances » gymniques qu'il va intégrer à ses connaissances spontanées.

A propos de la connaissance gymnique

Selon nous il y a trois sortes de connaissances :

- *Ce qu'il est nécessaire d'intégrer* comme $2 \times 2 = 4$ est un apprentissage indispensable à la compréhension et à l'utilisation des mathématiques ; c'est l'acquisition des outils de la connaissance (= apprentissages essentiels = fondamentaux) parce que *généralisables* à travers les situations gymniques (voir chapitre 1).

- *Ce qui inclut et utilise les apprentissages précédents* (on peut apprendre ces « adaptations » multiples de différentes façons sur des « situations »).

- Un « *affinement* » de ces apprentissages : c'est le stade ultime de l'*aisance*.

La situation gymnique :

C'est une organisation matérielle modelant les réponses motrices de l'acteur en toute sécurité. Balisée de repères significatifs, guidée par des consignes plus ou moins précises selon le degré d'habileté, la situation gymnique est pertinente dans la mesure où elle permet à l'individu de construire son élément en se repérant. Elle lui permet surtout de devenir autonome afin qu'il réalise seul, qu'il actualise (ailleurs, sur d'autres agrès), qu'il complexifie, et ce, de mieux en mieux, de plus en plus ample, avec de moins en moins d'efforts.

Les fiches

Annexe VI - C

Verbatim de l'entretien de Jacques Leguet.

UFR STAPS de Caen. Le 16.06.95

A la demande de Jacques Leguet, cet entretien n'a pas été enregistré.

En effet, Jacques Leguet craignait un exposé trop protocolaire dont la qualité ne méritait pas de laisser des traces enregistrées. Dans un souci d'efficacité, ses exigences furent acceptées. Nous avons conscience du manque de crédibilité qui pourrait être accordée à cet entretien ; au demeurant, nous rappellerons que Jacques Leguet s'est portée garant des propos retranscrits dans cette thèse.

Annexe VI - C - a

Extraits de publications de Jacques Leguet.

Tableau 50 : L'activité du sujet en activité gymnique, d'après Jacques Leguet.

Dans un environnement humain et matériel

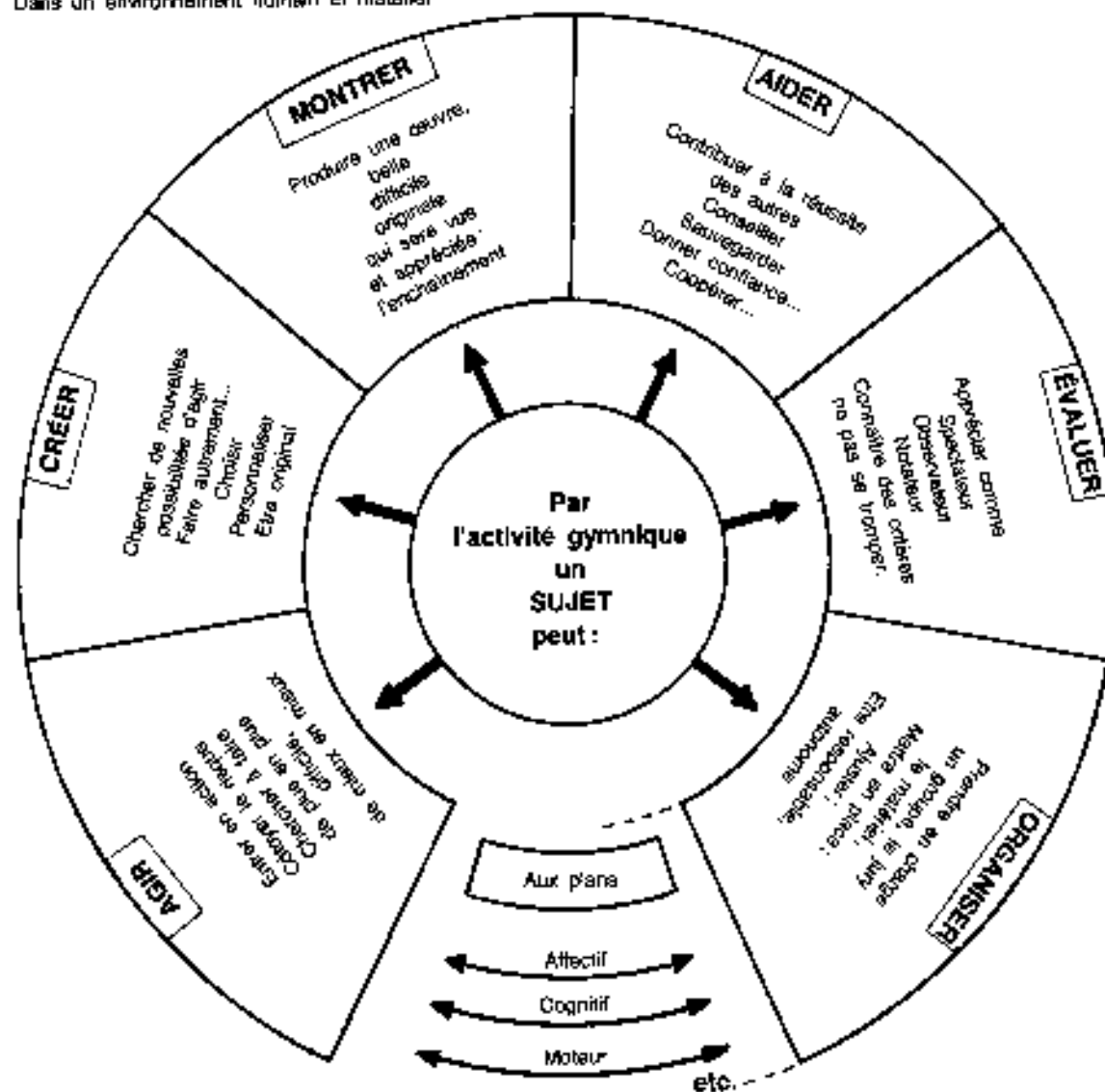
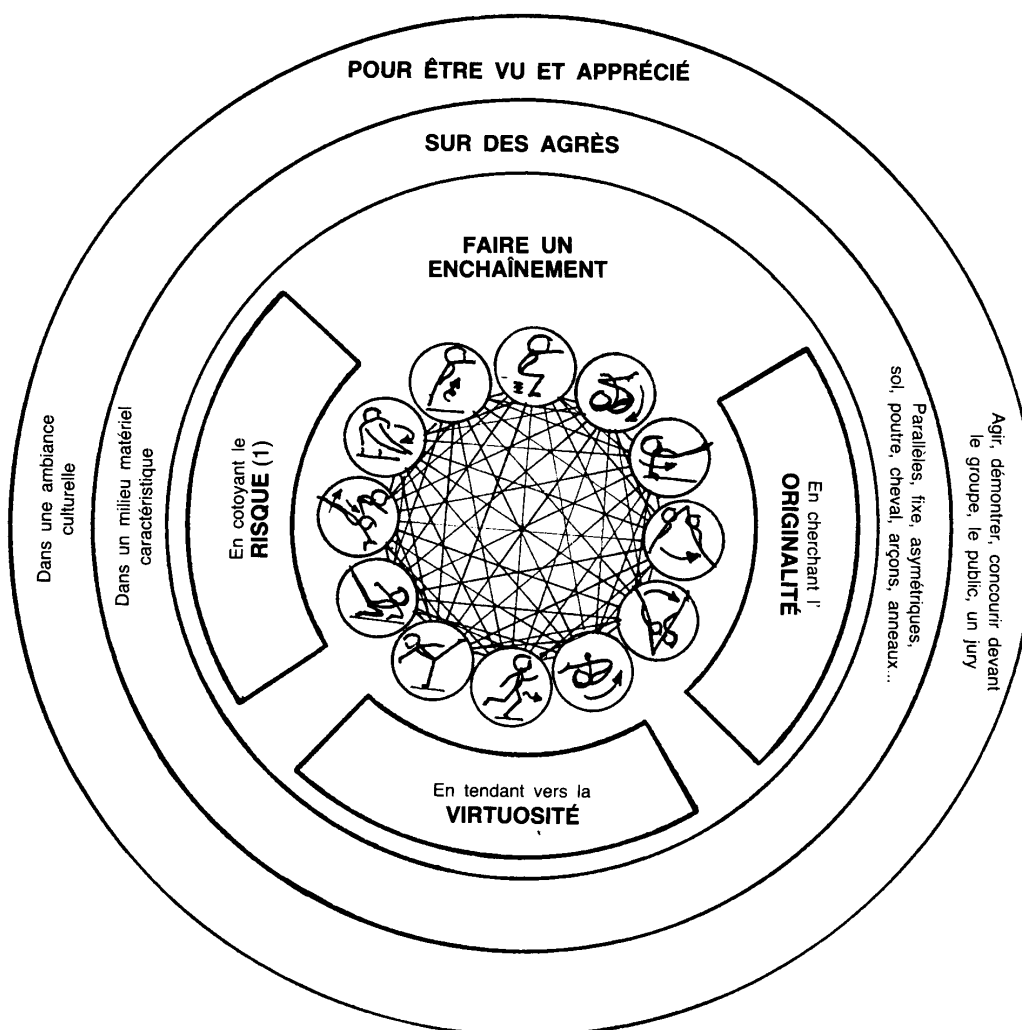


Tableau 51 : Modèle de la gymnastique sportive, d'après Jacques Leguet

« Modèle » de la gymnastique sportive

71



La Gymnastique Sportive, c'est :

— Dans un environnement culturel donné :

Pour être vu et apprécié

— Avec un matériel particulier :

Sur des Agrès

— Réaliser une œuvre motrice :

Faire un Enchaînement

— En allant dans le sens des trois incitations
à la recherche et au progrès du code de l'activité :

Risque¹, Originalité, Virtuosité

— En utilisant le treillis des coordinations possibles des :

Actions Gymniques

Tableau 52 : Exemple de complexification d'une action motrice, d'après Jacques Leguet.

Coordinations

Le Va et vient peut-être réalisé seul ou coordonné avec d'autres actions:

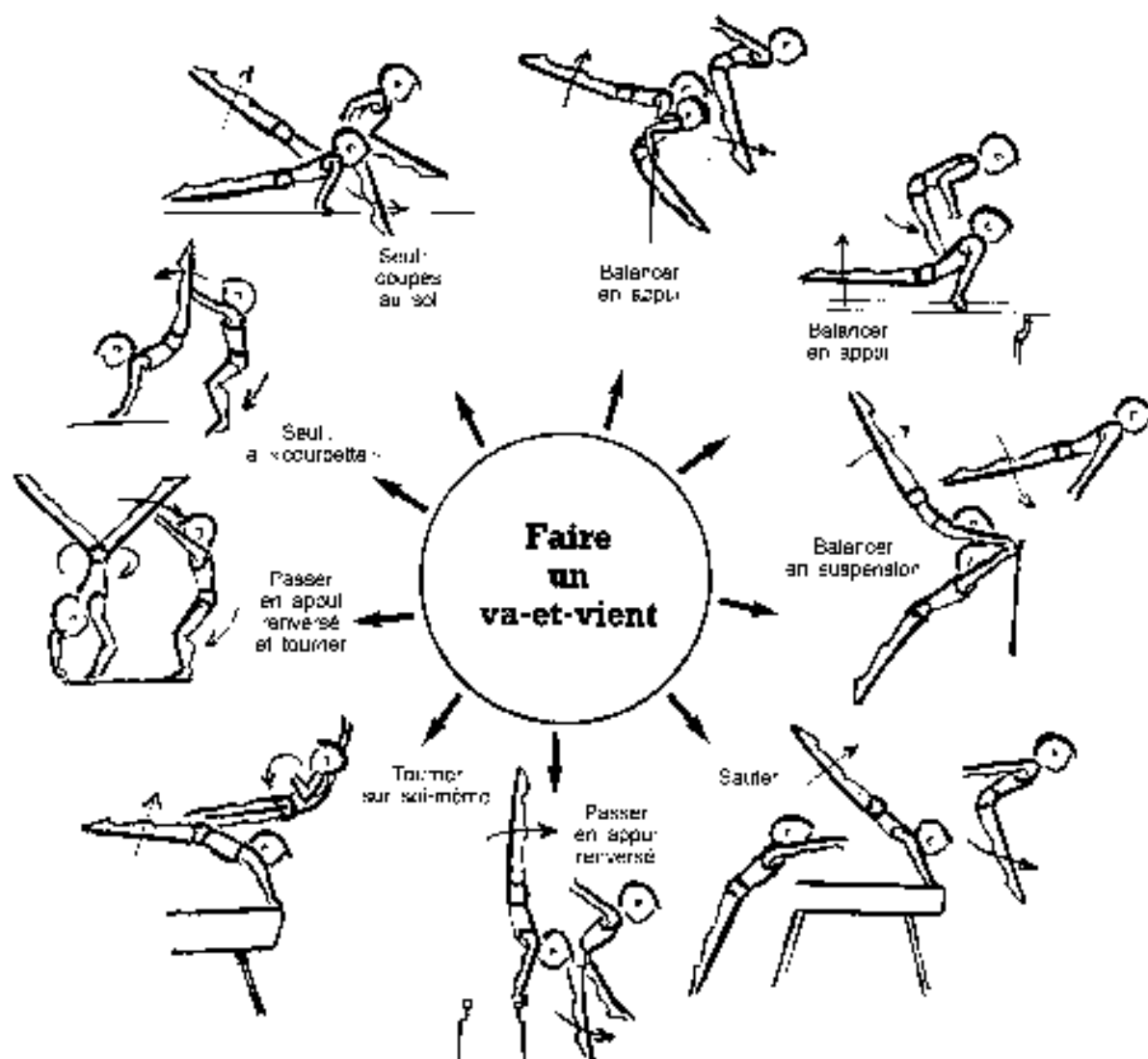
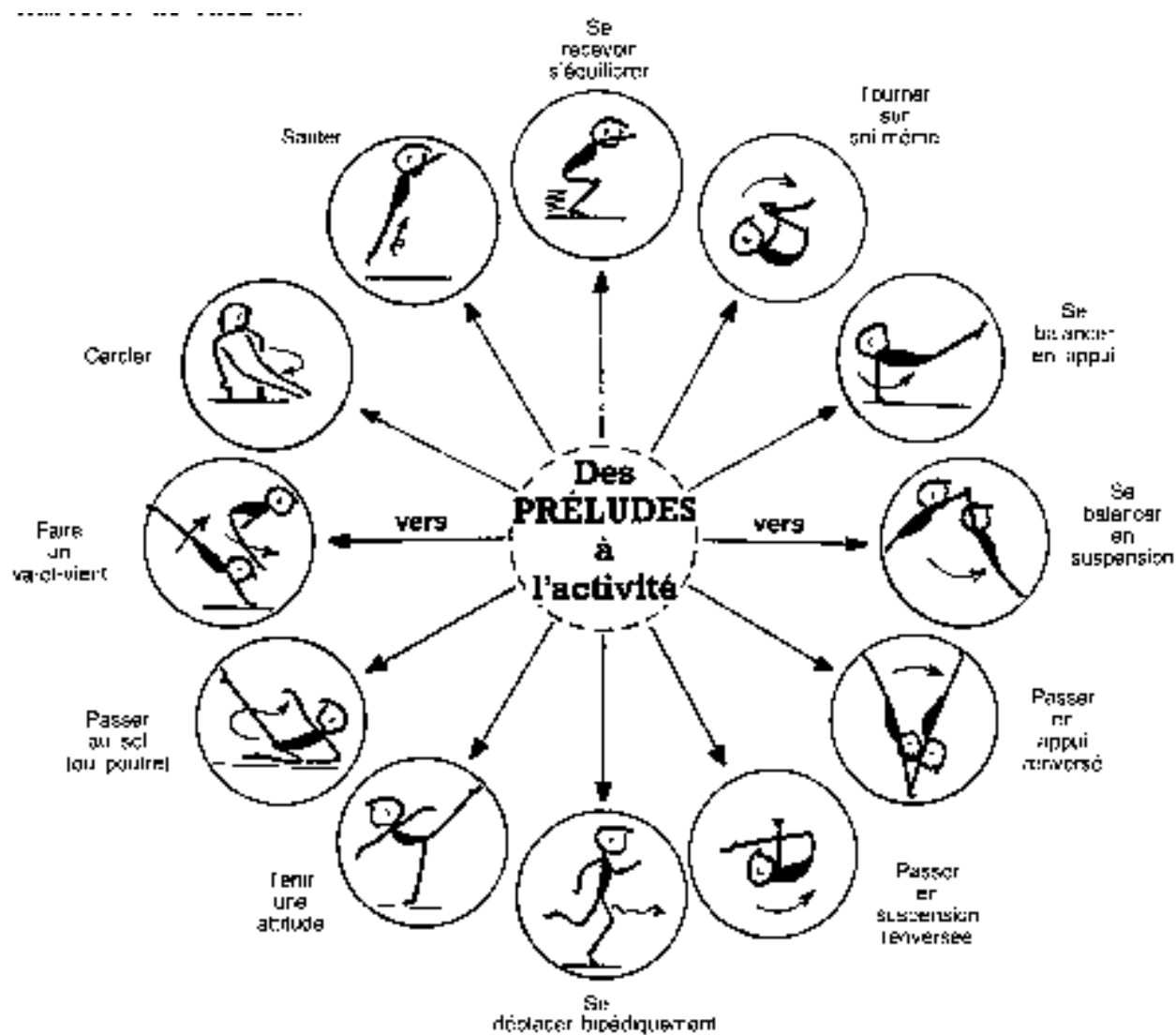


Tableau 53 : Des préludes à l'activité, d'après Jacques Leguet.



Annexe VI - D

Verbatim de l'entretien de Claude Piard.

UFR STAPS de Nanterre. Le 3.06.92

Ce que je te propose d'aborder, déjà, c'est un peu tout ce qui est connaissance de l'homme, au sens « connaissance du gymnaste ». Donc, la première chose que je souhaiterais un peu connaître, c'est toute ta formation initiale en tant que gymnaste. Où tu as pratiqué la gymnastique ? L'as-tu pratiqué longtemps ? A quel âge ?

Mon père était gym. Je suis arrivé au club à 10 ans, au patronage d'Argenteuil, où j'entraîne toujours. Mon père était trésorier du club. Mon frère y a fait de la gym aussi. Quand mon père est mort en 1977, il était toujours trésorier du club. Mon père nous a mis à la gym parce que lui avait fait de la gym jadis. Il y avait le club de gym, le patro d'un côté. Il nous a mis au patro. Petit à petit, il a pris des responsabilités. Il a été président de la section de boule du club, trésorier, etc ... Il a même été intendant du premier camp de neige qu'on a organisé avec le club. Il y a tout un fonctionnement familial qui fait que la gym, on était dedans. Mon frère assumait des fonctions de directeur technique à l'UGSEL. Il y avait Michel BOULARAND. J'ai donc fait de la gym dans ce patro depuis tout petit. Je suis passé au lycée Chaptal, à Paris, comme tout banlieusard pour passer son BAC. Et quand j'étais à Chaptal, j'ai découvert le Centre Scolaire de Gymnastique d'Entraînement de l'IREP de Paris. Robert REGNIER avait organisé à l'IREP un « centre scolaire d'entraînement de gymnastique », où il accueillait tous les scolaires le Jeudi après-midi. Puis j'ai découvert vraiment la gym de bon niveau à l'IREP de Paris. J'avais 14-15 ans, je rencontrais des gens comme Jacques LEGUET qui s'y entraînait, comme Michel DELANNET qui s'y entraînait, comme Pierre LEBLANC qui est à l'INSEP actuellement. Comme je mesure 1m 90, je n'ai jamais été un gymnaste de très haut niveau. Enfin bon, j'ai tourné du dorsal quand même, à la barre fixe j'ai tourné la lune dorsal ; le soleil dorsal en compétition, le cubital en compétition, etc, en 63-64.

Tu avais quel âge à l'époque ?

J'avais 23 ans. Je suis né en 1940. Et puis après, j'étais à l'ENSEP. Quand j'étais à l'ENSEP, j'ai beaucoup progressé. Et puis je suis retourné, voir Robert très souvent. C'était un vieux copain. La gym pour moi, c'est d'abord Robert REGNIER ; ensuite c'est Pierre BLOIS.

J'ai rencontré d'illustrissimes noms : Maurice LAGISQUET, Robert MERAND qui faisait barre fixe en plus du basket, et le vieux Amédé DOJOUBS, qui était maître démonstrateur et qui avait été champion de France en son temps, et qui était pas si mauvais que ça quoiqu'on en dise. Le seul qui m'intéressait vraiment c'était Pierre BLOIS.

Les gens qui m'ont vraiment influencé sur la gym, c'est Robert REGNIER, Pierre BLOIS. Un type que j'ai eu au CREPS de Dinard également, quand j'ai fait P1, qui était bon, qui était François TERBOIS.

Voilà, ça c'est véritablement ma formation. A la FSCF, j'ai rencontré quelques bons techniciens, des gens solides. Dont, paradoxalement Jean BOUCHER qui est le président actuel et qui est rétrograde au possible, alors que c'est un bon technicien qui voit très bien la gym. C'est quelque chose que je n'arrive pas à comprendre. Les gens l'estiment nul, alors qu'il est très bon. Il estime qu'il y a une coupure radicale entre la gym de masse et la bonne gym. Sans aller jusqu'au haut niveau, ça peut pas être pareil. Il est resté dans une vision d'éducation physique hyper simple au niveau de ce qu'il pense être la gym de masse. Et puis après, on commence à faire de la gym. Mais ce sont deux choses différentes et les liaisons entre les deux, il ne les voit pas, il ne les voit même pas possible.

Mais en temps que président, il engage la FSCF dans ce cadre là ?

Il a toujours envoyé la gym masculine dans la voie d'une non-évolution, et moi je cassais la cabane en lançant la gym féminine sur une autre voie, et ça n'a pas empêché la gym masculine de rester sur cette voie pénible.

Et puis un type qui était très, très bon, LE SOUDERT, qui était un élève de Marius REGNIER, Paul MASINO (ancien technicien de la FSCF), Pierre LANGLOIS de Lorient qui était un très, très bon technicien.

Les deux clefs, c'est quand même Pierre BLOIS et Robert REGNIER.

Tu as toujours pratiqué dans le cadre de la FSCF ?

Oui, oui, toujours. J'ai engagé quelques filles, lorsque j'ai commencé à m'en occuper dans les années 62-63, sur des licences indépendantes en FFG. J'en ai même une qui a terminé 7^{ème} au championnat de France, en 62-63. J'ai parfaitement conscience que si on joue sur tous les fronts (double affiliation) ça implique qu'on rentre dans une structure qui amène les filles à au moins 15-20 heures d'entraînement par semaine, pour être compétitif partout. Je ne veux pas rentrer dedans, parce que d'abord ce n'est pas mon métier d'être entraîneur, j'ai toujours été bénévole au club. Je fais effectivement 14 heures d'entraînement par semaine au club, et je les repartis dans deux tranches d'âge. Cela ne fait plus que 7 heures sur chaque tranche d'âge, et là, il faut être sérieux, il faut viser des petits objectifs réguliers, si on ne veut pas mettre les gens en échec permanent et en blessures permanentes en plus.

Et quelqu'un comme Alain LORAIN, c'est toi aussi qui l'a formé ?

Non. Alain a été formé, par un type excellent, dont j'ai oublié son nom, son entraîneur, qui avait été international FSCF, champion de France, etc... Le père d'Alain était lui même un bon entraîneur de gym. Le fonctionnement familial de la gym, tu le retrouves un peu partout : les BOUTARD, c'est une famille, les BOERIO, les MARTY, c'est une famille... les LORAIN, c'était 2 frères. Il a un frère ingénieur, l'autre qui est toubib. Ils ont tous fait de la gym ; le père LORAIN, Étienne, était un entraîneur de gym très, très bon... Bon, j'ai un peu influencé Alain LORAIN, parce qu'à l'époque j'étais le technicien local, régional. J'avais monté sur l'Île de France, une amicale de moniteurs qui regroupait tous les moniteurs d'Île de France ; amicale d'abord de garçons et qui est devenue mixte. Et une fois par mois, on regroupait une cinquantaine de cadres. Cela a duré pendant 15 ans, dans un gymnase de club, en tournant. Alain venait de temps en temps. Philippe LEJIN est passé également dans cette formation... Alain après est arrivé très vite à Nanterre, après son CAPEPS. Il a peut être été influencé par ma façon de faire. N'importe comment, c'est vrai qu'il a adopté la structure des U. V., etc.

Et, tu as toujours travaillé dans le cadre de la FSCF parce que c'était une ambiance familiale ou plus par des conceptions liées à des conceptions intellectuelles ?

Absolument, je suis militant de l'action catholique, je le reste. Ma femme est catéchiste. Ce sont des valeurs familiales. On est très personnaliste dans la famille. J'ai lu MOUNIER très tôt. Il y a quelque chose, sans doute attaché à une conception de l'Homme. Et je regrette même que la FSCF dérape par moment dans des voies qui ne sont pas les siennes. J'ai quitté la commission technique fédérale, en faisant un clash, parce que j'estimais que cette commission commençait à courir à côté de la plaque. A la FSCF, être président de la commission technique de gym, c'est un véritable pouvoir, un véritable féminisme, parce que il y a, à la FSCF, plus de licences en gym féminine qu'il y en a à la FFG, et uniquement en gym, alors que la FFG a des majorettes et d'autres trucs. Nous on a des majorettes d'un côté, la gym d'entretien d'un autre... Il doit y avoir actuellement quelque chose comme 70.000 licences, au moins, attribuées exclusivement à la gym féminine, donc c'est une gestion énorme. Il y a toute une commission technique qui est, de fait, exclusivement guidée par les normes du jugement. Et la seule référence que peut avoir ces dames, c'est un modèle international pour la gym de masse. J'ai fait la formation des cadres, la formation des élites, donc les deux choses à la fois. Je faisais quand même une différence entre les deux, bien que toutes mes élites finissaient par être cadre un jour ou l'autre lorsqu'elles prenaient leurs retraites d'élites, mais j'ai refusé de mélanger les deux. J'estimais qu'il fallait avoir des procédés de sélection qui n'impliquent pas le fonctionnement de tous les clubs qui s'occupaient plus où moins de gym... Bon, à un moment j'ai craqué parce que je ne voulais plus couvrir ça, et en 82-83 j'ai foutu ma démission. Ma femme est toujours

membre de la commission technique, ça lui pose parfois des petits problèmes d'ailleurs, on s'engueule parfois même à la maison. Annick LOUVARD, je l'aime bien, elle m'appelle de temps en temps quand vraiment elle est dans la mouise. Elle dit qu'elle ne comprend plus ; elle me passe un coup de fil. A titre amical, je l'aide. Je ne veux pas couvrir au plan institutionnel ce qui se fait en gym féminine à la FSCF. La FSCF change d'avis chaque fois que le code national change, chaque fois que la FFG modifie quelque chose pour les équipes de D. N. 1. On se pose la question si on va adopter les sur-exigences actuelles au niveau sol, etc, pour des gosses, alors qu'on a 4 clubs qui bénéficient vraiment de structures sports-études ou horaires aménagés... Je suis à la FSCF parce que je crois à la FSCF, mais au sein de la FSCF, je pense défendre des valeurs qui sont celles de la FSCF lorsque parfois la commission technique se goure.

Tu es engagé également dans la direction de la FSCF, ailleurs qu'en gym?

Non, j'ai toujours refusé. On m'a proposé le comité central. Non, éventuellement la commission pédagogique, parce qu'il y a des groupes d'influences qui sont quand même anti-compétition. Or, si j'estime que la compétition doit rester dans des normes qu'il faut contrôler, j'estime que c'est une valeur qu'il ne faut pas retirer d'un fonctionnement. Et en plus, je me demande comment une fédération arrivera à fonctionner le jour où il n'y aura plus de compétition ; c'est une aberration. C'est ce que je voudrais faire comprendre à un comité central qui se laisse prendre dans un discours. Bientôt, ils n'auront plus de quoi se payer un déplacement. En plus, je pense que la compétition est intéressante, que les gosses s'y frottent à un certain moment, qu'ils participent à un grand cérémonial...

Je n'ai jamais vu vos compétitions, mais j'en ai beaucoup entendu parler par les étudiants. Quelle est effectivement la dimension de cette fête sportive...

Si tu veux, le championnat fédéral a lieu à côté de CHALON SUR MARNE, le premier week-end de Juillet. Si tu veux prendre ta bagnole et aller voir...

Pour en revenir à ta propre pratique, donc toi tu as pratiqué vers l'âge de 10 ans à peu près, et jusqu'à quel âge?

J'ai matché encore à 22 ans, c'est à dire en P2 B, l'année d'avant le CAPEPS -. L'année du CAPEPS, j'ai fait les championnats d'Île de France, je n'ai pas fait les championnats de France. Mon meilleur classement, je crois que c'est 3^{ème} en Seniors 2, en FSCF. Nous on a Honneur, Senior 1, Senior 2. J'ai été champion d'Île de France Seniors 2, une fois de Seniors 1. J'étais potable au sol pour l'époque (62, 63) ; aux arçons, je tenais très bien la route. Par contre, je sautais au cheval en lune, ce qui avec les tremplins complètement nuls, était pas mal. Cela marquait. J'étais très bon à la barre fixe (niveau national pratiquement) ; aux anneaux, je ramais comme un malheureux... A l'époque, il m'arrivait de faire presque 9 au sol, presque 9 au cheval, et en barre fixe d'arriver à une très bonne note, aux arçons, plus de 8, et de taper 2 aux anneaux et puis 4 aux barres parallèles. C'était à peu près mon panel, une faiblesse crasse sur 2 agrès.

Et après tu as eu une pratique de démonstration ?

Au début de mon service militaire, j'ai eu un poignet complètement explosé, et je ne peux plus m'en servir encore maintenant. Par exemple, je skis les mains dans les poches, je ne peux pas tenir mon bâton l'hiver... Ce qui fait que j'ai continué à faire des matchs de section, pendant 2, 3 ans avec un poignet de force, une vraie prothèse que je m'étais fabriqué, mais je souffrais tellement que j'ai été obligé d'arrêter. C'était l'horreur; j'ai donc arrêté à cause de ça ; mais je n'aurais jamais atteint un niveau fabuleux. J'aurais été content de faire 2, 3 années derrière parce que l'année du CAPEPS, je n'avais pas vraiment progressé, précisément sur les agrès où j'étais moche, sur les anneaux et les barres parallèles. Si tu veux, à 21 ans je n'étais pas foutu de monter un équilibre en force ; à 23 ans, l'année de mon CAPEPS, je plantais mes équilibres en force bien... Je pense que j'aurais fait 2, 3 années de plus, et j'aurais relativement comblé mes 2 trous. A partir de là, je serais arrivé dans des totaux corrects.

A l'heure actuelle tu pratiques d'autres activités sportives ? Tu as toujours essayé de pratiquer quelque chose régulièrement ?

Quand je me suis foutu en l'air, j'ai continué à faire un peu d'athlétisme (je n'étais pas complètement manchot). J'en ai fait un petit peu mais je ne pouvais déjà plus lancer. J'étais bon crossman... puis je me suis marié. Bon, j'ai continué à faire un peu d'alpinisme mais avec mon poignet en l'air je ne pouvais plus faire de rocher proprement dit, surtout que j'étais plutôt un « tire-bras » qu'un technicien. J'ai fait des randonnées, du ski... Je ne peux pas faire de tennis. Je suis vraiment handicapé du poignet...

Tout a l'heure, tu me parlais de ton père, est ce que tu peux me dire un peu ce qu'il faisait... parce que tu semblais dire que ça avait une influence...

Oui, ça a eu une influence. Il avait une grande nostalgie de la gym, il en parlait beaucoup. Et puis, il nous a mis au club, c'est tout. Moi je me rappelle, étant même, quand il y avait des guinguettes sur le bord de la Marne, il y avait des barres fixes, et il essayait de faire des rétablissements sur les barres...

Et en dehors de trésorier de club, que faisait-il ?

Il a eu une carrière assez bizarre. Il avait fait son service comme quartier maître mécanicien dans la marine. A la suite de ça, il y avait sur Argenteuil un certain nombre d'entreprises de constructions navales où il a été ingénieur monteur. Après la guerre, il avait du être un peu gauchiste à son époque (ce qu'il n'était plus du tout à la fin), il a eu du mal à retrouver de la place puisque toutes ces industries avaient fermé. Puis en fin de compte, il avait terminé sa vie comme responsable de l'atelier des mélanges dans les produits chimiques au Joint Français. Il avait les poumons complètement bouffés par le noir de fumée. Il était asthmatique. Ma mère ne travaillait pas.

On parlait des gymnastes avec lesquels tu travaillais ... Quels ont été tes gymnastes modèles?

Il y a ceux qui se sont entraînés en même temps que moi à l'INS : Michel BOULARAND, CHARLES, BOUCHONET, Mohamed AZARI, CHATILLON. A l'ACBB, M'AZARIAN, Jacques LEGUET. Roland CARRASCO est après... lorsque je dirigeais des stages ... A Aix en Provence, j'ai vu plus son frère que lui, s'entraîner au CREPS. Roland, je ne le connais pas du tout en temps que gymnaste. Par contre, ceux là, je les ai vu travailler, je les connais. Bernard CAIRE. Ils étaient à l'INS. Moi, j'étais à l'ENSEP, et j'allais voir leurs entraînements. Je discutais avec eux ; je les trouvais bons à l'époque. Je les regardais avec une certaine admiration. Et puis les soviétiques c'était TCHAUQUÉLINE, TITOV, MORATOV, TCHAGUIGNANE. Et chez les japonais, TAKEMOTO, ENDO, ONO, YARA... Il y avait des plus proches, les suisses, ou STÖFFEL, le luxembourgeois...

Des gymnastes féminines également ?

Si tu veux, je me suis occupé de gym féminine un peu par accident. Je suis tombé dessus parce qu'au club on avait une très bonne gymnaste et les entraîneurs ont arrêté. Il a fallu reprendre Christiane, moi après, j'ai pris quelques autres jeunes... Mais je me suis vraiment intéressé à la gym féminine qu'à partir de 63, 64. Avant, je ne l'avais même pas regardé. Et puis j'avoue, qu'à la limite, la technique masculine reste pour moi beaucoup plus riche que la technique féminine. Par contre, lorsqu'on est limité en temps pour s'occuper des jeunes, avec peu de temps, on arrive à sortir des gymnastes féminines qui ressemblent à des gymnastes. Avec peu de temps, tu ne sorts pas des gymnastes masculins qui ressemblent à des gymnastes. Alors compte tenu que c'est pour une activité quand même de loisir (je le prends sur mon temps libre), je préfère quand même amener des gosses à ressembler à quelque chose. Avec ce que je fais, en garçons, je n'y arriverais pas. 6, 7 heures semaines, c'est pas pensable. Les premières gymnastes féminines que j'ai vraiment regardé c'est LATININA, ASTACOVA ... Mais ça fait quand même 5, 6 ans que je ne suis plus l'activité mondiale en gym féminine.

Alors, si je reprends un peu ton parcours d'entraîneur, ça laisserait sous entendre que tu t'es particulièrement occupé d'enseignement à partir de la fin des années 60.

Je me suis entraîné jusqu'en 62, 63 ; après j'ai continué à essayer de m'entraîner mais sans vouloir faire d'exercices de compétition, jusqu'en 67, 68. Comme entraîneur, je pense que j'ai été moniteur à 14 ans, puis à 17, 18 ans, j'étais res-

pensable de la section des tous petits, des moins de 10 ans. Ensuite, je suis parti 1 an au CREPS de Dinard. Dès que je suis revenu à l'ENSEP, tous les soirs de la semaine, j'allais entraîner à Argenteuil. Cela se terminait à 3 heures du matin. Jusqu'en 62, 63, je ne me suis occupé que de gym masculine. J'étais cadre technique masculin à la FSCF. J'étais responsable des stages de formation dans la région. Et puis à partir de 62, j'ai glissé vers la gym féminine vraiment. Je me suis marié à l'une des gyms du club...

La gym féminine est donc venue après, en 62,63. J'ai sorti pas mal de champions régionaux ; j'ai un gars qu'avait terminé 4^{ème} des championnats fédéraux en cadet. Mais malgré tout, on se trouvait déjà en face d'équipes structurées chez les garçons, qu'on ne pouvait pas battre : l'A. S. Bonegarde de Nantes, etc ... Cela a été longtemps le sport-étude avant la nantaise. Ce n'était pas trop FSCF. Saint-Chamond a fourni l'essentiel de la stéphanoise. Il y avait un club énorme au PSV de Besançon, qui a fourni des gens comme MERMET. Alors il y avait des structures en province qui ne permettaient pas de pouvoir lutter bien haut. En Île de France, on arrive à dominer, et puis au plan fédéral on se retrouve rabaisé. Par exemple en championnat fédéral, mes filles ont récolté 4 places. En fille, on arrivait quand même à tenir le vent, pas en masculin. D'autant plus que c'est l'époque où les clubs de province étaient encore beaucoup plus masculins que féminins...

Maintenant, j'aimerais essayer de mieux comprendre quelle a été ta formation théorique ?

Les bouquins de REGNIER, de MASINO, je les avais lu avant de passer mon BAC. Je voulais comprendre. Alors REGNIER, MASINO, je les connais par coeur. Je n'ai pas été capable de faire une classification en matière d'après à partir de MASINO, parce que ce sont des bouquins confus. Parfois tu retrouves 4 fois le même exercice à 4 pages différentes. Mais j'avais la barre fixe de MASINO, les barres parallèles, les barres asymétriques. J'avais les 2 bouquins de Robert REGNIER avant de commencer le professorat. Après, c'est Pierre BLOIS qui m'a amené à ma formation. C'était essentiellement parce qu'il n'y avait rien en France. On recevait à l'ENSEP : « Deutsche Turnen » et « International Gymnast ». Donc, dès que je suis arrivé à l'ENSEP en première année, je me suis intéressé à ce que faisait BLOIS...

Pourtant BLOIS n'a pas écrit grand chose ?

Il a jamais rien écrit ... mais c'était un monstre du point de vue connaissance. Il n'a pas écrit parce qu'il n'avait pas envie d'écrire... En plus, lui, au niveau documentation internationale, il recevait TOUT. Et à l'ENSEP, à cette époque là, à partir de 60, j'ai commencé à lire « International Gymnast » et « Deutsche Turnen ». Et je crois que ma formation, je la dois à Pierre BLOIS au niveau de sa systématisation à lui, et puis les ouvrages de H. BANTZ et A. DICKHUT qu'on avait en bibliothèque, et Geräteturnen de M. L. UKRAN un peu plus tard... Ma formation c'est d'abord dans la littérature étrangère ; et je la dois à Pierre BLOIS. C'est lui qui m'a fait découvrir vraiment ces ouvrages... Je suis toujours abonné à « Deutsche Turnen », etc Ce sont des abonnements que je maintiens.

Tu parles de dessins et toi tu es également réputé pour tes petits dessins...

Ils sont moches d'ailleurs, je les bâcle un petit peu trop ! En fait, j'ai failli faire les arts déco. ; j'ai gardé l'option dessin jusqu'en terminale. J'étais plus peintre que dessinateur. Après mon BAC, je suis passé au CAPEPS et je n'ai pratiquement plus jamais touché à un pinceau, sinon pour amuser les gosses de temps en temps. J'ai peint jusqu'à 18 ans ; j'aimais ça, j'aimais dessiner...

Comment pouvais-tu exploiter tes dessins ? Était-ce un outil, par exemple, pour parler à tes gyms ?

Oui, oui, absolument... L'histoire de ma production technique commence comme ça. Lorsque j'ai été blessé au service militaire, j'ai fait 3 mois d'hôpital. Pendant ces 3 mois, j'ai rédigé tout ce que j'avais en tête du point de vue technique, et je suis sorti avec 2 classeurs « comme ça » que j'ai toujours, à la main, dessins, tout en place, plus bas, sur la gym masculine (mon premier bouquin « masculin » est sorti à partir de ça). A partir de là, à la fédération, quand j'ai commencé à avoir des responsabilités techniques, j'ai sorti des articles techniques dans les « jeunes », qui sont sortis en quantité (il y en avait un qui sortait toutes les semaines) avec dessins. Ils ne sont pas répertoriés dans ma bibliographie. C'est à partir de ces articles techniques, qu'Amphora m'a contacté. Ils m'ont demandé un bouquin sur la gym féminine. Après,

j'ai fait « gym masculine » parce qu'il était pratiquement près, au moins pour les agrès, à partir de ce que j'avais préparé. Après ça, c'est un enchaînement régulier.

Tu as passé un BAC scientifique ?

Oui, Sciences ex.

Et ensuite ?

L'ENSEP et le CAPEPS.

Et par la suite, tu as fait d'autres études universitaires ?

Lorsque l'ENSEP nouvelle a été créée, en 70, on a contacté les gens individuellement. J'ai été contacté parmi les premiers. Je n'ai pas pris ça trop au sérieux. Avec Claude FLEURIDAS (actuellement directeur des études à l'INSEP), on était remplaçants sur la première liste. J'ai représenté le concours la deuxième fois qu'il repassait une session d'administration-gestion. Je suis rentré à ce moment là. J'ai passé mon doctorat de sciences de l'éducation de 3^{ème} cycle dans la foulée (en 74). En 80, je me suis inscrit en doctorat d'État.

Et entre 74 et 80-82, tu n'as rien fait comme étude particulièrement ?

C'est à dire qu'ici (à l'UFR STAPS de Nanterre), j'ai travaillé pas mal parce qu'il a fallu structurer les cours. Il a fallu faire des tas de choses ; j'ai mis en place des cours ici.

Tu n'as ni cherché, ni investi des domaines comme les neurosciences ou la biomécanique ?

La bioméca, quand je suis rentré à l'ENSEP en 72-74, j'étais intéressé par la bioméca. Mais la bioméca., à l'ENSEP, à l'époque d'Alain CONAN, qui a été le prédécesseur de VAN HOECKE, tentait de mettre en place quelque chose. Il avait traduit 2 bouquins de bioméca et il était responsable du laboratoire. Mais il n'y avait RIEN ! Je suis allé voir CONAN, je voulais mettre des trucs en place, ça m'intéressait, mais il n'avait aucun moyen. On ne pouvait rien faire ! Il n'y avait même pas un électromyographe qui traînait dans un coin.

Il n'y avait que des théories issues des sciences physiques ?

On essayait de patouiller. On faisait ce qu'on pouvait. Il essayait d'avoir des crédits. Il se battait partout. Il s'était mis en rapport avec GOUBEL. Cela s'est mis en place petit à petit.

Par contre, depuis toujours je m'intéresse (grâce à Pierre BLOIS) aux théories de l'enseignement programmé. Quand tu avais lu B. SKINNER et TYLER, tu avais fait le bout du monde. Tu allais pas beaucoup plus loin, mais je savais que les soviétiques faisaient des choses. Le nom de LANDA ne m'était connu. J'ai essayé de trouver quelque chose sur les soviétiques progressivement... Et c'est marrant, parce que je me suis remis à travailler théoriquement, et non pas tellement à partir de la biomécanique, mais à partir surtout des programmation, de la programmation. Avec le fait que la biomécanique me semble le seul outil correct pour programmer la gym.

Si tu veux, mes travaux m'ont entraîné doucement. Si en 81-82, je me suis remis à déposer une thèse de doctorat d'État, c'est parce que j'avais quand même trouver des trucs entre temps. A cette époque là, j'ai été appelé par l'inspection générale, quand en 81 les épreuves sportives sont obligatoires au BAC. Le Centre National d'Enseignement par Correspondance a été tenu de préparer le BAC par correspondance. Et puis il y avait la gym, alors comme j'étais le seul qui avait un peu écrit sur l'enseignement programmé de la gym, j'ai été l'expert qui a été chargé de mettre en place l'enseignement programmé de la gym. J'ai quand même travaillé. J'ai fait des trucs... et ma thèse d'État, je pensais sérieusement à ce moment là, la faire sur le suivi de l'opération. Et il s'est trouvé que le copain qui s'en occupait a eu un gros ennui physique. Il a pris sa retraite par anticipation, etc ... Le CNEC est passé de Vanves à Rennes ; les structures se sont changées. Je me suis trouvé complètement en dehors du coup. A partir de 85-86, j'ai été « coupé » complètement.

Maintenant, tu te retrouves avec le statut de maître de conférence, donc bientôt professeur de rang A ?

Je pense que je l'aurai plus facilement en Sciences de l'Éducation qu'en STAPS, tel que c'est parti.

Et au niveau fédéral, je suppose que toi tu as dû créer ou mettre en place les diplômes fédéraux ?

Oui. Je les ai mis en place avec un copain, Jean Kolb (des Chamois de Paris). On a coupé tous les ponts mutuellement l'un, l'autre, pour des tas de raisons, alors qu'il était le parrain d'un de mes gosses. Il aurait voulu surprotéger sa fille de façon à ce qu'elle obtienne une carrière de gymnaste de haut niveau fédéral, ce qui était pas du tout le cas. Elle ne pouvait pas le faire. Il sabotait l'ensemble des autres filles de bon niveau de la fédération, et un jour, je l'ai dit ... et ça a craqué entre Claude et Jean. Mais la formation des cadres, et ça je tiens à le dire, a été mise en place par Jean, puis moi. Je veux que ça soit claire. Je ne veux pas prendre ce qui ne m'appartient pas. C'est Jean qui l'a mis en place, moi j'ai donné du contenu.

Et tu as passé un Brevet d'État ou autre ?

J'ai eu mon Brevet d'État en même temps que MAGAKIAN. Ce n'est pas les Brevets d'État actuels. C'était le Brevet d'État d'entraîneur de gym. C'était avant 75. C'est l'équivalent des B. E. 2 actuellement. Je l'ai en gym masculine et féminine.

Et ta thèse pourrait-elle te servir d'équivalence pour obtenir le B. E. 3 ?

Si jamais ils veulent me donner le B. E. 3 sur la base de ma thèse, ils me le donneront, mais je n'irai pas le demander.

Malgré tout, des gyms qui soient « thésards », il n'y en a pas tant que ça, à part Thierry POZZO et toi, Philippe NOUILLOT qui ne va pas tarder à l'être, Denis HAUW, etc ...

Il n'y a pas le copain de POZZO, le gars de Dijon, Michel Canal ?

Enfin moi, je suis près à couvrir des tas de choses, mais je ne vais pas aller pleurer après un B. E. 3 ! Le B. E. 3 de trampoline, si je l'avais demandé, BLOIS, il me le donnait à l'époque. Quand il a lancé le tumbling en France, il m'a demandé de prendre le tumbling. C'était en 82-83, je ne voulais pas lâcher, car j'étais encore engagé à la FSCF... Et puis j'avoue que, pour moi, la gym c'est un problème autant d'éducation physique que sportif. Et en matière d'éducation physique, **je pense que les agrès ont une place plus fondamentale et plus originale que l'acrobatie**. Si l'acrobatie est plus facile, car il y a pas plus de motivations, les agrès sont un domaine qui est typique, que rien ne peut remplacer... Et le tumbling m'intéressait moins que les agrès proprement dits.

Parce que l'aspect acrobatique c'est quelque chose qui ne te semblait pas primordial dans le cadre de la formation des gymnastes ?

Non, pas des gymnastes, mais de l'éducation physique.

Tu restes très centré sur l'éducation physique scolaire ?

Je ne suis pas très centré sur l'éducation physique scolaire. J'ai été longtemps centré sur l'éducation physique scolaire ; j'ai une conception de la gym qui est une conception de la gym et non pas du sport pour tous, parce que je pense à la compétition. Mais ce qui me semble important, c'est l'apport de la gym dans la construction de l'individu. Et, au niveau de la scolarité, compte tenu de ce que sont les autres activités pratiquées par le gosse, je pense que si la gym a quelque chose d'original à apporter à la formation physique de l'individu, c'est plus par les agrès que par la pratique de l'acrobatie ou du sacraux-saint saut de cheval, que tu vois dans TOUS les cycles, et qui n'est rien du tout ! On devrait même le virer du programme olympique ! Cela ne représente plus rien du tout. Quand tu vois n'importe quelle sortie d'agrès, qui vaut sur le plan acrobatique ce que vaut le saut de cheval. Parce que c'est facile, les collègues en font toute la gym dans l'enseignement secondaire. C'est une aberration...

En plus l'acrobatie, je la minimiserais un petit peu dans le rôle, la place de la gym dans l'éducation physique.

Il y a deux « très grands » qui n'ont rien écrit et c'est regrettable, c'est Marius REGNIER et Pierre BLOIS.

Je suppose que tu dois être juge ?

Non.

Tu n'as jamais participé aux activités de jugement?

Si... j'ai jugé en FNSU. Mais je ne juge pas parce que je suis mobilisé sur le terrain avec mes gymnastes tout le temps, à tous les niveaux de compétition. En plus, je ne pratique pas la sténo du jugement; je ne la connais pas. J'ai mes trucs à moi. Il m'est arrivé de noter en championnat de France Universitaire par nécessité avec SOLBAC aux arçons. On a eu des notes cohérentes. Alors quand tu sais que les arçons ne rentrent pas en ligne de compte pour la délivrance du diplôme de juge international... Tu es juge international, avec ou sans arçons ! Ils en sont là ! Je juge exceptionnellement.

Pourtant tu sembles avoir une réflexion pointue sur l'activité de jugement, ou plutôt sur les critères d'évaluation, puisqu'à la fois dans ton bouquin tu fais des propositions d'évaluation et à la fois on le retrouve dans ton discours.

Le problème, c'est l'évaluation en générale. Quand tu veux évaluer des gens, il faut prendre un outil qui y est adapté ... ce que tu vas mesurer. On ne chronomètre pas un 100m avec un calendrier ! Et puis, si tu veux mesurer le temps qu'il te reste pour, quand tu es militaire, attendre la quille, et bien tu ne prends pas un chrono...

Alors quand tu veux séparer les meilleurs mondiaux entre eux, tu prends le code international de pointage, mais quand tu veux départager des gosses qui font 2 heures/semaine, 4 heures/semaine, 6 heures/semaine, il faut un autre outil. Celui-là ne va pas... Je ne suis pas le seul à le penser; dans ma tête, j'ai repris la citation de GADREY (parce qu'à mon avis, le meilleur bouquin de gym masculine qui n'ai jamais été fait c'est celui de Jean GADREY). C'est le meilleur ! Jean GADREY est très net là dessus. Il dit qu'il ne faut surtout pas proposer d'exercices d'un gymnaste élite à un débutant, en utilisant le code international sous les yeux. C'est la dernière erreur à faire, même pour l'élite. A l'époque, il avait des gars comme KOLOKO, comme Jean-Jacques EKOUTE. C'était l'équipe de France, de la Madeleine-les-Lille. Alors quand le patron technique de la Madeleine-les-Lille, qui était le club français numéro 1, et qui avait remplacé l'ASM Pu-teaux a un moment, écrit ça, il faut en tenir compte.

Par rapport aux critères d'évaluation, es-tu attaché à des critères particuliers pour évaluer, quelque soit le niveau ?

Non, grâce aux soviétiques et pour avoir vu en plus les films tirés par les gars qui se sont déplacés dans les différents voyages d'études. Je pense à MAGAKIAN en 64, et cetera, plus tard CARRASCO, à MAGAKIAN qui y retournent, qui filment dans les écoles d'acrobatie d'URSS. Sur les contrôles terminaux de fin d'année, leurs gosses, à ce niveau là, ne sont pas tous obligatoirement dans la forme de ce qu'est la gym mondiale actuelle. Par exemple, **je m'oppose carrément à Maurice LAGISQUET avec ses fondamentaux formels**, et puis un peu à Louis THOMAS, qui est resté l'apôtre de LAGISQUET... Je crois qu'une activité, ça se construit progressivement et ça se construit à partir d'acquis réels. Et le fait qu'une gosse tourne en arrière sans mettre les mains, même si au niveau mondial on met 6/10^{ème} de pénalisation sur ce type de salto, à un certain niveau, ça vaut mieux que de faire une rondade-chandelle. Voilà, c'est clair et net. Alors, c'est pour ça que je dis que les critères de jugement doivent être aménagés en fonction des niveaux de pratique, en fonction d'un tas de choses. **A partir du moment où, la tâche qui est incluse dans l'exercice est assumée en sécurité, par l'individu, et que manifestement elle ne se fait pas peur, elle ne se met pas en danger, que le juge n'en perd pas son crayon parce qu'elle essaye... et qu'elle arrive quand même sur ses pieds, à partir de ce moment là, je pense que ça doit être considéré comme un exploit valorisable au niveau auquel il se trouve...** J'ai actuellement le bouquin qui a été sorti au dernier plan. Tu sais, les soviétiques remplacent leurs bouquins techniques à chaque plan. Le bouquin de 86 sur la technique de gym féminine (l'officiel, la bible) que Denis HAUW a ramené d'URSS parce qu'il a participé au dernier colloque franco-soviétique d'enseignement programmé, au titre de l'UFR APS (il a été envoyé avec un prof d'ici qui est patron du circuit) ... Il a donc été traîner chez SCHWALESKI à Moscou, et il a ramené tous les bouquins qui étaient là. Il lui a donné le bouquin féminin avec les dessins qu'ils font. Les photos qu'ils mettent en place sont passibles de sanctions graves de la part de la majeure partie des juges français. Il faut voir ce qu'est un double tendu, dessiné, mis en structure pédagogique au niveau des écoles d'acrobatie d'URSS. La photo, qui est mo-

dèle du double salto arrière tendu, présente une fille qui, dès le sol, est en hyper extension forcée. Elle a la tête sur les fesses... N'importe quel technicien français viderait les 4 premières photos pour ne garder que les autres. Alors, à partir du moment où, ce que j'estime être biomécaniquement exact, est inclus dans le geste d'une gymnaste de moyen niveau, ça suffit, elle a rempli son contrat. Parce qu'en plus, ce qui est considéré comme une photo jolie ne le sera peut-être pas demain, dans sa formation. Ce qu'a osé faire KORBUT, 3 ans avant, aurait été sanctionné de façon très grave. Ce qu'ont osé faire d'autres filles depuis, sont du même type...

Des choses ont été interdites après...

Les critères de jugement actuels sont à relativiser en fonction de ce qui est exact mécaniquement. Quand c'est exact mécaniquement, il faut le prendre. Cela sera peut-être la mode demain. On a vu toute une génération de gymnastes est-allemandes en hyper extension permanente. On a vu KORBUT en hyper extension permanente. Ce que font actuellement les filles ne sont pas toujours... le travail parfois des maintiens d'ATR, angles de bras très fermés, en poutre. C'est la mode, il faut les faire. Alors tout ça change la gym... Il y a des possibles en gym, et puis il y a des moments où, ceux qui ont le pouvoir imposent la mode, en fonction des possibles. Pierre BLOIS l'a fait en trampoline, dans les déclenchements de vrille. Et puis il a choisi UNE technique parmi les possibles et il l'a imposée au monde entier. Et si tu fais autrement tu es sanctionné ; ce qui a amené les russes à dégager pendant un bout de temps des compétitions internationales. Il l'a fait sciemment, pour assurer la suprématie de la France. Il y a UNE technique, mais il y a des possibles ; et à un certain niveau, quand les possibles sont assumés, bon...

Au niveau de la formation professionnelle, tu as toujours des responsabilités ?

Oui, oui. J'assure les entraînements. J'assure toute la direction de la section féminine. Il y a environ 170 licenciées. Je forme les jeunes monitrices ; je les regroupe, et cetera. Et puis j'entraîne les 16 meilleur(e)s 10-14 ans, et toutes les grandes, les plus de 15 ans (elles sont une vingtaine).

Tu fais toujours de la formation de cadres ?

On a un regroupement de cadres qui a lieu à la Toussaint régulièrement. Les cadres qui sont en place. C'est la deuxième génération, c'est une génération que je n'ai pas formé directement, et qui commence à être responsable des stages. Mais enfin bon, il reste le souvenir du papi. Tous les 2 ans, on m'invite, pour me montrer que ça existe toujours, que ça va bien, et cetera. J'y vais, je dis bonjour à tout le monde. Je fais la bise aux anciennes, et puis je leur fais un petit speech sur ce qu'ils m'ont demandé de faire, parce qu'ils m'invitent pour faire un truc : la bioméca, l'enseignement programmé... c'est tout...

Ou quand il y a le stage d'initiatrices sur le département, on aime bien que j'aille y faire un tour...

Et tu as participé à des stages de formation professionnelle, mais cette fois-ci dans d'autres fédérations ? Je pense au CPS FSGT, voire même à la FFG...

Alors à la FFG, j'ai participé, tout au début, il y a très longtemps... MAGAKIAN avait lancé un comité technique inter fédéral. J'ai participé au comité. J'ai fait des communications... Ensuite, ça s'est terminé, à peu près aux championnats du monde de Strasbourg. J'ai fait de la FPC en mon temps.

Et tu continues à intervenir sur des stages de formation professionnelle en EPS ?

Non, très peu.

Il y a peu de demandes ou tu refuses ?

Je commence à refuser. Il y a deux choses : je ne mets plus les pieds dans aucun colloque, très sciemment. Quand on m'envoie une feuille, je ne la renvoie jamais (je ne vais pas dans un colloque à titre de suiveur). Et les colloques où je suis vraiment invité à titre d'expert. J'ai été à un, celui de Lille, parce que Christine LEFRANC est une de mes anciennes élèves et qu'elle a beaucoup insisté pour que j'y aille... J'y ai été et en fait j'ai été très mauvais parce que j'ai été obligé

de prendre un antibiotique en partant. Cet antibiotique m'a provoqué une allergie majeure. Je ne pouvais plus parler, et il a fallu me rapatrier sur Argenteuil à toute vitesse. C'est Alain qui m'a ramené en voiture. J'étais complètement malade... J'étais dans un état tel que mon intervention, je ne savais même pas si j'allais la faire... C'est le seul colloque auquel j'ai participé, parce qu'on avait insisté. Parce que, je vois ici, les colloques font que tu n'enseignes plus du tout dans une UFR. Les cours qui sautent et qu'on remet. Les étudiants qui ne peuvent plus les suivre. J'estime qu'on a d'abord du boulot à faire. La discipline doit se mettre en place, mais alors la course à la « colloquite »...

Maintenant avec ton statut de maître de conférence, tu seras pas plus disponible pour ce genre de travaux ?

Pas tellement... Notre discipline doit conserver un peu de crédibilité, si elle veut être respectée.

Dans d'autres disciplines comme la biomécanique... ?

Je ne suis pas un vrai biomécanicien. J'utilise la mécanique scolaire, à ce niveau là, pour expliquer la gym. Je connais bien JUNQUA. Je m'intéresse à ce qu'il fait. J'irai le voir une fois de temps en temps ; il me montre ses trucs à chaque fois qu'on se voit. Il sait que je suis intéressé, mais, je ne serai pas un vrai biomécanicien parce qu'il faudrait que j'ai une formation mathématique réelle. J'ai 52 ans, j'irai à la retraite sans. Je ne le ferai donc pas... Par contre, ce que je sais en mécanique scolaire, me suffit amplement pour expliquer sérieusement la gym. Et tout ce dont j'ai besoin, c'est d'un référent théorique pour mettre en place un enseignement programmé. J'aurai été biomécanicien vraiment, si en 72, 73, 74, quand j'étais à l'ENSEP, il y avait eu VAN HOECKE, avec son laboratoire... C'est sûr que je serais resté biomécanicien et peut-être serais-je passé à côté de l'enseignement programmé. Bon, j'ai une histoire qui fait que c'est passé ; c'est trop tard... J'ai deux étudiants de maîtrise qui sont déjà en enseignement programmé. Pour la maîtrise, je les ai passés à VAN HOECKE, et ils vont faire une étude biomécanique de l'antépulsion et de la rétropulsion. Ils vont travailler là-dessus sérieusement, parce qu'eux, il faut qu'ils le fassent pour aller plus loin que moi je n'ai été. Et puis, un colloque de biomécanique, j'en ai en main des résultats. Qu'est-ce qui sort de bien concret, de bien solide et d'exploitable ? Sinon des problématiques associées à des méthodologies qui débouchent sur rien de prouvé et d'avancé. Je suis en liaison actuellement avec le laboratoire de l'INRP qui travaille sur les technologies avancées en matière de didactique. Le gars qui y travaille est en liaison avec Orsay aussi, BEAUFILS. Ce qu'il fait c'est marrant, c'est chouette et puis c'est utilisable. Il travaille en mécanique du point en plus. On y voit clair tout de suite. Il y a un outil qui existe. Je sais ce que fait BEAUFILS... mais ce n'est pas de la biomécanique. A la limite, c'est la didactique de la mécanique, qui nous fournit un outil qu'on peut utiliser. Nous, en enseignement de la biomécanique (parce que je fais de l'enseignement de la mécanique et de la biomécanique. C'est Alain qui fait de la bioméca vraiment ici de façon pointue), on a besoin de ça. Mais c'est de l'enseignement, ce n'est pas de la recherche. Il ne faut pas tout mélanger. La recherche en bioméca, c'est Alain JUNQUA, etc... Aller dans un colloque pour raconter comment t'enseignes, c'est sympa mais dans ce cas là, il faut venir dire ça dans un colloque de didactique. Mais comment dire que je fais de la biomécanique dans un colloque de didactique ?

C'est un domaine qui t'intéresserait ou tu préfères, dans le cadre de la didactique, parler de l'enseignement programmé ?

Si tu veux, je ne parle pas de l'enseignement programmé sans faire référence à la biomécanique parce que l'outil à partir duquel je programme, c'est un référent biomécanique. Pour moi, si tu veux ça fait un tout. Mais, une mécanique simple. Et je dis qu'en connaissances en biomécanique, la lecture régulière de « Turnen Sport » et de « International Gymnast », m'apporte, bon an mal an, 4 ou 5 articles qui valent mieux que tout ce que je retrouve pour la gym dans les différents colloques dont j'ai écho de temps en temps. Les américains travaillent énormément. De temps en temps, tu as des trucs très intéressants... J'ai un paquet comme ça de traductions à la maison, qu'ont été traduit par des étudiants de la FAC. J'ai ça comme corpus de connaissances que je ressors éventuellement dans mes cours pour la préparation au CAPEPS... Ce sont des choses bien faites. Je pense que dans bien des domaines en France, la recherche devrait commencer par une compilation sérieuse de la presse internationale et des productions internationales dans les différents domaines. Cela éviterait qu'on lance des prétendues recherches lourdes, coûteuses, sur des choses

qui faisaient l'objet de cours à LEIPZIG, avant HITLER, en 1935. On lance des recherches et des laboratoires de recherche sur des trucs qui faisaient l'objet de cours à l'étranger, depuis 50 ans !

J'ai découvert au travers de ton livre, dans cette première partie, le cercle d'études gymniques de L'ENSEP. Qui en faisait parti ? Comment fonctionnait-il ?

C'était à l'initiative de Pierre BLOIS. Pierre BLOIS regroupait une fois par mois, à l'ENSEP, des anciens élèves, des collègues, et cetera. Des gens comme VILLIEN, JP GILLET, Jean-Pierre CLAES, Pierre LEBLANC. Probablement... on était une douzaine. On n'était pas toujours les 12, mais on se regroupait une fois par mois et puis on travaillait, on discutait.

Vous avez produit des documents ?

Les mini enchaînements. Cela a été le seul produit réel du cercle d'études, en 72, je crois. Puis après ça s'est évaporé, parce que Pierre BLOIS est passé D. T. N. du trampoline. Il a ramené la moitié de son équipe au trampoline. Tu les re-trouvés tous : JP GILLET, VILLIEN... Et puis moi j'ai quitté parce que j'étais à la FSCF, et je ne voulais pas m'engager dans la fédération. En fin de compte, le cercle d'études de l'ENSEP s'est transformé en commission technique de la fédération française de trampoline, en grande partie.

Et vous meniez une réflexion plutôt pédagogique, plutôt technique ?

Les deux. UKRAN, DICKHUT... c'était sur la table.

Il y avait des modèles extérieurs dont vous parliez, si j'ai bien compris ce que tu retranscris dans ton bouquin ?

Oui, on avait de la documentation étrangère. On essayait de comprendre ... *La classification méthodique de la gym était un problème important.* Et puis à l'époque, on n'était pas les seuls à y penser, parce que parallèlement à cette réflexion, il y a quand même eu Hubert NOËL, en 71. Les copains qui sont à Strasbourg (Daniel LUCAS ne doit pas encore y être, mais Martin GRÜNENWALD qui est l'IPR en Allemagne et prof d'après là-bas), travaillent eux sur les allemands. Ils nous envoyaient des données de temps en temps quand un truc était traduit... Tu vois, il y avait quand même une certaine collaboration. Hubert NOËL est à Nancy, GRÜNENWALD est à Strasbourg, Pierre BLOIS est à l'ENSEP... Cela débouchera sur les mini enchaînements. Donc, il y a une réflexion réelle sur l'enseignement programmé, plutôt « Pédagogie Par Objectifs » d'enseignement programmé, rigoureusement, en analysant les choses. Puis, sur la **hiérarchisation des contenus**, on utilise les allemands, qui ont une réflexion : DICKHUT. Ses bouquins, ce sont les tours et les bascules ; ce sont les élancés, et cetera . Il y a déjà une classification qu'on ne retrouve pas dans les bouquins français de MASINO et CHAUTEMPS.

Vous étiez centrés sur un essai de vulgarisation d'une modélisation de l'activité ?

Oui, et puis alors **à travers l'enseignement programmé, un modèle de transmission.** THOMAS a boudé, parce qu'il est le fils de LAGISQUET, et LAGISQUET et BLOIS ne peuvent pas se sentir et se boudent mutuellement. Alors Louis n'y met pas les pieds, et ça amène la coupure progressive et importante. Louis ne se reconnaît pas dans les travaux du CPS de la FSGT, alors qu'entre LAGISQUET et MERAND, il existe une communauté de vue philosophique (marxiste), au moins, mais ils restent des frères ennemis. Entre LAGISQUET et Louis, il y a une volonté de maintenir une certaine rigueur, qu'on ne retrouve pas dans la problématique de MERAND. Il pique à DERETTE « la république des sports ». Il la subtilise carrément ! C'est DERETTE le premier qui la met en place.

On arrive à une certaine coupure entre les deux. Je sais que quand MERAND met en place le pré-stage d'innovation pédagogique qui a lieu à Malakoff, il ne veut pas de Louis THOMAS pour l'encadrer, et il me demande, à moi qui suis cadre technique fédéral FSCF, de l'encadrer, en 62 ou 63. Et ce stage n'aura pas lieu, parce que les crédits sont supprimés par Maurice HERZOG. C'est le moment où Maurice HERZOG se bat avec la FSGT. «TOC», il supprime les crédits... Mais je garde de bons rapports avec des copains de la FSGT : les frères ROUCHI entre autres, qui sont des cadres techniques de la FSGT...

Le cercle d'études gymniques a été quelque chose que Pierre BLOIS a mené vraiment, non pas scientifiquement, avec une problématique expérimentale, mais scientifiquement au niveau d'une recherche de sources ou de biographies, de façon remarquable. On ne travaillait pas en l'air. Il y avait des références. L'observation sur film, on allait au laboratoire, et puis il passait des trucs, pour nous prouver que telle chose était bien comme ça...

Est-ce qu'à l'heure actuelle tu continues à beaucoup lire ?

Oui, pas mal.

Cela représente quel volume de ton emploi du temps ?

Et bien écoute, en cours d'année, j'ai très peu le temps de lire. Quand je parts en vacances de Noël, de Pâques, aux grandes vacances, j'amène des bouquins, dont je m'impose la lecture. Et puis avec ma thèse d'État, je suis obligé de lire pas mal. Je m'impose la lecture. Je me lève le matin, souvent vers 7 heures, avant que la maison ne se lève, au chalet, et puis hop, je lis pendant 1 heure, 2 heures, avec mon « stabilo ». Je lis très bien en diagonale, « stabilo », et après, je reprends toutes les phrases en « stabilo » sur un document. C'est ma façon de travailler. Je lis une demi douzaine de bouquins importants par an, pas fatalement sur la gymnastique, sur la psychologie, la pédagogie...

Tu es à l'heure actuelle l'auteur en gym qui a le plus écrit. C'est toi aussi qui a écrit depuis le plus longtemps (68). Tu es le seul qui a écrit, je dirais, en continu. CARRASCO, c'est une période réduite...

Il y a deux périodes CARRASCO. Il y a toute sa première production et puis ses 2 derniers bouquins, qui contredisent presque sa production antérieure. J'aime mieux ses derniers bouquins que ses premiers, sauf son bouquin sur la préparation physique qui est une horreur au plan humain... J'aime bien « les cahiers de l'entraîneur ». « Les rotations avant », cela me plaît bien... « La pédagogie des agrès » est un bouquin que je ne déteste pas. Son premier n'est pas bon, « l'activité physique de l'enfant ». Ce sont les exigences de l'époque...

Ce qui est étonnant, c'est qu'il a écrit après toi et qu'il a bénéficié d'une certaine aura...

C'est un problème de pouvoir. J'étais de la bande de BLOIS. BLOIS était au trampoline. Il avait la paix. J'étais le seul qui restait vraiment en éducation physique, à parler fort. Or, il y avait un consensus. La bande de LAGISQUET qui n'était pas négligeable non plus, devait reprendre le pouvoir. Et puis il y avait la bande à MERAND de l'autre côté. Et d'autre part, j'étais quand même le produit de la FSCF, et le seul à parler de la bande de BLOIS. C'était celui qui était tombé dans le bénitier ! Donc, c'était pas très favorable comme contexte. Et d'autre part, j'étais syndiqué au SNEP, mais j'étais tendance U. I. D., militant, et non pas Unité et Action. A partir de là, au niveau de la commission pédagogique, j'étais quelqu'un de gênant, parlant fort, ayant des idées pédagogiques arrêtées, et qui n'allait pas dans le cadre de ce qu'était le machin actuel... Et puis au niveau de la FFG, MAGAKIAN m'aimait bien et on était d'accord sur plein de trucs. Mais quand même, que l'un des premiers techniciens scolaires ait la coloration FSCF. J'étais pas bien placé sur l'échiquier à coup sûr ! Le CPS de MERAND non plus. A partir de 72-73, BLOIS était ailleurs. En temps que personnage historique (entre guillemets), mon personnage n'était vraiment pas très porteur. En plus, je me suis tout de suite trouvé en heurt avec la référence. **Je pense que je suis un psycho-pédagogue du développement.** Avec la référence piagétienne je me suis trouvé en heurt. Je l'estimais nulle et PIAGET l'estimait mauvaise lui-même. Il me l'a dit ! Or, c'était la référence piagétienne qui était primaire, primordiale... **j'étais un « associanniste réductionniste »** affreux ! Biomécanicien en plus, l'horreur ! Je n'étais pas dans le courant. J'ai continué à faire ce que je pensais...

Ceci dit, toi quand tu écrivais, tu écrivais pour qui ?

Cela dépendait. J'écrivais dans EP. S. pour l'enseignement. J'ai écrit mes bouquins, tel que « gymnastique scolaire », le premier, pour l'enseignement. Quand j'écrivais « gym féminine », j'écrivais pour les clubs. Quand j'ai écrit « gym à l'École » (je ne sais plus trop le titre), c'était pour l'École. Quand j'écrivais dans EP. S., j'écrivais pour l'École... J'ai des bouquins qui sont sortis vraiment pour LA GYM ; et j'ai des bouquins qui sont sortis pour l'éducation physique. J'ai 2 bouquins qui sont destinés pour l'éducation physique : c'est le dernier, « gymnastique scolaire » qui est sorti antérieurement. Tout ce que j'ai écrit dans EP. S., je l'ai écrit pour le prof d'éducation physique et en tant que coordinateur d'un bahut, ou formateur ici. Ce que j'ai écrit pour la gymnastique, je l'ai écrit pour la gymnastique, avec les connaissances que j'avais de la gym et des problèmes qu'étaient ceux de la FSCF, que je connaissaient mieux que les autres. Mais je crois que « gymnastique féminine », c'est un bouquin qui s'est vendu quand même en 4 éditions, à 5000 exemplaires, plus une à 3000. Il y a 23.000 exemplaires qui sont partis. Il n'y a pas que la FSCF qui l'a acheté !

A l'heure actuelle tu as vendu combien de bouquins ?

Actuellement, je pense que c'est très réduit. Le marché est saturé. La polycopie jouant à plein, les étudiants achètent un bouquin et puis se le photocopient en masse... Celui-là, il est parti à 1000 exemplaires à l'heure qu'il est, mais je n'ai pas

les résultats de cette année. Alors qu'un bouquin comme « gymnastique féminine », partait à 1800 exemplaires chaque année, mais la photocopie marchait moins ! Celui-là, il est au format des photocopies...

Il y a quelque chose dont nous n'avons pas parlé. Quelle est ton expérience professionnelle sur le terrain de l'éducation physique ?

Quand je suis arrivé au lycée d'Argenteuil... Je vais te raconter comment je suis arrivé à Argenteuil. Quand je suis sorti de l'ENSEP on m'a proposé pas mal de trucs : à peu près toutes les classes préparatoires P1 cherchaient un lascar, y compris Saint-Germain (ce n'était pas loin, j'ai failli accepter). VIVES m'avait trouvé une place au Canada. Bon, je tenais au club ; j'y étais attaché, et puis surtout, j'avais l'impression que rentrer dans la formation avant d'avoir enseigné soi-même, c'était usurper une fonction... Et je sais que je leur avais dit à tous : « j'enseigne pendant 5 ans et on se reverra », et enseigner si possible à Argenteuil. J'ai dû terminer 15^{ème} du CAPEPS. J'avais mis Argenteuil en premier choix, et aidé par les dirigeants du club, je suis nommé à Argenteuil. Je reçois donc ma nomination à Argenteuil comme maître auxiliaire. Je vais donc me présenter chez le proviseur et il me dit : « dites donc, vous êtes capésien ou pas PIARD ? ». Je lui dis : « oui ! ». « Mais ça, qu'est-ce que c'est que ça ? »... Je téléphone à la départementale, qui était très embêtée. Et puis en fin de compte, au bout de 15 jours : « mais enfin, PIARD Claude, c'est vous ? Le capésien, c'est vous ? », « oui ! ». Le poste titulaire d'Argenteuil était bloqué sur intervention de 3-4 sénateurs pour un PIARD, maître auxiliaire, parce que les types qu'avaient fait les démarches n'avaient pas bien compris ce dont il s'agissait exactement, alors qu'il y avait un PIARD, professeur titulaire qui était nommé dessus. Et l'arrêté de nomination du titulaire ne m'était jamais parvenu ! Par contre, l'auxiliaire il l'avait reçu... Donc, j'ai été nommé là ; le lycée était provisoire. J'y ai construit les gymnases ; j'ai surveillé les chantiers ; j'ai tout mis en place. J'ai été un des numéros 2 ou 3 du lycée Romain Roland pendant longtemps, jusqu'à ce que je fasse l'ENSEP. Et mon premier article dans « EP. S. » qui date de 68-69, c'est l'organisation de la gym au lycée, tel que ça fonctionnait... La gym ça fonctionnait dur : on a un gosse qui à l'époque, à l'issue des championnats de France scolaires, a été racolé par Font Romeu, qui était le sport-études... alors qu'il n'était pas en club du tout. On avait une organisation énorme. Les gosses avaient des cars d'entraînements permanents. Ils venaient en dehors de l'AS ; ils arrivaient à faire 20 heures d'entraînement au lycée. C'était un vrai sport-études...

Et donc, tu as enseigné l'éducation physique de quand à quand ?

De 63 à 72 ; 9 ans.

Date à laquelle tu es entré ici, à l'UFR STAPS de Nanterre ?

Non ! J'ai fait l'ENSEP nouvelle ; et en 74, je suis entré ici .

Et tu es toujours resté attaché à l'éducation physique ?

Ah oui !! C'est mon thème majeur... Mais si tu veux à la limite, j'ai une conception de la gym de par mon appartenance à une fédération affinitaire. C'est une conception de la gym qui ne trahit pas l'éducation physique. C'est plus facile pour moi d'avoir une visée unitaire de « MA » gym (entre guillemets), parce que ma gym se déroule en pleine fédération affinitaire, qui garde une idée de développement de l'être humain. Pour moi, les gosses n'ont jamais été au service de la gym, point à la ligne.

Or, j'ai suffisamment de copains qui sont responsables de structures de haut niveau pour lesquelles les gosses qui arrivent, c'est de la bidoche pour faire de la gym. Mais bon, je les aime bien. Ils sont bons en plus pour certains, et puis ce sont des copains. Ma tolérance fait que j'admets très bien qu'ils puissent avoir cette conception là. Je sais que certains le font par obligation professionnelle, et ils seront très heureux de prendre leur retraite d'ici peu, pour ne plus avoir à faire ça. Merry Saint-Génies faisait partie du cercle d'études de l'ENSEP. Il a eut envie de faire autre chose. Pour moi la gym a toujours été un moyen d'aider les gosses à passer un moment de leur existence. Donc à partir de là, la gym scolaire... Cela m'est plus facile de faire la bascule de l'un à l'autre.

Tu parlais du cercle d'études gymniques, est-ce que tu as créé à partir des années 75, des structures de réflexion que tu aurais animé ?

J'avais le cercle d'études gymniques et puis j'avais la mienne propre. C'était ce fameux regroupement des moniteurs d'Île de France, dans lequel je travaillais dans le cadre de la FSCF, où on se retrouvait tous les mois. Tous les mois, on faisait un entraînement le matin sur un thème : « le soleil dorsal, par exemple » et puis « le saut de mains » par exemple et point à la ligne. L'après-midi on prenait les cercles aux arçons et la bascule aux anneaux, point à la ligne. Et puis on trouvait un gymnase où il y avait 5-6 paires d'anneaux. Le repas de midi on discutait, et avant de partir le soir, on avait une heure de discussion. C'était systématique ; et on sortait un document à chaque fois, qui la fois suivante était distribué aux présents qui les faisaient parvenir à ceux qui n'étaient pas là. Il y avait un truc ; ce truc, je l'ai fait vivre en Île de France pendant 15-16 ans... La naissance de mon dernier fils, qui est né en 68, ma femme était avec moi à la dernière réunion qui avait lieu à Argenteuil. On avait 60 moniteurs, à Romain Roland, et elle a accouché dans la nuit qui a suivi. Elle était là à parer encore les roues sans mains la veille, et elle a accouché le lendemain ! Jusqu'en 68 ça fonctionnait. Quand je suis rentré à l'ENSEP que j'ai été obligé d'abandonner, donc en 72, et ça fonctionnait depuis 60.

Et ici, tu n'as pas animé de structures de réflexion sur la gym, ne serait-ce qu'avec des anciens étudiants ou des gens comme Denis HAUW ou Claude BERTHELOT ?

Si un groupe veut se mettre en place, je le mettrais en place volontiers, surtout maintenant j'ai le temps, mais je suis Maître de conf. seulement depuis 2 ans. J'ai fait 16 heures d'enseignement ici, 14 heures d'enseignement au club. Et puis ma femme a été gravement malade depuis longtemps. J'ai 3 gosses, j'en ai un qui a terminé des études d'ingénieur, l'an dernier ; un qui fait les concours H. E. C. cette année. Et puis j'ai une gosse de 11 ans. Il y a un contexte familial qui fait que j'étais sûrement un peu moins disponible que je ne l'ai été avant que ma femme tombe malade en fait. Mais bon, ça peut se faire, surtout maintenant, Maître de conf., j'ai du temps, pourquoi pas ? Et puis en plus, j'ai eu la volonté de terminer ma thèse d'État, en plus de tout ça... tu peux pas tout faire. Bon, maintenant ma thèse d'État est bouclée. Si en Île de France, il y a une volonté d'une cellule d'études sur la gym, je suis parfaitement prêt à la couvrir. Je suis docteur d'État, ça fait une couverture, si en plus de ça il y a des collègues qui veulent s'intéresser à la gym, et mener une réflexion qui ne soit pas la mienne, à travers une cellule qui serait la cellule gym des UFR d'Île de France, s'il faut qu'il y ait un chapeau, je veux bien être le chapeau.

D'une certaine façon, je me disais qu'à l'heure actuelle, avec la tournure des choses sur les 3 UFR parisiennes, il y a suffisamment d'affinités qui se créent pour travailler ensemble.

C'est sûr ! Même si on est très différents, on est capable de boire une bière ensemble, ce qui n'est pas le cas dans toutes les disciplines.

Visiblement ! De toute façon, on est soucieux de comprendre les travaux des uns et des autres.

Oui, oui. Moi, si tu veux, je suis disponible. Je n'y pensais pas avant que tu me le dises, mais pourquoi pas. Je l'ai fait à plusieurs reprises, c'est possible...

Ce qui m'intéresserait maintenant, c'est d'essayer de mieux comprendre comment tu en es venu à vulgariser la gym, à la modéliser... Comment es-tu venu à cette conception ?

Cela s'est construit très progressivement... **C'est la conception des allemands ; c'est celle sur laquelle Pierre BLOIS m'a orienté**, à partir de laquelle il a mis en place la « part-method » en trampoline. **Je ne l'ai pas inventé. Pierre m'a formé à ça** ; dès le départ c'est la façon dont il voyait la gym lui-même. J'ai pris comme référence dans un de mes bouquins, quelque chose que j'ai emprunté à K. WIEMAN, sur la généalogie du tour d'appui. C'est un article qui datait de 67-68, allemand. Je l'ai toujours en tête. Et puis après j'ai repris mes bouquins absolument dans cette dynamique là. Par exemple, le tour dorsal avant, après tu vois découler tous les mouvements qui passent à l'avant. Il y a la bascule dorsale. J'ai, d'une part été choqué par les MASINO dont j'aime parfois bien le contenu, qui sont des bouquins « futoirs ». Je ne discute pas au niveau du contenu, c'est très bien fait au niveau du contenu. Quand il parle de la bas-

cule, il sait de quoi il parle ; mais la bascule ils te la font une fois dans les rétablissements, une fois dans les bascules et une fois dans les liaisons, et tu la vois traiter 3 fois de façon différente... En fin de compte, l'idée, l'utilité de la bascule, il la voit parce qu'elle est dans un exercice. Il ne voit pas où ça peut mener, et où ça peut partir... Les allemands, dès le départ, posent le problème en ces termes. Ils savent où ça va, et ils savent pourquoi ils le font. C'est la tradition allemande. Je n'ai rien inventé ! C'est la tradition d'ailleurs qui a été reprise après par Hubert NOËL. « La synergie fondamentale » d'Hubert NOËL, ça vient de là. Mais ce n'est pas Hubert NOËL qui m'a donné l'idée, puisque mes premiers bouquins sont sortis avant « synergie fondamentale ». Cela veut dire qu'à la même époque, il y avait du monde qui cherchait dans ce sens là. La littérature française technique, c'était MASINO, et MASINO on sentait que c'était pas clair. Les allemands nous fournissaient mieux. Et puis quand j'ai creusé un peu, j'ai trouvé les soviétiques. J'ai trouvé les arborisations de LANDA. Et c'est certainement en plus le fondement des allemands, parce que les spécialistes d'enseignement programmé allemands ont travaillé sur les mêmes bases que les soviétiques et non pas sur les bases des américains. Je ne parle pas en gym. Je parle en général. On travaillait sur des fondements soviétiques, c'est LANDA et VIGOTSKY, etc ... J'y ai retrouvé ça chez les soviétiques et ça m'a conforté, si tu veux.

As-tu interrogé les allemands ?

Je baragouine l'allemand très, très mal, je n'ai pas vraiment eu l'occasion... Mais seulement, on descendra dans mon « laboratoire », j'ai mon deuxième bureau qu'est là en bas. Il y a tous mes bouquins, les revues... enfin, tu verras.

Mais ce sont des gens qu'on rencontre ces allemands ?

Ceux-là sont tous morts : BANTZ, DICKHUT. Mais WIEMAN, TIMMERMANN qui sont de très grands théoriciens actuels de la gym, ce doit être possible de les rencontrer. Ils sont de ma génération.

Tu as isolé un certain nombre d'arbres techniques généraux. Pourquoi ceux-là en particulier. Pourquoi pas d'autres?

Dans la gym, je dégagerais 8 activités. Alors je ne sais pas si dans ce bouquin là, il y en a 8... Peut-être pas parce que là, j'ai limité au scolaire. Si je prends la gym en général j'en dégagerais volontiers 8. Parce qu'elles ont, du point de vue biomécanique, un certain nombre de chose en commun. Par exemple, par rapport à CARRASCO, « les rotations avant ». Quand CARRASCO a écrit « les rotations avant », il a foutu ensemble pleins de trucs qui n'ont rien à voir ensemble. **Entre un saut de main, un salto avant et un tour d'appui avant, au point de vue biomécanique, ça ne veut rien dire du tout.** Or, moi, je verrais volontiers un tour d'appui qui obéit à un certain nombre de principes en biomécanique et mécanique à proprement parlé (il y a une trajectoire du centre de gravité qui est précise). Et tous les tours d'appuis se retrouvent identiques, mais au prix d'actions musculaires qui sont de même type ; même si du point de vue bio-informationnel, tour avant et tour arrière, ce n'est pas tout à fait pareil quand même. Il y a quand même une structure relativement commune. Les renversements, avant ou arrière, obéissent à une action scapulaire précise. L'appui dynamique sur les épaules c'est quelque chose et ça obéit à une certaine action qu'il faut définir, qu'il faut maîtriser, qu'il faut comprendre. Et puis le salto avant, ça obéit à autre chose encore. Donc, à mon avis, entre le tour d'appui avant, le salto avant et le flip-flap avant, ce sont 3 activités différentes, et chacune de ces activités permet de mettre en place des arbres techniques différents, avec l'évolution de la figure...

L'apport d'énergie est moindre sur un tour d'appui que sur une bascule. Sur une bascule, tu as un apport d'énergie à ajouter, parce que le centre de gravité est bas.

Et maintenant , tu travailles systématiquement comme ça ?

En FSCF, avec les petites, j'obéis à des imposés. Maintenant, à partir du contenu des imposés, j'enrichis leur bagage, en tenant compte de ça. Compte tenu de l'imposé, je sais que je peux enrichir dans telle direction.

As-tu crée des enchaînement FSCF ?

Non, bien sûr j'ai participé à leur élaboration avec d'autres. Les imposés sont remodifiés tous les trois ans sauf au saut de cheval, par roulement. Depuis que j'ai quitté la fédération, j'interviens plus dans les imposés. Chaque année il y a un imposé qui change.

As-tu participé à l'élaboration de programme d'examen ou de concours ?

En 70, j'étais dans la commission de réforme des examens. Raffin-Pelloz et Piacenta m'ont appelé quand il a fallu changer le programme UNSS. Jaquetin et Antonin voulait leur faire avaler les imposés de la FFG. Or, il y avait à Marseille une collègue qui avait lancé un truc de caractère programmé, en faisant référence à ce que j'avais fait dans mon premier bouquin. Piard en tant qu'expert a avalisé l'expérience des Bouches du Rhône, citée d'ailleurs par M. Bourgeois dans son bouquin. C'est comme ça que le programme UNSS vit le jour. Plus en tant que stratège de l'opération que technicien, car le contenu technique, je n'ai pas dit grand chose.

Tu as fait les dessins des mini-enchaînements ?

Oui et Charton a fait les filles.

C'est là, où on a retrouvé tes premiers dessins notamment ?

C'est possible qu'il y en avait à moi.

Malgré tout, on les retrouve encore dans les établissements scolaires, sur les programmes nationaux.

J'ai fait les dessins de... Il y a Charton qui a fait les dessins des filles, j'ai fait les dessins des garçons.

Je suppose que tu retrouves au travers des rapports de stages pédagogiques des tes étudiants... Je ne sais pas si ce sont les mini-enchaînements en tout cas c'est une traduction d'interprétation...

Les collègues se les approprient et puis les modifient, mais au moins le fondement.

Tu travailles toujours avec Didier Delignières ?

Non je ne le vois plus. On ne travaille plus ensemble. Didier a passé sa licence à Nanterre, il a passé son CAPES à Dijon et depuis ce temps là... On a des contacts de copains. Quand il a fait son truc dans Échanges et Controverses, il m'a demandé d'aller participer à la controverse. J'y ai été volontiers. J'y ai fait rajouter dans le livre de Schmitt, l'annexe sur les vrilles qui n'existait pas Il l'a fait gentiment ; et puis je ne veux pas que mon nom apparaisse partout.

Ses derniers travaux dans la revue EP. S., il y a un an ou deux, sur la gym reprennent en fait un certain nombre de tes propositions qu'il adapte en milieu scolaire.

Cela je l'ai vu. C'est la dessus qu'il a fait à la suite, Échanges et controverses. Didier travaille avec Famose.

Sur ta proposition d'arbres techniques actualisés, en 1990, pourquoi était-ce la première fois qu'apparaissaient les fondements théoriques ?

Dans les précédents livres, les arbres techniques étaient en brouillon. Depuis que j'ai théorisé avec ma thèse d'État et que j'ai retrouvé des arbres techniques décrits chez Landa, chez Léontiev, dans d'autres disciplines, les arbres de décision en mathématiques, que j'ai adopté cette formalisation. Les bouquins qui ont le mieux marché sont des espèces de dico. de la gymnastique (2000 exemplaires par an). Quand s'était trop théorique, ça ne se vendait pas. « Gymnastique masculine » (7 à 800 exemplaires par an), c'est un canadien qui a racheté le fond pour le revendre là-bas, au bout de 4 ans d'exploitation française. En France, ça marche mal. Je ne suis même pas sûr que les gens ont besoin de ça (d'ouvrages théoriques). Je suis persuadé que ça n'intéresse pas, à part la nouvelle génération.

Je n'ai pas eut le temps de le lire « Gymnastique scolaire », mais déjà là tu reprenais l'essentiel des arbres techniques actualisés que tu proposais ?

Non, mais si tu veux les arbres techniques, dans les précédents bouquins, j'ai toujours travaillé avec cette notion là, et même souvent je les avais en brouillon. Je ne les ai jamais fait paraître tel quel dans mes bouquins. C'est depuis que j'ai ma thèse d'état et que j'ai retrouvé ces arbres techniques décrits chez Léontiev, décrits chez...dans d'autres disciplines, les arbres de décision en mathématiques, à la limite pour moi, c'est plus un genre de formalisation. Ça ne change pas le fonctionnement des autres bouquins étaient comme ça. Là c'est formalisé. Je ne sais pas en fin de compte, dans ma thèse j'en parle. Je me demande si mes bouquins pourraient mieux marchés, ce sont des bouquins qui ont des fondements théoriques certains, parce que je ne le renie pas, mais qui n'apparaissent absolument pas à travers le bouquin. Les premiers sont d'une neutralité épouvantable. Ce sont une espèce de dico de la gymnastique. Ce sont des bouquins qui sont vendus à 2000 exemplaires par an, ce qui est énorme. Et plus mes bouquins prennent à la gymnastique masculine qui est vaguement théorisé par certains aspects, fiasco...

Au Canada, l'aspect théorique marche mieux ?

Oui, parce qu'ils ont de la danse. Les instituteurs fonctionnent depuis longtemps avec cet aspect là. En France ça marche mal. Alors, je n'osais là étaler l'aspect théorique parce qu'il y a les nouvelles générations, les gosses qui sortent des UFR, mais je ne suis même pas sûr que cela réponde à un besoin. Les gens n'ont pas besoin de ça.

D'ailleurs, c'est un petit peu étonnant parce que dans ton bouquin, tu prends un certain nombre de précautions oratoires, tu avertis le lecteur notamment qu'il peut tout à fait travailler sans ces parties théoriques ?

Je suis persuadé que cela n'intéresse pas.

Mais est-ce que c'est cohérent s'il n'y a pas cette partie théorique ?

Oui, je dis « gym féminine » avait une partie théorique implicite, explicite pour moi mais cachée. J'ai relu, je sais que Jean Gadret a été le patron en France du groupe d'enseignement programmé des mathématiques. Il a été à l'origine des algorithmes. Je relis son bouquin, je suis persuadé que Gadret travaillait sur Crodeur « a posteriori », maintenant parce que je connais bien Crodeur. La façon dont il présente ces progressions d'apprentissage et puis il met le passage obligatoire, c'est programmé comme ça et ça passe très bien. S'il le met et s'il le dit, je suis sûr que cela ne passe plus du tout. Je pense quand ne tenant pas compte de l'aspect théorique le reste tient quand même pour celui qui ne veut qu'un produit.

J'ai l'impression qu'il y a beaucoup de « non-dit », notamment par exemple, on ne trouve pas la définition de la gym ? Oui.

**C'est volontaire ? A aucun moment par exemple, tu dis la gym c'est ça ?
notamment parce que c'est un discours à la mode.**

Oui, c'est vrai. C'est tellement un discours à la mode et ce que je vois écrit me semble tellement d'une banalité écoeurante, je n'ai pas besoin de le dire.

Tu as peut-être toi une conception particulière en plus ?

Je l'ai écrit dans « après masculins », d'ailleurs que Gadret a repris. Dans son bouquin, il a repris la conclusion. Mon bouquin de « gymnastique masculine » se termine par « gymnastique sportive sans sport de loisir, pourquoi pas ? » et Gadret écrit « la gymnastique sportive ne sera jamais pour nous un sport de loisir ». A deux d'intervalle. Donc on s'était lu.

Quand tu présentes l'activité aux étudiants à l'UFR, je suppose que tu dois y mettre ta vision des choses ?

Bon, je fais l'histoire de la gymnastique.... et après ce qui m'intéresse en dehors de l'éducation physique, ce qui est parfaitement original comme apport à l'éducation physique aujourd'hui. Pour le reste je présente une cassette et je ne fais pas un discours.

Pour toi, quels sont les enjeux de la gymnastique à l'école ?

A l'école c'est d'abord l'enjeu de l'éducation physique. Quand tu as défini ça, tu vois à quoi la gymnastique peut servir. C'est de préparer d'abord un individu à une vie, complète existence physique ; et ensuite lui donner des moyens pour entretenir une espèce d'hygiène d'existence au mieux possible. Là-dedans l'ensemble des activités mobilisent suffisamment le train inférieur et je dirais éventuellement le cardio-pulmonaire, si on peut faire de l'entraînement fractionné, du cardio-pulmonaire avec des répétitions fractionnées de l'acrobatie. En éducation physique, il y a d'autres choses qui le font au moins aussi bien. Donc ce n'est pas la peine d'utiliser la gymnastique pour ça. Par contre la gymnastique a une spécificité particulière que rien ne remplace sinon modérément la natation, mais avec ce que cela représente du point de vue pratique, éventuellement les sports de combat. C'est la solidité d'un axe vertébral et d'un train supérieur et ça, ce sont les agrès qui l'apportent. Très simplement, l'apport il est là. Dans l'individu moderne, il y a l'exploration de l'espace, c'est vrai. C'est important mais de mon point de vue, il y a d'abord ça qui est important.

L'éducation physique, la vieille thèse se défend selon laquelle « l'école doit enseigner à la société et que la société c'est le sport, et quand on fait le sport à l'école », j'ai écrit dans suffisamment d'endroits.....

Je pense qu'avec Pineau, on s'entend très bien là-dessus. Je le précède dans cette voix. Je l'ai écrit avant même qu'il soit inspecteur général.

Il y a aussi l'aspect culturel de l'activité ?

L'aspect culturel présente un intérêt. C'est la possibilité pour le jeune qui va quitter le cycle scolaire en terminale, si sa culture est suffisante dans la discipline, il trouvera un lieu pour garder une activité physique, sa scolarité terminée. Mais cet aspect culturel là, ce n'est pas attaché à ce que dit Goirand. C'est attaché à des capacités. Ce n'est pas attaché à une vague connaissance, c'est attaché à la possibilité de pouvoir s'intégrer dans un entraînement de gymnastique. Alors si je dois cultiver une capacité à partir de l'aspect culturel de la discipline, c'est celle là que je dois cultiver avec les gosses. C'est la possibilité pour eux quand ils quittent la terminale, de pouvoir se faire accepter dans un club qui a un peu l'esprit large, pour pouvoir, s'il tient sur ses mains, s'il sait faire un saut per avant et un flip-flap, on va le prendre quand même, il gardera une activité, il restera dans le club, il continuera à vivre ; et l'aspect social je le vois là. Parce que le fait de faire une espèce de cérémonie gymnique, de donner l'impression de planer, de voler, c'est un rêve qu'on va avoir suscité, c'est un rêve sans lendemain en plus. Cela ne sert à rien de faire rêver les gens sans leur donner les capacités pour remplir leurs rêves. Vis à vis de ça, je suis en total décalage avec un tas de choses ; j'y reste et puis je m'assume. Je me suis trouvé 50 fois depuis 68, cela ne me gêne pas.

Dans le système d'évaluation que tu proposes notamment en milieu scolaire, tu fais quand même des choix par rapport à ce qui est possible de faire, à la fois d'un point de vue technique, ce qui est d'une certaine façon aussi je dirais presque un rêve par rapport à l'ensemble de l'activité ?

Non, parce que je pense que les choix que j'ai fait, je les ai fait surtout en fonction de ce qui peut se débloquent derrière ces choix là. Par exemple il y a un gosse qui fait un saut périlleux arrière au mini-trampoline en rebondissant. Il n'a pas appris grand chose. Un gosse qui sait faire rondade flip, par contre il va s'intégrer dans le groupe, et en acro. qui fait saut « per » avant et rondade flip est intégrable dans un groupe. Et il trouve sa place dans l'entraînement. Un gosse qui sait faire une bascule, il sait au moins grimper sur une barre fixe, et il est intégrable dans l'activité. Alors précisément mes choix sont faits pour faciliter, je pense, l'intégration ultérieure. C'est là où je dis il y a un choix social, mais je le place à un autre niveau.

C'est à dire, tu le places à quel niveau, ce choix social ?

Je le place au niveau du vécu et de la possible évolution du vécu de l'individu et non au choix d'un truc qui est véhiculé par les médias. L'image des médias c'est important, je suis obligé de l'utiliser pour la faire évoluer, pour que l'individu lui, soit vraiment remis en tant qu'individu, sur la route de ce que lui véhicule les médias, et ne continue pas à rêver devant les médias.

L'aspect social, c'est aussi les valeurs que tu défends, par exemple dans ton club, dans le sens d'une vie associative ?

Oui c'est vrai. C'est pour ça que je dis qu'en dernier lieu, l'aspect social que je vois, c'est la possibilité de réintégrer la vie associative à la fin d'une scolarité et non pas d'être capable de regarder à la télé ce qui se passe en ayant une vague compréhension. Celle-là, je ne trouve pas que cela soit très intéressante. On a trop une vision sociale qui n'est pas une vision sociale réelle vécue, l'analyse de l'éducation physique en France, mais qu'une vision socio-médiatique. Et je pense que cela ne sert à rien, sinon à rendre les gens encore plus dépendants des médias qu'ils ne le sont et je pense que, si je dois participer à quelque chose dans ma vie sociale, je préfère participer à la revitalisation de la vie associative plutôt qu'à faire augmenter le tirage de l'Équipe ou l'audience à l'audimat de Sport 3.

Je crois que tu as testé tes propositions ? J'en suis quasiment sûr parce que Claude Berthelot m'a dit qu'il avait essayé de mettre en oeuvre très sérieusement tes propositions.

Le préalable de ça, a été testé au niveau scolaire par un groupe où il y avait Berthelot, Denis Hauw, Alain Lorrain. Il y avait Serge Perissinoto qui devait le tester, il ne l'a pas fait et Didier Alais qui devait le tester. Il n'ont pas eu le temps. Puis j'ai le test de fonctionnement d'un autre programme que celui-là, au niveau de l'UFR depuis 20 ans. Les gars de l'UFR, je les ai mis dans ma thèse d'État, comme je ne pouvais pas utiliser l'expérimentation que je souhaitais utiliser, j'ai utilisé ça.

Est-ce d'abord une validation ? Est-ce qu'il y a des problèmes qui sont apparus que tu as pu mettre en évidence ?

La sortie éventuellement. Le programme initial qui est un lot de documents qui avait été tiré dans le cadre de la FPC, a déjà été quelque peu modifié là-dedans. C'était fait sur les premiers cycles, souvent plus sur le sol que sur les agrès.

Je commence à trouver au travers des rapports de stages des étudiants, une exploitation de cette forme de travail. On repère un certain nombre de savoir-faire, on les met en oeuvre du point de vue des apprentissages et puis on cherche à les valider. Et je crois que c'est quand même toi, qui à l'heure actuelle, a écrit dans le domaine de la gymnastique sur cette validation du savoir ?

Cela date de 1964-65 aux USA, j'ai des documents que j'ai utilisés. Il y a des sources à chaque fois. Et si les américains l'ont fait en liaison avec des gens comme Taïler, en gym. Ils ont utilisé les travaux de Taïler qui est le patron de la P. P. O., c'est en liaison directe avec des travaux fondamentaux. Et alors, ces travaux de validation avec des programmes qui sont nuls au niveau contenu technique d'ailleurs, mais le principe lui même, je ne l'ai pas inventé, quand à Carrasco, jamais il ne cite Noël. Moi je préfère dire, je l'ai piqué aux allemands, aux américains, je n'ai rien inventé, cela vient de là et c'est Pierre Blois qui m'a mis dans cette voie là. La recherche fondamentale et les discours que mènent actuellement certains collègues prof de rang A qui croient voir paraître des trucs, qui ont manifestement piqué partout et qui font une pseudo expérimentation minable pour essayer de les valider. On a l'impression que tout se construit aujourd'hui qu'on découvre tout aujourd'hui. Ce n'est pas vrai. En gymnastique il y a des pays qui ont 100 ans d'avance sur nous, sur certains trucs. L'Allemagne plus que l'URSS encore. Il y a des choses qui sont formalisées d'une façon très nette dès la fin de la guerre de 1918, en Allemagne, aussi bien au niveau de colloques de Leipzig. Les allemands se sont penchés sur une recherche fondamentale en gymnastique dès la fin du 18^{ème} du 19^{ème}. La France avec Démeny a mis des tas de choses de façon très, très nette ; il y a des valeurs extraordinaires. Les recherches qui ont été faites par Hébert, et par Paul Carton, qui datent de 50, 60, 70 ans, que l'on gomme complètement en donnant l'impression qu'aujourd'hui

Tu insistais sur la notion d'enseignement de la gym. Est-ce que tu travailles, notamment ce souci de fonctionner avec des arbres techniques ? C'est dans un souci d'enseignement ou dans un souci d'organisation de l'activité ?

Non, c'est sur l'enseignement. Le problème, c'est que je me suis trouvé en rupture avec des « piagétistes », mais je pense que l'enseignement ce n'est pas un problème d'apprentissage, c'est un problème de développement des individus. Et les individus se développent à travers le développement des activités qu'ils assument. Donc l'arbre est le développement de l'activité, à travers ce développement, dans la mesure où les premiers éléments d'un arbre technique s'appliquent bien, à partir de là, la cohérence, comme ils disent maintenant la logique interne de l'activité, après l'activité se développe sans moi, les gosses sont aptes à...

Les 4 exercices là, il va y avoir les 6 ou 10 meilleurs que j'entraîne à ce moment là, mais par contre j'autorise les autres à s'entraîner toutes seules dans la salle. Je dois avoir des gosses de 16, 17 ans, elles vont s'entraîner seules aux agrès et elles sont capables de s'entraîner toutes seules, donnant des conseils les unes aux autres, donnant un coup de main les unes aux autres. Elles sont capables de poursuivre une activité gymnique sans le gourou dans la mesure où les activités sont bien cernées, bien cadrées, il n'y a pas de problème. L'arbre technique je pense, c'est ce qu'il faut faire entrer dans la tête de la gym qui débute. Quand elle fait ça, c'est une graine d'un arbre qui va pouvoir se développer pendant le temps et c'est elle qui agira.

Avec les meilleures là, je suis plus sur la psychologie qu'autre chose.

C'est plus sur la construction d'une base d'orientation en fait ?

Oui en fait.

Plutôt que sur la validation des arbres techniques ?

Oui, mais la validation progressive, la construction d'une base d'orientation à long terme, elle ne peut aller que sur la validation réelle des acquis parce que pour construire au-delà, pour développer au-delà, c'est le problème de la zone proximale de développement. La zone proximale de développement, elle part d'activités développées, et développer cela veut dire acquis. Et acquis cela veut dire dans notre système actuel, valider.

Il semblerait quand même, au travers des exemples de base d'orientation que tu donnes dans ce livre, qu'il y a une base d'orientation quasiment par éléments techniques ? par difficultés gymniques ?

Oui mais c'est l'organisation de Galperine.

En fait, on a l'impression d'avoir un modèle pour chaque élément technique ?

Par élément de même famille, une base d'orientation reprend des éléments communs. Je pense que c'est mieux mis en évidence dans mon intervention à Lille. Et les éléments communs, c'est ce qui fait que l'arbre technique existe. On progresse d'éléments en éléments, parce que dans chaque action réelle, ce ne sont pas des opérations. C'est une allemande, c'est une bascule dorsale, là-dedans il y a des trucs qui sont communs et dans la mesure où dans la base d'orientation tu les fais apparaître comme constitutive de l'élément, tu permets précisément d'avancer dans l'arbre technique tout seul. C'est à partir de là, qu'une autre branche part.

Et toi, tu as construit toutes ces bases d'orientation pour tous les éléments techniques que tu as travaillé ?

Il y a un moment où tu fonctionnes de façon intuitive. Ce n'est pas formalisé. Là je l'ai fait pour un tas de choses, dans mes bouquins, il y en a quand même beaucoup qui sont formalisées, mais il y a un moment où tu fonctionnes avec un système personnel. Personne ne nie que le meilleur outil performant c'est le cerveau humain. Tu as emmagasiné un certain nombre d'éléments « rationnels », à partir desquels tu finis par découvrir les solutions. Alors cela pose le problème de la formation des étudiants. Il faut à tout pris leur faire entrer dans la tête les éléments, plus que leur donner des progressions (et il essayent de le faire). Leur donner des éléments pour être capable de créer face à une situation, la progression performante, et la progression évolutive en plus. Moi j'appelle ça « base d'orientation », mais il y a 20 ans, on aurait appelé ça « progression ». Cela ne changerait rien du tout. La seule chose, c'est que cette base d'orientation doit être évolutive. Elle doit contenir en germe la suite des progrès et si possible suffisamment mettre en évidence pour que l'individu puisse trouver tout seul la piste qu'il faut pour.

Par rapport à l'enseignement programmé, tu as mis en évidence les points essentiels pour pouvoir travailler la gym, de la même façon que tu me parlais de bases d'orientation, tu disais « j'ai isolé des savoir-faire, ce qui me permet de fonctionner sur le terrain. Est-ce que l'on peut faire la même analogie?

Alors là, je ne l'ai pas fait. Kouznestov travaillait comme ça, n'importe quel entraîneur soviétique travaille comme ça, je pense avoir eu la chance de comprendre un peu leur fonctionnement de façon intuitive, d'avoir retrouvé la source théorique à travers laquelle ils fonctionnent, et puis en France de l'avoir publiée. Je ne suis certainement pas grand découvreur. En France, je suis le seul à le proposer. Mais ce que me laisse la presse internationale en main, me laisse supposer que je ne comprends pas pourquoi en France je suis le seul à le proposer. C'est ça mon problème. Sinon du fait que les très grands entraîneurs qui fonctionnent assurément comme ça, veulent garder le pouvoir de leurs connaissances, parce que c'est vrai qu'en gymnastique, c'est le fait des techniciens cela ne se partage pas. Et dans les recyclages où l'on va, on lâche juste ce qu'il faut pour justifier sa présence. On ne lâche pas l'essentiel de ses connaissances. J'estime que plus la connaissance circule, mieux ça vaut, donc je lâche ma connaissance. Et puis il y a qu'en E. P. S., que tout le monde parle de gym..... Et les gyms qui veulent parler de gym. finissent par s'étouffer et de reprendre le discours de non gym pour parler de leur propre discipline. Je suis peut-être découvreur en France, mais je suis sûr que je ne suis pas découvreur « in the word », mais je n'ai rien trouvé.

D'autres travaillent dans d'autres activités sportives sur cette base, est-ce que tu as travaillé avec eux?

Avec Daniel Bouthier, on ne se voit pas pour de bonnes raisons, c'est qu'on est représentatif. J'ai vu Leguérinel. Je l'ai interrogé à l'oral de l'agrégation, il avait émis le vœux que l'on se voit et que l'on travaille très sérieusement. Je ne l'ai pas revu depuis. C'était bon ce qu'il a fait. Il s'en est bien tiré. Daniel, j'ai lu deux trois trucs de lui. C'est sûr qu'on retrouve des choses en commun et pas que les références....

Tu n'as jamais eu l'occasion d'échanger particulièrement, voire même de les interroger ?

Non. C'est vrai que nous ne sommes pas très nombreux, on doit être 2 ou 3 à travailler sur les soviétiques en France.

Peut-être un peu plus.

C'est très récent. On travaillait tôt dessus, lui parce qu'il était au laboratoire de Leplat, parce qu'il était d'Orsay, et puis moi parce que je suis tombé dessus. En dehors de ça, ceux qui connaissent les licences de Vigotsky... c'est réduit et à plus forte raison en E. P. S. .

Cela commence à apparaître de plus en plus dans les enseignements généraux maintenant. Par exemple, quand les jeunes collègues s'interrogent sur la notion de connaissance en E. P. S., et qu'ils vont jusqu'à la question de l'utilisation des connaissances, ils en passent forcément par là ?

Oui parce que Vigotsky est un génie à mon avis. C'est le plus grand philosophe. Les américains redécouvrent sa pensée actuellement, ils vont revenir parce qu'à travers les anciens néo-cognitivistes, ils ont évolué par la pensée soviétique, il y a des gens comme Vertch, comme Shomsky. Les grands noms de la psychologie américaine actuelle sont des vigotskiens. En France cela revient. Seulement ceux qui travaillent depuis 75 dessus, on va se retrouver dépasser, cela va être banal ce que l'on va dire. Il a fallu que l'on se batte pour faire entrer ça dans les têtes. J'entends Famose qui change d'avis comme de chemise, d'ici 3 ans, dira « bien sûr ». « Qu'est-ce que tu as besoin de répéter ça dans tes articles ».

Tes théories d'action, tu les as surtout formalisé en vue de la pratique de haut niveau en gym, ou la pratique de masse ?

Je pense que celle là, une dynamique de développement de l'individu, elle marchera pour l'autre suivant la quantité que l'individu investira dans l'activité, suivant son potentiel de départ qui s'améliorera n'importe comment par la pratique, ça ne change pas la problématique.

Je pense que c'est un processus généralisable, qui est bon pour tout. C'est une question de capacité, de développement, etc... Haut niveau, bas niveau, pratique scolaire. On met un individu sur un chemin et on lui donne les moyens de parcourir ce chemin. Dans ma thèse d'État j'ai mis ce truc là, « donner du poisson à ce qui ont faim c'est bien, leur apprendre à pêcher c'est mieux ». J'essaye de leur apprendre à pêcher en gymnastique et marcher en gym. A mon avis, le problème haut niveau, pratique de base, ne se pose pas dans cette problématique là.

Pour toi, c'était important de s'appuyer sur une science, au sens universitaire du terme ?

Bon je n'aurais pas été prof d'UFR, je crois que j'aurais à continuer à sortir des bouquins comme je les sortais, c'est à dire un soubassement théorique qui est réel depuis le début sans l'étaler. A mon avis, cela a plus valeur de réhabiliter le praticien, je suis un praticien, et je revendique ma qualité de praticien, de clinicien de la gymnastique. Et j'estime que on pourrait être professeur de rang A en tant que clinicien d'une discipline sportive et je le revendiquerai jusqu'au bout. L'année de prochaine je reprends 4 heures de pratique physique à Nanterre, je les veux. Mais seulement on le justifie universitairement. Je dis c'est qu'en tant qu'entraîneur de gymnastique, si les sciences de l'éducation et l'épistémologie veulent bien de moi comme professeur de rang A, en S. T. A. P. S., c'est en tant qu'entraîneur de gymnastique que je demande de l'être parce que c'est ma plus grande compétence. Je suis plus compétent en gymnastique qu'en Science de l'Éducation. C'est pour ça que je vais avoir beaucoup d'ennuis, mais je m'en fous.

Pour toi, il y a des manques au travers de ce que tu as pu creuser dans le modèle scientifique que tu proposes ?

J'ai été amené à tourner autour de la théorie du système et quand tu fais rentré l'enseignement programmé dans un ensemble systémique, les manques se calent et se diluent. Par exemple dans une approche vygotskienne stricte, quand tu es arrivé à un niveau de développement, tu devrais pouvoir entamer une zone de développement suivante. Il se trouve, ce n'est pas parce que tu fais, par exemple, le salto tendu que tu passes à la villedu tout de suite. Certains peuvent y passer tout de suite, d'autres qui n'y passent pas. Et là quand tu rentres dans la systémique, ce manque là apparaît parce que dans un fonctionnement d'un système, il y a des réservoirs. Tu ajoutes la notion de réservoirs à la théorie vygotskienne (Galperinienne), je pense que là tu fais le tour. Si les réservoirs ne sont pas remplis, il faut les remplir. Il est possible que quelqu'un arrive à une réalisation d'une action, qui paraît requis, logique, à une action suivante, et que néanmoins à côté, il y ait un certain aspect des réservoirs qui ne soient pas remplis pour y arriver. Mais aussi, c'est un travail de programmation de remplissage des réservoirs, mais cela complète l'aspect Vigotskien, Galpérinien strict.

A la limite ce serait là, la construction de la base d'orientation ?

Non .

C'est une base d'orientation bien construite qui permet normalement d'accéder à des orientations...

C'est pas si évident ça. La base d'orientation dans un premier temps, il ne faut pas qu'elle traîne trop, il faut quand même qu'elle arrive à l'appropriation assez rapide de l'action qui la concerne. Sinon on arrive dans un système d'opérations rasant. Pour moi pour l'instant, la base d'orientation fonctionne beaucoup sur un mode strictement informationnel.

Prise d'informations, traitement d'informations.

Et traitement des connaissances. A côté, Il y a les opérations complémentaires qui sont d'une autre nature, puisque les soviétiques le marquent, le modèle que j'ai piqué. Et puis il y a, ce que j'appelle, les opérations structurales. C'est à dire modification de la structure corporelle de l'individu pour avoir accès à autre chose. Par exemple, l'ossature ou éventuellement la capacité de repérage. Parce que si le gars ne maîtrise pas son oreille interne, il va peut-être falloir travailler là. Par exemple, tout simplement la bascule dorsale, chez les filles, la bascule dorsale coupé écart, cela va de soi. Cela va derrière. Et puis si les filles ont des adducteurs..., il va falloir faire quelque chose avant et l'échec ne va pas venir du manque d'information, il vient du manque de capacités corporelles. Donc il faut jouer à la fois sur ces opérations informationnelles, que j'appelle complémentaires, les opérations structurales. Les bases structurales sont des réservoirs, de même éventuellement que la structure vraiment perceptible de l'individu. Alors tout ça, cela peut demander un travail

complémentaire à droite et à gauche. Que Carrasco avait bien débloqué avec ses situations inhabituelles pour ce qui est du labyrinthe et puis la formation physique cela joue. Et ça c'est la systémique qui me permet de réintégrer dans l'ensemble du système, parce qu'effectivement cela n'apparaît pas dans la seule théorie de Galperine. Vigotsky ne sait pas pencher sur les problèmes physiques. Cela doit être intéressant pour un chercheur, c'est de retrouver les travaux de Zaporozhets, qui dans l'équipe de Vigotsky a travaillé sur les pratiques physiques.

La suite de cet entretien n'a pu être enregistré pour des raisons pratiques évidentes. En effet, Claude Piard m'a aimablement invité à consulter certains ouvrages dans son bureau personnel d'Argenteuil, puis à assister à un entraînement féminin, qu'il dirigeait, au « patro. » d'Argenteuil. Le compte-rendu de cette rencontre a été soumis à son approbation. Il apparaît dans le chapitre précédent le concernant.

Tableau 54 : Les A. T. A. programmés pour les établissements scolaires du second degré, d'après Claude Piard.

Classes / Engins	6^{ème}	5^{ème}	4^{ème}	3^{ème}	2^{nde}	1^{ère}	Term.
sol	° appuis et suspensions divers ° enroulements ° A. T. R.	° appuis et suspensions divers ° enroulements ° A. T. R.	° A. T. R. renversements ° enroulements ° appuis et suspensions divers	° A. T. R. ° renversements ° appuis divers & basculés ° enroulements	° appuis divers ° A. T. R. ° renversements ° enroulements	° appuis divers ° A. T. R. ° renversements appuis divers & basculés ° enroulements	° appuis divers ° A. T. R. ° renversements ° enroulements
poutre			° A. T. R. & renversements ° enroulements ° appuis et suspensions divers	° A. T. R. ° renversements ° enroulements ° appuis divers & basculés	° appuis divers ° A. T. R. ° renversements ° enroulements	° appuis divers ° A. T. R. ° renversements ° enroulements appuis divers & basculés	° appuis divers ° A. T. R. ° renversements ° enroulements
barres parall.			° appuis et suspensions divers ° enroulements	° enroulements ° appuis divers & basculés	° enroulements ° appuis divers ° bascules	° A. T. R. ° enroulements ° appuis divers ° renversements ° bascules	° A. T. R. ° enroulements ° bascules ° appuis divers ° renversements
barres asym.	° appuis et suspensions divers ° enroulements ° A. T. R. ° renversements	° appuis et suspensions divers ° enroulements ° A. T. R. ° renversements	° A. T. R. & renversements ° enroulements ° appuis et suspensions divers	° A. T. R. ° renversements ° appuis divers & basculés	° A. T. R. ° renversements ° appuis divers ° enroulements	° A. T. R. ° renversements ° enroulements ° appuis divers ° bascules	° A. T. R. ° renversements ° appuis divers ° bascules ° enroulements
barre fixe		° enroulements ° A. T. R. ° appuis et suspensions divers ° renversements	° enroulements ° appuis et suspensions divers ° A. T. R. & renversements	° enroulements ° A. T. R. ° renversements ° appuis divers & basculés	° enroulements ° A. T. R. ° renversements ° appuis divers ° bascules	° enroulements ° A. T. R. ° renversements ° appuis divers ° bascules	° enroulements ° A. T. R. ° renversements ° appuis divers ° bascules

Annexe VII

Questionnaire destiné aux enseignants d'EPS des établissements scolaires du second degré.

Dans le cadre d'une recherche en didactique, je m'intéresse aux lectures des enseignants, à propos de gymnastique. Veuillez avoir l'obligeance de consacrer moins de deux minutes pour répondre à ce petit questionnaire par **une croix, un mot ou une courte phrase.**

Merci.

Jean-François ROBIN

A - Quel(s) auteur(s) vous a (ont) particulièrement intéressé, dans l'optique de l'enseignement de la gymnastique ?

- 1) 
- 2) 
- 3) 
- 4) 
- 5) Aucun ☐

B - Avez-vous récemment acheté, ou lu, un document dans la perspective d'enseigner la gymnastique ?

OUI ☐

NON ☐

Je ne m'en souviens plus ☐

Si oui, lequel ?



C - Pouvez-vous indiquer le diplôme acquis à la fin de vos études dans un CREPS, une IREPS, ou une UFR APS, dans les périodes du tableau ci-dessous :

	1) avant 1960	2) entre 1960 et 1970	3) entre 1970 et 1980	4) depuis 1980
Diplôme(s) acquis				

D - Avez-vous suivi une préparation au concours du CAPEPS ou de l'Agrégation, depuis moins de 5 ans ?

OUI ☐ NON ☐

E - Êtes-vous : 1) une Femme ☐

2) un Homme ☐

F - Êtes-vous :

- 1) Dans un collège ☐
- 2) Dans un lycée ☐
- 3) Dans une cité scolaire ☐
- 4) Dans un LP ☐
- 5) Autre (Précisez) ☐

G - Avez-vous du plaisir à enseigner la gymnastique ?OUI ☐ NON ☐**Pourquoi ?**

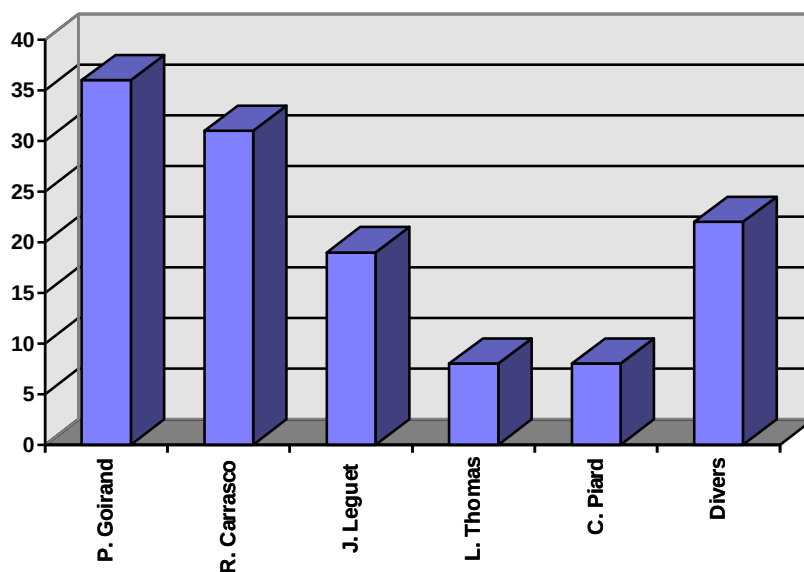
.....

Annexe VII - A : *Traitement du questionnaire destiné aux enseignants d'EPS des établissements scolaires du second degré.*

- A - Quel(s) auteur(s) vous a (ont) particulièrement intéressé, dans l'optique de l'enseignement de la gymnastique ?

1)  2)  3)  4)  5) Aucun ☐

	Paul Goirand	Roland Carrasco	Jacques Leguet	Louis Thomas	Claude Piard	Divers	Total	Aucun auteur cité
<u>Colonne 1</u> 1 ^{er} auteur cité	27	24	7	3	3	5	69	25 ⇒ 24.50%
<u>Colonne 2</u> 2 ^{ème} auteur cité	6	6	8	4	4	11	39	Pas de réponse à la question
<u>Colonne 3</u> 3 ^{ème} auteur cité	2	1	4	1	0	3	11	6 ⇒ 5.88%
<u>Colonne 4</u> 4 ^{ème} auteur cité	1	0	0	0	1	3	5	Z ou T Value : 2.58, vrai à 99%
	36	31	19	8	8	22	124	
%	29.03%	25%	15.32%	6.45%	6.45%	17.74%	121%	
Marges d'erreur	11%	10%	8%	6%	6%	9%		



Distribution des réponses. Classement des auteurs par ordre alphabétique et par ordre croissant de suffrages.

		<i>1^{ers} choix</i>	<i>2^{emes} choix</i>	<i>3^{emes} choix</i>	<i>4^{emes} choix</i>	<i>Aucun choix</i>	<i>Effectifs cumulés</i>
1.	Amarouche				1		1
2.	Barthe		1				1
3.	Bourgeois	1					1
4.	Bridoux		1				1
5.	Bulletin F. P. C.	1					1
6.	collègues	1					1
7.	Delaunay		1				1
8.	Gaugey	1					1
9.	Lagisquet		1				1
10.	ENSEP				1		1
11.	Pozzo		2				2
12.	Robin		1	1			2
13.	UNSS		2	1			3
14.	Revue EP. S.	1	2	1	1		5
15.	Claude Piard	3	4	0	1		8
16.	Thomas	4	4	1	0		9
17.	Jacques Leguet	7	8	5			20
18.	Roland Carrasco	24	6	1			31
19.	Paul Goirand	27	6	2	1		36
	Sous-total	70	39	10	5		124/124

Pas de réponse	32	63	92	98	77
TOTAL	102	102	102	102	102

- **B - Avez-vous récemment acheté, ou lu, un document dans la perspective d'enseigner la gymnastique ?**

OUI ☐	NON ☐	Je ne m'en souviens plus ☐	Total
35 $\Rightarrow$ 34,313%	62 $\Rightarrow$ 60,784%	5 $\Rightarrow$ 4,90%	102
Marge d'erreur = 13%	Marge d'erreur = 12%	Marge d'erreur = 5%	T = 2.58, vrai à 99%
Si	oui,	lequel	?
			

1. La **revue EP. S.** est citée **20 fois** $\Rightarrow$ **19.6%** ;
 $\Rightarrow$ Z ou T = 1.96, avec une marge d'erreur de 8%, vrai à 95%.
2. La **revue SPIRALES** est citée **10 fois** et « Gym » + est cité **2 fois** $\Rightarrow$ **11.76%** ;
 $\Rightarrow$ Z ou T = 1.96, avec une marge d'erreur de 6%, vrai à 95%.
3. **55.9% des questionnaires ne présentent pas de réponses.**
 $\Rightarrow$ Z ou T = 1.96, avec une marge d'erreur de 10%, vrai à 95%.
4. Les apports de stages de **formation professionnelle** sont cités **3 fois** $\Rightarrow$ **2.94%**
5. Des **auteurs** (4), ou des **ouvrages** (4), ou des **lieux de production** (2) sont cités **1 fois** $\Rightarrow$ **9.8%**.

Il s'agit de : 1000 exercices, Acrogym, Bourgeois (Vigot), Chautemps-Fiard, CRDP, Fiche équipe péda., documents relatifs aux domaines 2 et 3, documents du SNEP, de Grenoble, Thomas (De l'école aux associations).

- **C - Pouvez-vous indiquer le diplôme acquis à la fin de vos études dans un CREPS, une IREPS, ou une UFR APS, dans les périodes du tableau ci-dessous :**

1 ^{er} Diplôme acquis pour enseigner	1) avant 1960	2) entre 1960 et 1970	3) entre 1970 et 1980	4) depuis 1980	TOTAL
M. A. (Licence)				9	9 $\Rightarrow$ 8,823%
Agrégation				2	2 $\Rightarrow$ 1,96%
CAPEPS		5	20	51	76 $\Rightarrow$ 74,5%
P. A./C. E.			9		9 $\Rightarrow$ 8,823%
Maîtrise/Prof. UGSEL		3	2	1	6 $\Rightarrow$ 5,882%
	0	8 $\Rightarrow$ 7.84	31 $\Rightarrow$ 30,39	63 $\Rightarrow$ 61.76	102

- D - Avez-vous suivi une préparation au concours du CAPEPS ou de l'Agrégation, depuis moins de 5 ans ?

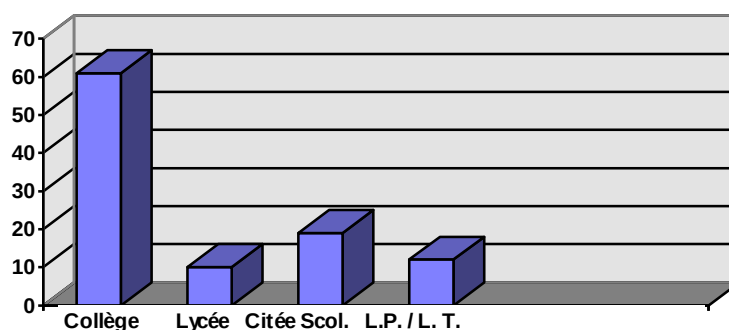
OUI ☐	NON ☐	Pas de réponse à la question	Total
51 ⇒ 50%	48 ⇒ 47,05%	3 ⇒ 2,95%	102

- E - Êtes-vous : 1) 2)

une Femme ☐	un Homme ☐	Pas de réponse à la question	Total
49 ⇒ 48,04%	52 ⇒ 50,98%	1 ⇒ 0,98%	102

- F - Êtes-vous :

Dans un collège	Dans un lycée	Dans une citée scolaire	Dans un L. P. ou un L. T.	Total
61 ⇒ 59,80%	10 ⇒ 9,80%	19 ⇒ 18,62%	12 ⇒ 11,764%	102



- G - Avez-vous du plaisir à enseigner la gymnastique ?

	Pas de réponse à la question		OUI		NON		Total
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	
	7	9	38	27	5	16	102
%	6,86%	8,82%	37,25%	26,47%	4,90%	5,68%	
Marges d'erreur	6%	7%	12%	11%	5%	9%	T = 2.58
% sur eff. cum.	16 ⇒ 15,68%		65 ⇒ 63,72%		21 ⇒ 20,58%		
Marges d'erreur	9%		12%		10%		T = 2.58

Pourquoi ? Le dépouillement des réponses à cette question fera l'objet
d'une communication ultérieure

Côte de popularité des leaders de théories didactiques :

1. Paul Goirand

2. Roland Carrasco

3. Jacques Leguet

4. Thomas

5. Claude Piard

Tableau 55 : Tableau récapitulatif des lectures des enseignants d'E. P. S.

N°	A - Auteurs					B - Achat Lecture			C - Diplômes				D - Concours		E - Qui ?		F - Où ?						G - Plaisir ?			
	1	2	3	4	Auc	Oui	Non	?	Av. 60	60/70	70/80	Ap. 80	O	N	F	H	Clg	Lyc	Citée	LP	Autre	O	N			
1.					x		x				pa	p	x			x		x						Pas d'installation ==> pas d'enseignement		
2.					x		x					p		x		x	x						x	Manque de maîtrise technique		
3.	collègues						x					p	x			x	x									
4.	Paul Goi- rand	E. P. S.					x					p	x			x			x			x		Individualisation des contenus Émotions particulières		
5.	Claude Piard	Roland Carrasco	Jacques Leguet	Paul Goirand		x		Chautemps- Fiard				p	x			x				x		x		Motivation Gestion sécurité Mise en place pédagogique		
6.	Paul Goi- rand	Roland Carrasco		E. P. S.		x		relatifs aux domaines 2 et 3				p	x			x	x					x		formes de pratique diverses		
7.	École aux ass.						x				p			x	x					x	LT	x		Exigence de rigueur Travail de décodage et de concep- tion		
8.	Roland Carrasco	Jacques Leguet	Paul Goi- rand				x					p a	x		x				x			x		pratique personnelle Entrées et traitement diversifiés Exploiter les possibilités de tous		
9.	Roland Carrasco	Paul Goi- rand	Jacques Leguet	Claude Piard		x		Spirales E. P. S.		p		a	x		x				x			x		Activité privilégiée pour E. P. « de base »		
10.	Thomas	Jacques Leguet	E. P. S.				x					a	x			x	x					x		selon le niveau des élèves		
11.					x		x					p	x		x				x			x				
12.	Roland Carrasco	UNSS gym 94					x			p				x	x			x				x		Discipline qui allie technique et l'aspect artistique		
13.	Roland Carrasco						x			p				x	x				x			x		Variété des enseignements Intérêt des filles surtout Prise de risques pour les garçons		
14.	Jacques Leguet	Delaunay										p		n	x		x							En ZEP source de motivation Progrès rapides Beaucoup d'échanges avec les collègues		
15.	Jacques Leguet					x		E. P. S.				x	x		x		x					x				
16.	Écoles aux ass.	Roland Carrasco					x					L		x	x		x					x		Élèves en autonomie et coopération Rigueur de la gym et l'enchaînement des actions		
17.	Claude Piard	Écoles aux ass.					x				p				x			x				x		Diversité des modes d'entrée Contact privilégié avec les élèves Présence d'un cadre et d'un référentiel		

Pièces annexées

Annexe VII

N°	A - Auteurs					B - Achat Lecture			C - Diplômes				D - Concours		E - Qui ?		F - Où ?					G - Plaisir ?		
	1	2	3	4	Auc	Oui	Non	?	Av. 60	60/70	70/80	Ap. 80	O	N	F	H	Clg	Lyc	Citée	LP	Autre	O	N	
18.	Roland Carrasco	Claude Piard				x		Doc. MAPPEN			p		x		x				x			x		Beaucoup d'apprentissage
19.	Roland Carrasco	Paul Goi-rand				x		E. P. S.				p		x	x				x					Réelles possibilités de mettre en place une pédagogie individualisée
20.	Roland Carrasco						x				p			x					x			x		Activité riche Nombreuses possibilités de situations d'enseignement
21.	Roland Carrasco	Paul Goi-rand				x		E. P. S. FPC				p sc. de l'Éduc. Gestion du sp	x		x		x					x		Longue pratique personnelle
22.					x		x				p			x		x				x			x	Manque de maîtrise de la cohésion de l'activité/Motivation de l'élève/Évaluation
23.	Roland Carrasco	Pozzo				x		E. P. S.				p	x			x				x		x		Inadéquation avec nos objectifs et les desiderata de nos élèves
24.	Roland Carrasco						x					p	x		x				x			x		Rigueur et ténacité de l'activité Une écoute plus fine et plus pointue de sa motricité Espace proche et kinesthésique.
25.	Paul Goi-rand	Jacques Leguet	Roland Carrasco	ENSEP		x		E. P. S. 249 à 254				p	x			x			x			x		Originalité des situations-Pratique personnelle difficile (souffrance)
26.	Paul Goi-rand	Pozzo	Jacques Leguet			x		spirales				p	x		x				x			x		Transformations visibles des élèves Jeu de rôles à assumer.
27.					x		x				p		x			x		x						Bof
28.	Gaugey	Paul Goi-rand	Jacques Leguet			x		E. P. S.			p		x		x		x					x		je suis spécialiste gym
29.	Paul Goi-rand						x					Maîtrise	x			x	x							Normal
30.					x		x					Capeps int.	x		x		x					x		Variation des comportements et des attitudes face à la prise de risque et à la charge émotionnelle
31.					x		x					Capeps int.	x		x		x					x		Car en sortant du traditionnel par la gym acrobatique, les élèves adhèrent plus facilement
32.	Roland Carrasco	Jacques Leguet					x				capeps		x			x	x							Parfois, cela dépend des classes
33.					x		x				capeps		x			x	x					x		Créativité des élèves dans les enchaînements Entraide possible des élèves Cran Progrès rapides
34.	Bourgeois	Roland	Jacques			x		Bourgeois				Capeps	x			x	x						x	?

N°	A - Auteurs					B - Achat Lecture			C - Diplômes				D - Concours		E - Qui ?		F - Où ?						G - Plaisir ?		
	1	2	3	4	Auc	Oui	Non	?	Av. 60	60/70	70/80	Ap. 80	O	N	F	H	Clg	Lyc	Citée	LP	Autre	O	N		
		Carrasco	Leguet					Vigot				int.													
35.	Roland Carrasco	Paul Goi-rand					x					Capeps int.	x			x	x					x		Les gamins « s'éclatent »	
36.	Paul Goi-rand						x	SPIRALESS				p		x	x		x Zs					x		Parce que j'aime bien les acrobaties Quand j'avais des installations	
37.	Jacques Leguet	Paul Goi-rand					x					p	x		x		x					x		Attrayant pour les petites classes	
38.					x		x					p		x		x		x				x		Seulement dans certaines classes	
39.	Paul Goi-rand					x		SPIRALESS				Capeps int.	x			x	x					x		Recherche dans les contenus très variée Activité avec des progrès importants (surtout en 6 ^{ème} 5 ^{ème}) Activité ludique (acro.)	
40.	Paul Goi-rand	Roland Carrasco	Jean-François ROBIN	P. Ama-rouche		x		E. P. S., SPIRALESS				x	x			x	x					x		Intérêt pédagogique + nécessité matérielle (salles spécialisées)	
41.	Roland Carrasco	Thomas-Fiard-Soulard-Chautemps				x		1000 exercices/revue EP. S.		Maîtrise				x	x			x				x		Variété de l'activité = codifiée, créativité, dansée	
42.	Paul Goi-rand	plaquette acrogym				x		Revue EP. S. : Barthes				x	x		x		x					x		Ancienne « option gym » mise à profit de mes acquis et de mon plaisir à pratiquer	
43.					x		x				x			x		x	x						x	Difficulté à faire rentrer les élèves dans une perspective de progrès	
44.					x			x				x		x	x		x						x	Rejet de l'enseignement de la gymnastique à l'UER EPS Orientation vers la « gym acro » dans la systématique de projet du collège. Expérimentation personnelle, intérêt et projet des élèves respectés	
45.					x		x				P 1			x	x					x			x	Les jeunes n'aiment pas ; quant à moi, je n'ai jamais été un « pro ».	
46.							x					Licence	x		x		x					x			
47.	Paul Goi-rand	Robin				x		SPIRALES, Gym + , + Grenoble				x		x		x	x					x		Suite à 3 stages progrès dans la compréhension et dans l'activité chez les élèves.	
48.					x		x	revue EP. S			x				x		x						x	J'ai toujours de l'appréhension	
49.					x		x	revue EPS				x		x	x		x			x				Oui et non en raison des prises de risque des élèves	

Pièces annexées

Annexe VII

N°	A - Auteurs					B - Achat Lecture			C - Diplômes				D - Concours		E - Qui ?		F - Où ?					G - Plaisir ?		
	1	2	3	4	Auc	Oui	Non	?	Av. 60	60/70	70/80	Ap. 80	O	N	F	H	Clg	Lyc	Citée	LP	Autre	O	N	
50.					x		x					x		x	x					x			x	
51.	Roland Carrasco	Claude Piard					x					x		x	x					x				J'avais du plaisir à l'enseigner, mais devant le désintérêt des élèves, ma motivation a très sensiblement baissée.
52.					x		x					x		x		x	x					x		Discipline apportant un contenu différent des autres A. P. S. , organisation des séances intéressante
53.							x				x		x	x			x					x		Démarche motivante pour les élèves et l'enseignant
54.					x		x					x		x	x		x					x		Cela dépend du niveau de classe et de la motivation des élèves (souvent lié au vécu). Très sympa en 6 ^{ème} puis... Plaisir, richesse, variété dans l'activité, créativité dans la composition de l'enchaînement, que l'on retrouve peu dans les autres A. P. S. (GRS et danse supprimées de notre programmation)
55.					x	x		Compte-rendu de stage F. P.C.				x	x			x	x					x		Plaisir des élèves dans les activités avec le trampoline
56.					x		x				x			x		x	x					x		La gym acrobatique a accru ma motivation et celle des élèves
57.						x		Acrogym			CREPS			x		x					x		x	Pratique de la gymnastique pendant 10 ans en club
58.							x					x	x			x					x		x	
59.	Paul Goirand					x		CRDP			x	agrég.		X		x	x				Vacations universitaires	x		Beaucoup de plaisir. Cette activité peut constituer un support pour un travail, portant sur des aspects très divers de la conduite. Elle correspond d'autre part très bien aux attentes et aux besoins de la plupart des élèves qui en collège me sont confiés. Enfin, les connaissances (merci le stage FPC) et l'expérience que j'en ai me permettent d'évoluer avec une certaine aisance et d'en recueillir une satisfaction certaine.
60.					x			x		x			x			x	x					x		
61.	Jacques Leguet					x		Revue EP. S				x		x	x		x					x		Préparation des séances qui demande recherche. Aménagement matériel très varié.
62.	Jacques Leguet	Roland Carrasco	Paul Goirand			x		Paul Goirand Gym + Cpte-rendu de stage				Lic.	X			x			x			x		
63.	Bulletin de						x					x	x		x			x				x		Pour les valeurs qu'elle véhicule. Le traitement , les

N°	A - Auteurs					B - Achat Lecture			C - Diplômes				D - Concours		E - Qui ?		F - Où ?						G - Plaisir ?			
	1	2	3	4	Auc	Oui	Non	?	Av. 60	60/70	70/80	Ap. 80	O	N	F	H	Clg	Lyc	Citée	LP	Autre	O	N			
	liaison FPC																							approches nouvelles de l'activité permettent d'atteindre de nombreux objectifs transversaux. Pour les sensations que l'activité procure même à petit niveau.		
64.	Paul Goirand	Jacques Leguet					x					x	x		x				x			x		Diversité des ateliers, éléments (chacun trouve son compte)		
65.	Paul Goirand						x					x		x	x		x					x		Parce qu'elle me permet de mettre en place , réellement, une application de la différenciation pédagogique (sur 3 niveaux principalement).		
66.	Roland Carrasco	Claude Piard					x					Lic.		x		x			x			x		Activité à situation acrobatique		
67.	Roland Carrasco					x		E. P. S.			Profesorat UGSEL			x	x		x					x		Varié et enrichissant		
68.					x		x					Lic.		x		x	x					x		Manque de matériel/Très bon support péda.		
69.	Claude Piard	Lagisquet					x				Maîtrise EPS		x			x			x				x	Formation insuffisante		
70.							x				PA	x	x			x			x			x	x	Non : contrainte matériel Oui : originalité pédagogique/sp. co.		
71.	Roland Carrasco						x				Lic.			X	x				x			x		C'était ma spécialité		
72.	Jacques Leguet					x		Fiche équipe péda				Lic.	X			x			x				x	Manque de formation initiale		
73.	Roland Carrasco						x					Lic.	X			x				x			x	Peu de matériel dans l'établissement		
74.					x	x		Doc. Sur le saut de cheval (EP.S.)		Maîtrise EPS				x		x		x					x			
75.	Jacques Leguet						x					Maîtrise CAPEPS	x		x				x					Peu souvent. Activité difficile pour les élèves, activité engagée au niveau de la responsabilité du prof (gestion du couple risque/sécurité)		
76.	Goirand-Marin						x					x		x	x			x				x		A petites doses. Intérêt des élèves et leurs progrès, mais sollicitation importante du prof. Gestion de la séance, parades, sollicitation nerveuse par rapport à la « prise de risque » toujours présente.		

Pièces annexées

Annexe VII

N°	A - Auteurs					B - Achat Lecture			C - Diplômes				D - Concours		E - Qui ?		F - Où ?					G - Plaisir ?		
	1	2	3	4	Auc	Oui	Non	?	Av. 60	60/70	70/80	Ap. 80	O	N	F	H	Cig	Lyc	Citée	LP	Autre	O	N	
77.	Paul Goirand					x		SPIRALESS				CAPEPS agrég dea		x	x		x ZEP					x		Activité qui plaît aux élèves, élèves motivés. Progrès rapides et visibles pour eux.
78.	Paul Goirand						x					capeps 90		x	x		x					x		Cela favorise l'autonomie ; la responsabilité des élèves
79.					x		x					x		x		x		x					x	J'ai l'impression qu'en L. P. les représentations sont trop fortement ancrées pour pouvoir enseigner la gym.
80.					x		x				x			x		x				x		Acro	Gym	1) mauvais expérience élève 2) mauvaise formation CREPS 3) manque matériel 4) manque d'échanges pédago. À ce propos 5) déviation vers l'acro puis engagement à fond d'où habitudes difficiles et difficile de s'en détacher.
81.	Roland Carrasco	Revue EPS et stages FPC	UNSS				x				x			x		x	x							Oui et non. Cela dépend du profil de la classe et des réponses « finales ». Décevant en fonction de la ou du recul/ stagnation due aux transformations morphologiques des élèves de 4 ^{ème} et de 3 ^{ème} .
82.	Ex. Lyon						x			x				x		x	x					x		Motivant à condition d'avoir de bonnes installations, c'est mon cas, et des objectifs précis.
83.	Paul Goirand	Jacques Leguet					x					agrég	x			x	x						x	Problème de la représentation que les élèves en ont (surtout en ZEP/ZS)
84.	Roland Carrasco						x				Licence			x		x	x						x	Manque de matériel
85.	Paul Goirand					x		Revue EP. S				x	x			x	x						x	Davantage de difficulté à gérer le groupe. Installations du matériel dans le gymnase peu pratique.
86.	Paul Goirand	Bridoux						?			x			x		x	x							Cela dépend des élèves
87.	Paul Goirand	Jacques Leguet				x		SPIRALESS, revue EP. S.				x	x		x		x							Cela dépend : un manque de matériel, un manque de vécu (barres parallèles, barre fixe) ne me permettant pas toujours d'enseigner avec aisance. Je n'ose pas toujours proposer des situations à risques maîtrisés.
88.						x		SPIRALESS Doc. SNEP			P. A.			x		x	x							Pas toujours. Problèmes matériels. Intérêt + ou-fort dans la population scolaire.
89.	Roland Carrasco						x				x			x		x	x					x		Quand on a de bonnes conditions de travail, il est facile de motiver les élèves.
90.	Paul Goirand					x		?				x	x		x		x							Moyennement. Plus de plaisir avec 4 ^{ème} et 3 ^{ème} que 6 ^{ème} 5 ^{ème} (+ agité). Salle trop petite. Des difficultés à enseigner cette activité car je suis passé souvent à côté lors

N°	A - Auteurs					B - Achat Lecture			C - Diplômes				D - Concours		E - Qui ?		F - Où ?						G - Plaisir ?		
	1	2	3	4	Auc	Oui	Non	?	Av. 60	60/70	70/80	Ap. 80	O	N	F	H	Clg	Lyc	Citée	LP	Autre	O	N		
																								de mes études.	
91.	Paul Goirand						x					Maîtrise CAPEPS		x		x	x								Sans plus
92.	Paul Goirand	Jacques Leguet	Thomas				x				x			x	x		x					x			au départ option gym. Grand variété de situations
93.	Roland Carrasco	Thomas				x		Revue EP. S.			x	BEES		x	x		x					x			Réponse normande : depuis ma reprise en collège, j'ai un mal fou à trouver matière à motiver les élèves, AcroSport étant une source formidable.
94.	Roland Carrasco	Thomas					x				Proba- toire		x			x		x				x			J'aime pratiquer moi-même.
95.	Paul Goirand	Claude Piard					x					x	x			x	x					x			Intérêt chez les jeunes élèves. Plaisir très dépendant des conditions matérielles et du nombre d'élèves .
96.	Paul Goirand					feuil- leté		Revue EP. S.				x			x		x					x			mais, difficultés liées à la qualité et quantité du matériel disponible. Peur d'une mauvaise gestion du groupe et risque accident.
97.					no- body	x		Revue EP. S.		Maîtrise EPS				x	x		x						x		Peu ou prou de vécu personnel en gymnastique, donc beaucoup de mal à faire passer le message.
98.	Paul Goirand	Barthe				x		SPIRALESS (Goirand)					x				x	x					x		Entrée dans l'activité des élèves, vécu antérieur dans l'activité du professeur.
99.							x					Licence		x	x		x					x			Motivation variable selon les classes.
100.	Roland Carrasco							x			CREPS		x				x	x					x		
101.						x		Thomas (École...)				Licence	x				x	x				x			
102.	Revue EP. S.						x					x	x				x	x				x			Acrogy : mode d'entrée riche sans matériel

Annexe VIII : Rappel du sommaire.

TOME I

INTRODUCTION

PREMIÈRE PARTIE : CADRE DE LA RECHERCHE ET PROBLÉMATIQUE DE TRAVAIL.

1. Contextualisation : la gymnastique sportive.	14
1.1. La gymnastique sportive : phénomène culturel et social.	14
1.2. La gymnastique à l'École.	25
1.3. Caractéristiques des publications en gymnastique.	31
1.4. Didactique et didactique de la gymnastique.	34
2. Le cadre de référence.	38
2.1. Le concept de « savoir ».	39
2.2. Le concept de « savoir » et la transposition didactique.	44
2.3. Le concept de « savoir » et la technologie.	62
2.4. Conclusion.	68
3. Questions pour la recherche.	70
3.1. Le champ de recherche.	70
3.2. L'orientation de la recherche.	71
3.3. L'objet d'étude.	71
3.4. Les questions de la recherche.	72

DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.

1. Choix des auteurs dans la population des spécialistes de gymnastique scolaire.	75
1.1. La recherche de critères pour définir l'expertise en gymnastique scolaire.	76
1.2. La méthode de désignation des leaders de théories didactiques.	84
1.3. Le choix des leaders de théories didactiques en gymnastique scolaire.	96
2. Constitution des données : aspects méthodologiques.	101

2.1.	Choix du corpus.	102
2.2.	Les trois étapes de la méthodologie.	103
2.3.	Les outils d'interprétation.	126
2.4.	Conclusion sur la recherche et sa méthodologie.	130

TROISIÈME PARTIE : RÉSULTATS, INTERPRÉTATION DES DONNÉES QUALITATIVES ET DISCUSSION.

1.	Résultats et interprétations.	137
1.1.	Caractéristiques de la théorie didactique de chaque leader.	138
1.2.	Mise en relation des quatre études de cas.	197
1.3.	Mise en relation des éléments significatifs dans les propositions des leaders.	216
1.4.	Conclusion.	227
2.	Discussion : l'intelligibilité des propositions.	228
2.1.	Des îlots de rationalité.	228
2.2.	Un îlot de rationalité relatif aux suggestions didactiques de chaque leader.	230
2.3.	Discussion à propos des îlots de rationalité.	256

CONCLUSIONS GÉNÉRALES.

Leaders de théories didactiques et transposition didactique.

Perspectives

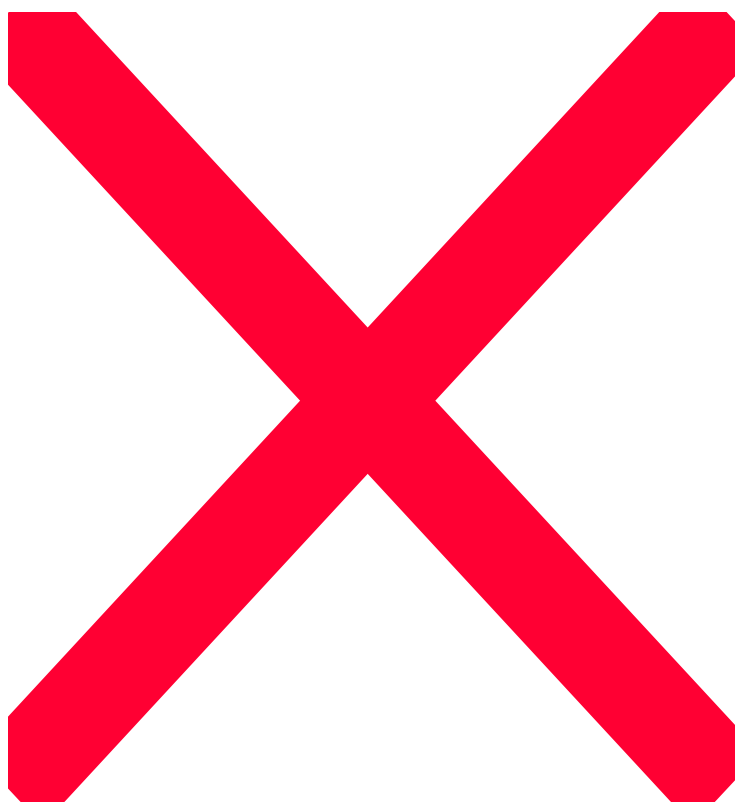
Bibliographie.	279
Table des matières.	291
Tableaux.	300

TOME II

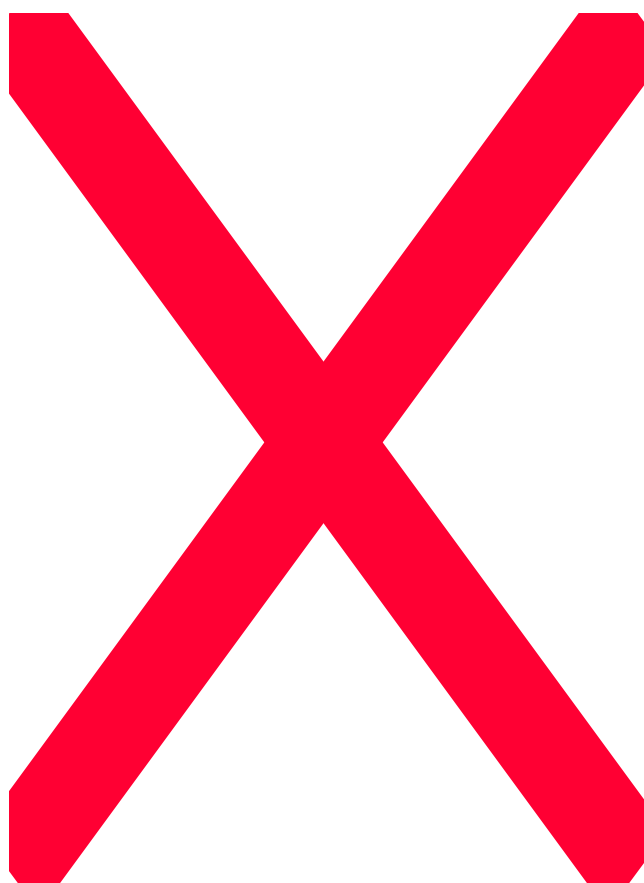
3. Relevé et traitement des données qualitatives issues des travaux de Roland Carrasco.	307
3.1. Roland Carrasco : analyse du texte de référence. _____	307
3.2. Roland Carrasco : la comparaison avec les autres sources documentaires. _____	323
3.3. Roland Carrasco : analyse de l'entretien . _____	332
3.4. Roland Carrasco : synthèse des données qualitatives. _____	341
4. Relevé et traitement des données qualitatives issues des travaux de Paul Goirand. _	344
4.1. Paul Goirand : analyse du texte de référence. _____	344
4.2. Comparaison avec les autres sources documentaires. _____	364
4.3. Paul Goirand : analyse de l'entretien . _____	378
4.4. Paul Goirand : synthèse des données qualitatives. _____	393
5. Relevé et traitement des données qualitatives issues des travaux de Jacques Leguet. 396	
5.1. Jacques Leguet : analyse du texte de référence . _____	396
5.2. Comparaison avec les autres sources documentaires. _____	421
5.3. Jacques Leguet : analyse de l'entretien . _____	428
5.4. Jacques Leguet : synthèse des données qualitatives. _____	434
6. Relevé et traitement des données qualitatives issues des travaux de Claude Piard. __	437
6.1. Claude Piard : analyse du texte de référence. _____	437
6.2. La comparaison avec d'autres sources documentaires. _____	464
6.3. Claude Piard : analyse de l'entretien . _____	473
6.4. Claude Piard : synthèse des données qualitatives. _____	482
Sommaire des annexes _____	486

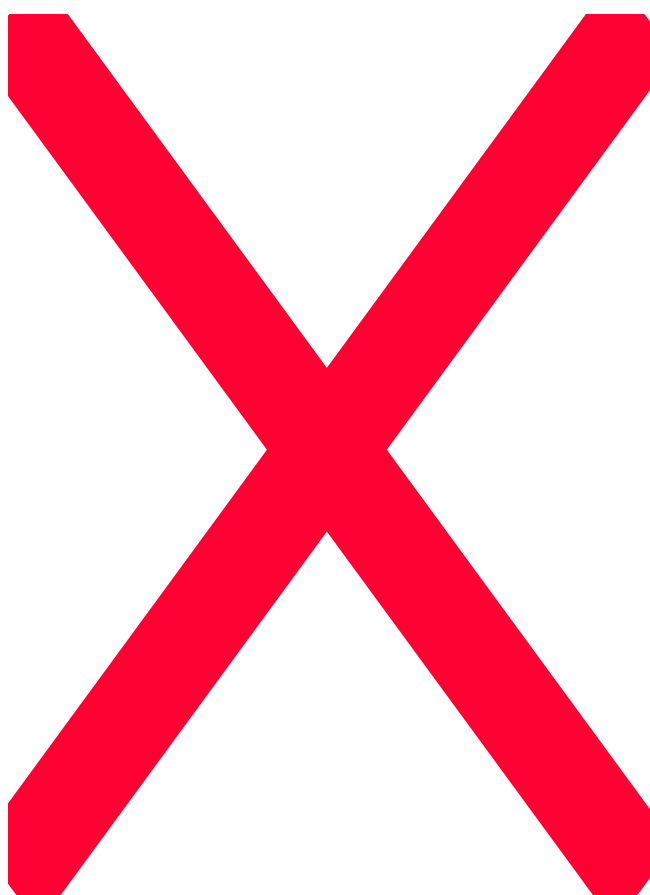
Annexe IX : Cartes de vie professionnelle, corrigées par les leaders de théories didactiques.

Annexe IX – a : Roland Carrasco





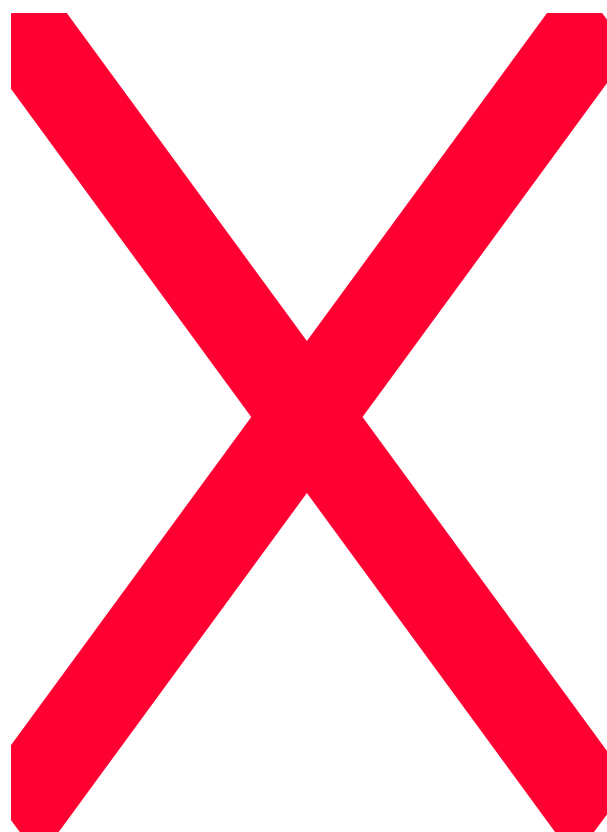


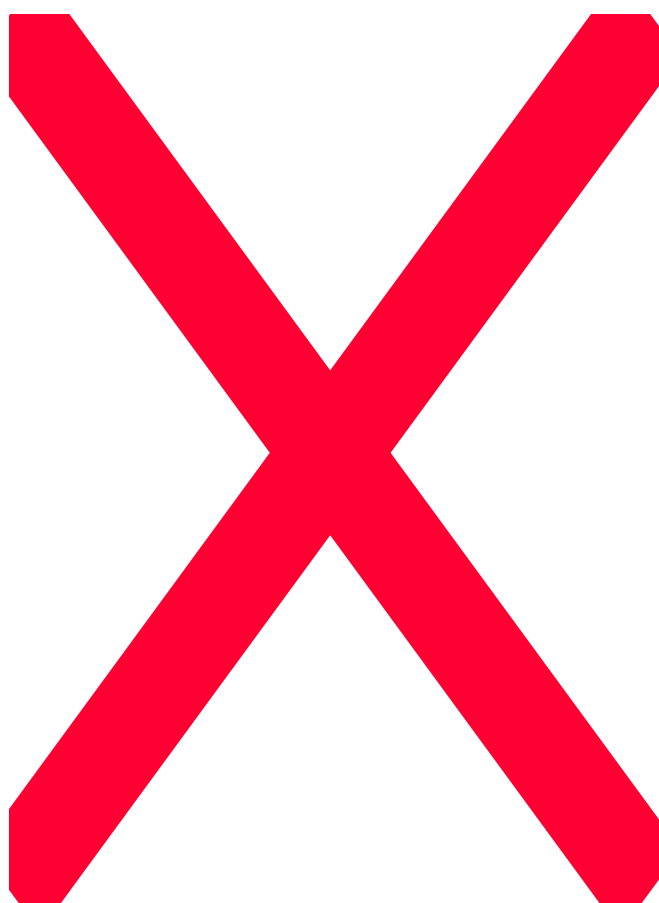


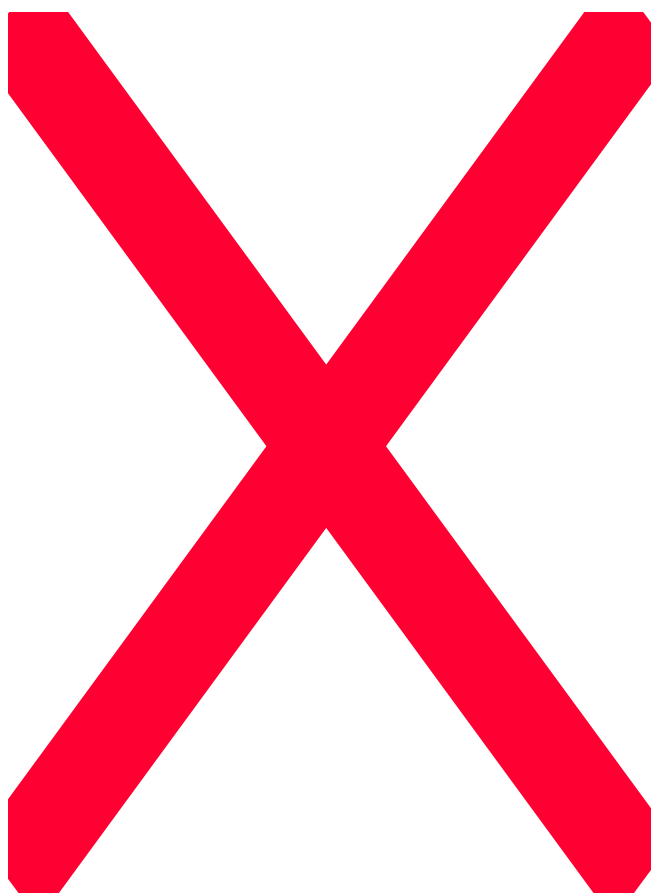


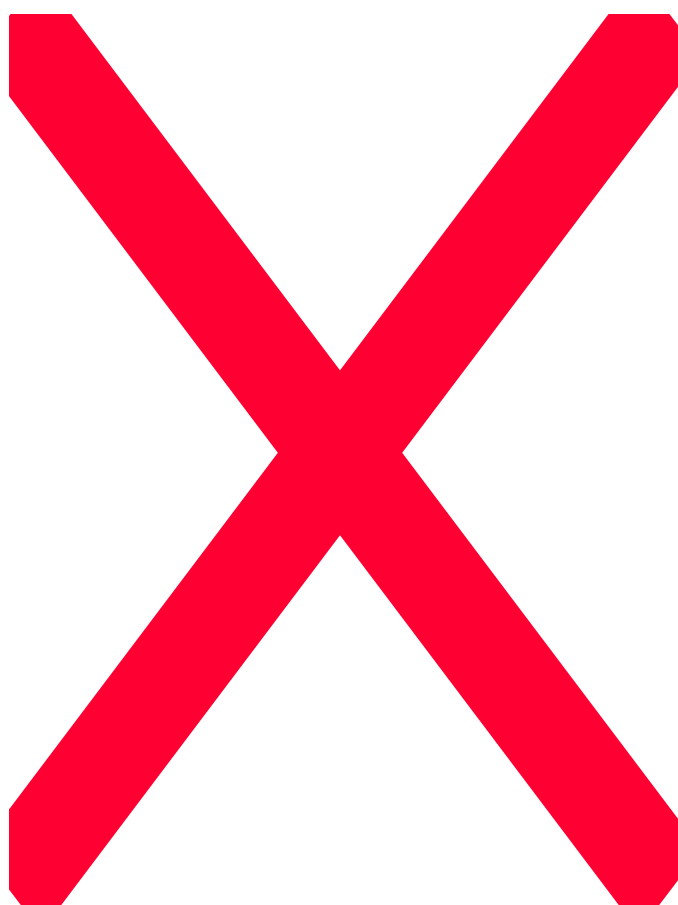


Annexe IX – b : Paul Goirand

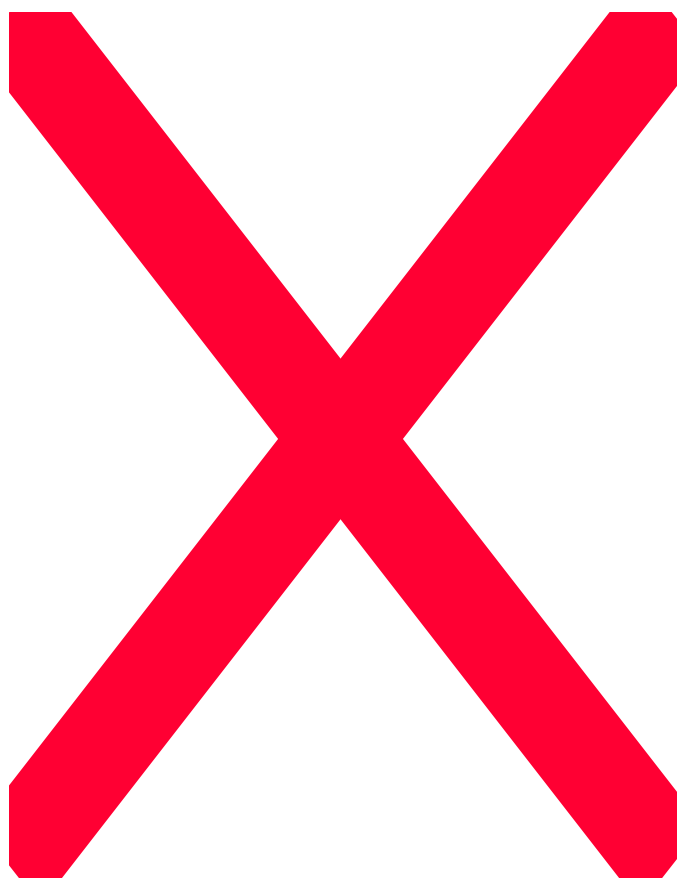








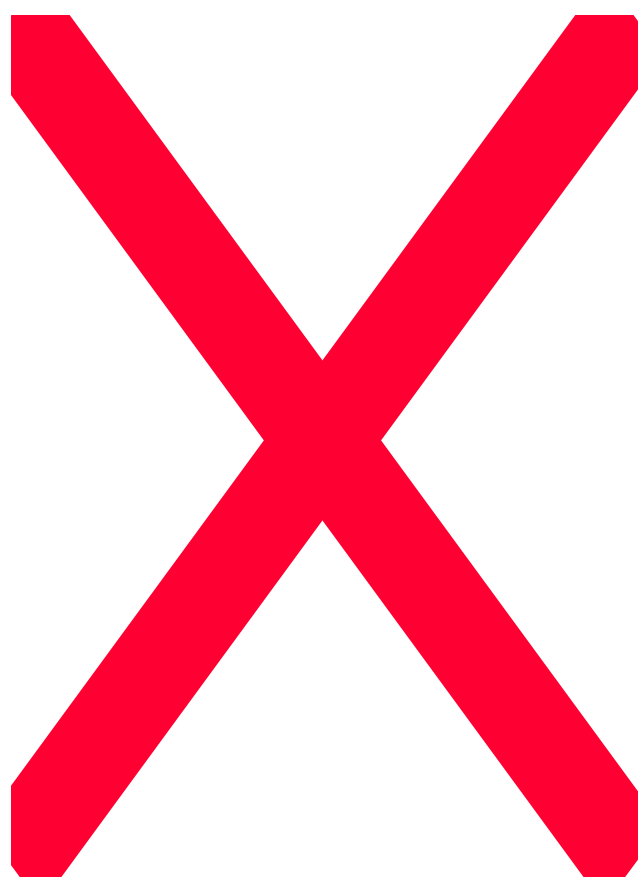


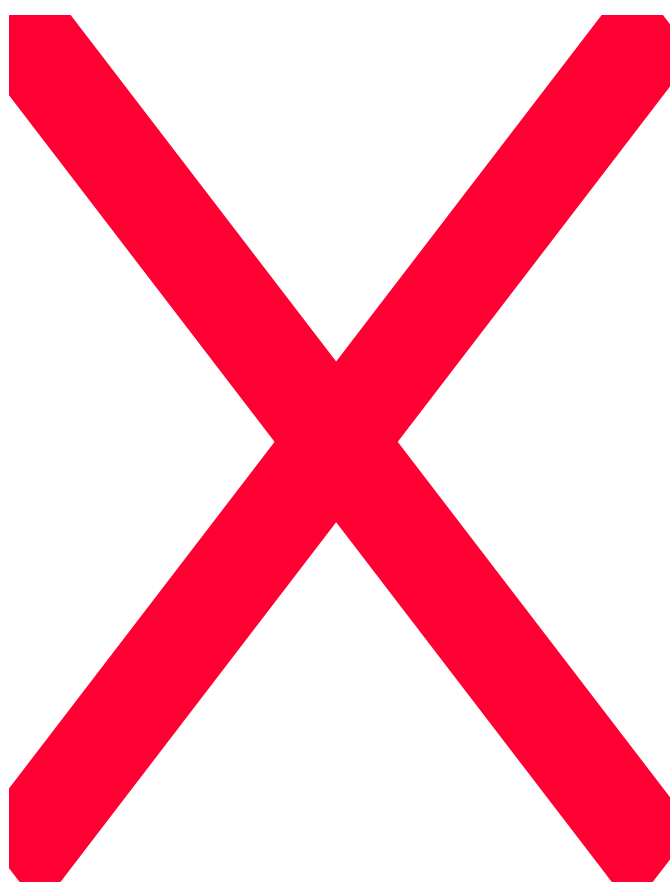


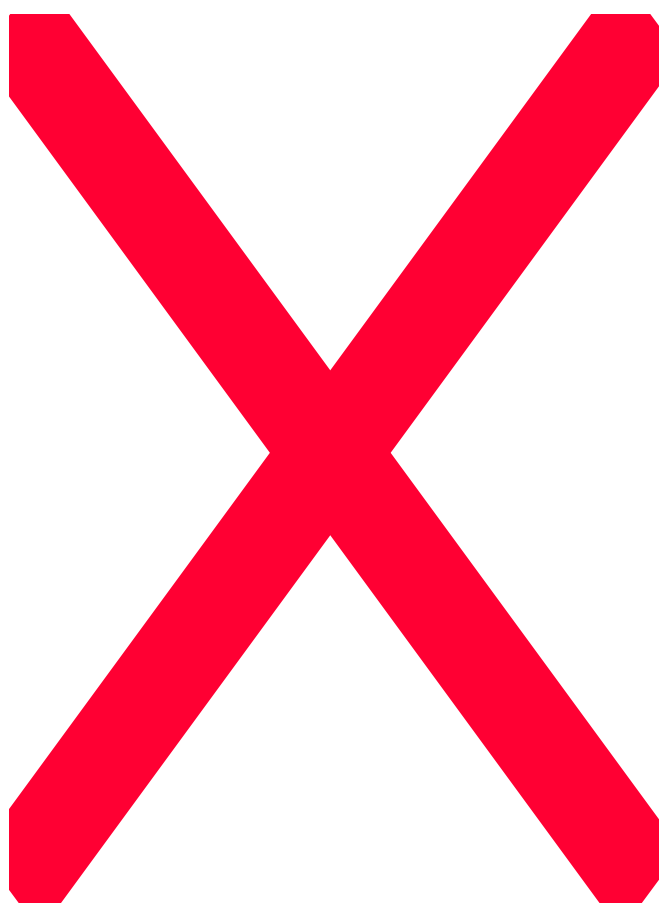


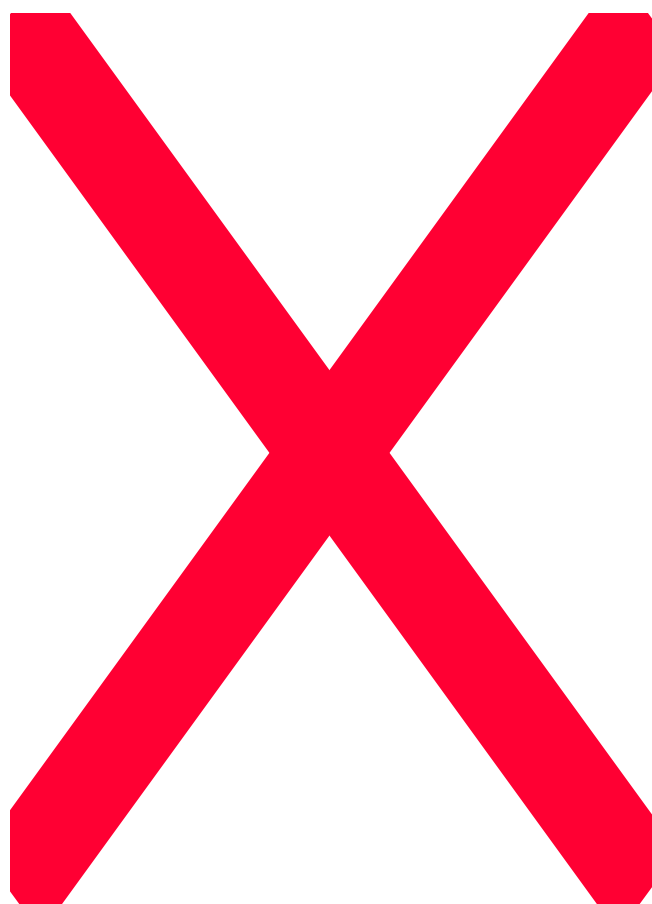
Annexe IX – c : Jacques Leguet



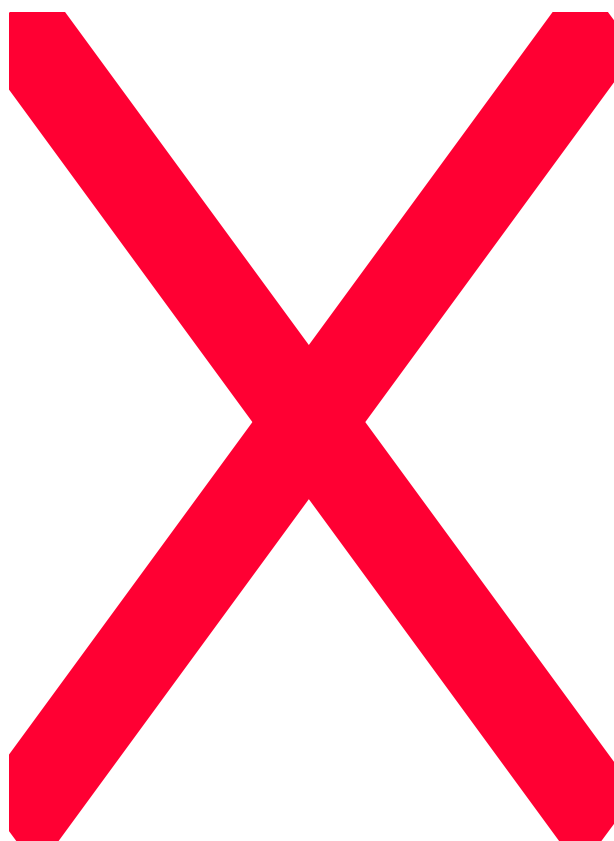


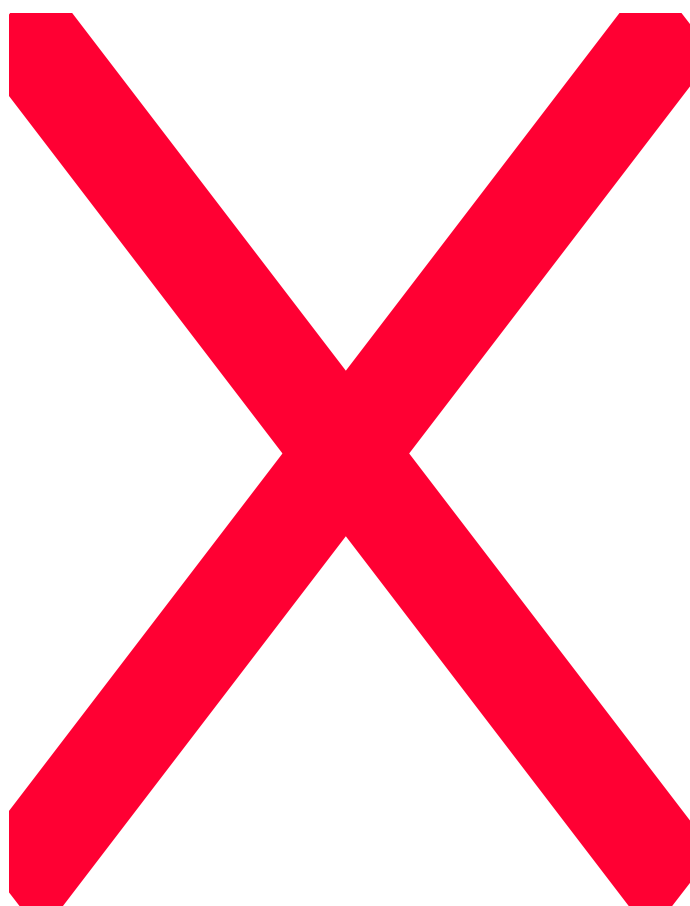




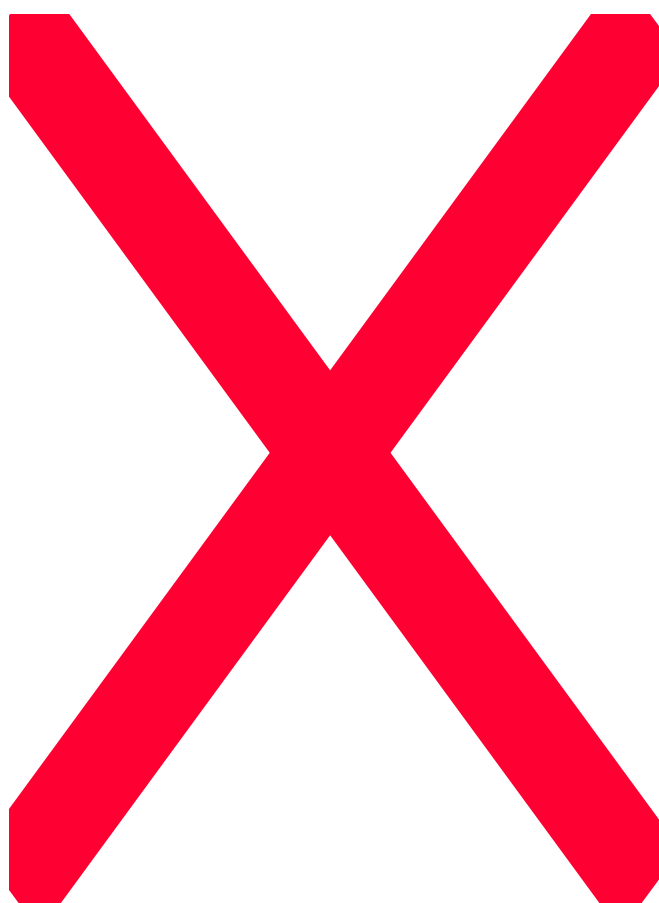


Annexe IX – d : Claude Piard

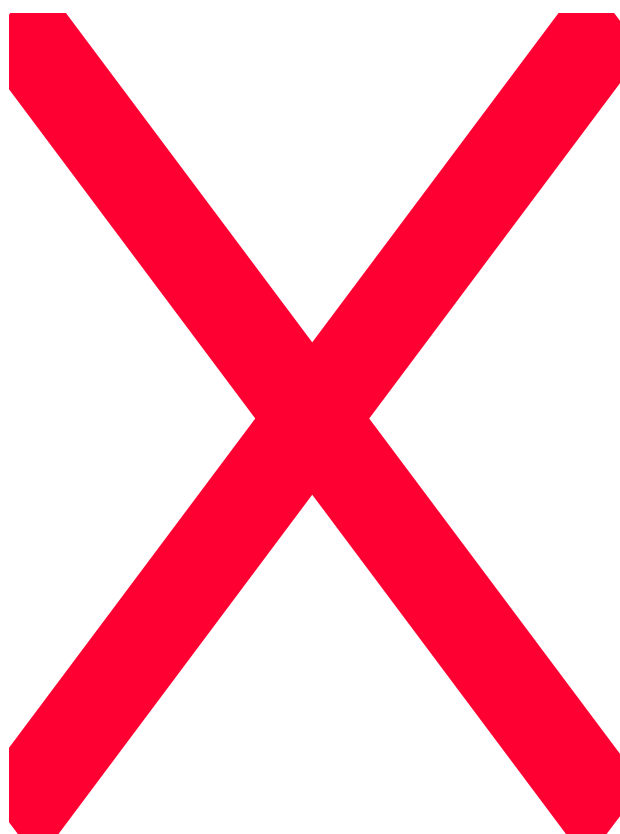














Annexe IX : Cartes de vie professionnelle, corrigées par les leaders de théories didactiques.