

## INTRODUCTION

Ce module est orienté tant vers la pratique masculine que féminine. Nous souhaitons par ce module mettre l'accent sur toute la richesse éducative des activités gymniques. Par leurs spécificités, elles permettent de faire émerger, développer, voire exercer des capacités ainsi que des compétences particulières (plasticité et flexibilité motrice, maîtrise des émotions dans des situations à risque, efficacité dans le mouvement par une meilleure perception des actions à mettre en place,...). Dès à présent, vu sous cet angle, ces activités redeviennent un outil précieux à la formation, à l'éducation, au développement,... des jeunes. Cependant, un tel regard impose une remise en question des méthodologies traditionnellement utilisées en gymnastique. Dès lors, il importe de sortir d'une approche techniciste pour adopter une approche constructiviste où l'élève est acteur de son apprentissage. L'enseignant doit s'efforcer de donner du sens à l'apprentissage pour amener chez l'élève un réel engagement où il s'approprie des savoirs.

## 1 OBJECTIFS POURSUIVIS

Les objectifs s'inscrivent dans trois orientations complémentaires :

- Partant de la spécificité du contenu des activités gymniques, préciser les principes méthodologiques et didactiques spécifiques qui sous-tendent toute démarche d'enseignement de ce type d'activité.
- Circonscrire les stratégies à mettre en place pour donner du sens à l'apprentissage à savoir programmer et évaluer.
- Souligner les principes qui déterminent le choix des situations en mettant l'accent sur la diversité de celles-ci et des aides méthodologiques indispensables en vue de répondre aux exigences d'un large public scolaire.

## 2 APPROCHE THEORIQUE

L'enseignant, pour élaborer une méthodologie cohérente, se doit d'intégrer les trois composantes de la situation didactique à savoir :

- La matière: le contenu gymnique et sa spécificité.
- L'élève qui se caractérise par son bagage moteur, ses composantes socio-affectives et cognitives.
- Les lois de l'apprentissage moteur dans une perspective structuraliste.

### 2.1 *Le contenu et sa spécificité*

#### 2.1.1 Le contenu gymnique

Ce contenu est caractérisé d'une part par les actions motrices (aspect externe du geste) et d'autre part par les actions musculaires fondamentales ou mouvements partiels (aspect interne du geste), notions empruntées à Leguet (1985) et Carrasco (1972, 1977, 1999).

Les associations des différentes actions motrices et l'intégration des fondamentaux dans un ordre précis et en respectant une progressivité de construction aboutissent à des habiletés de plus en plus complexes et à des enchaînements d'habiletés.

Dans un environnement particulier qu'est le milieu gymnique, l'élève élabore un projet personnel qu'est l'enchaînement. Il construit cette « œuvre motrice » en utilisant les différentes actions, en les coordonnant entre elles et ce en côtoyant le risque, en recherchant l'originalité à travers la diversité des situations et en tendant vers le travail bien fait... pour être vu et apprécié.

### **2.1.2 La spécificité des activités gymniques**

Les agrès ne doivent pas être considérés comme des obstacles à surmonter mais comme des aides pour amener l'élève à jouer avec son corps et à découvrir, par une centration sur lui, les différentes sensations kinesthésiques liées au mouvement. Par la répétition des actions dans des situations variées et aménagées, l'élève construit ainsi son schéma corporel et développe son aisance, son adaptabilité, sa disponibilité motrice.

L'environnement particulier, caractérisé par les agrès et les montages, nécessite chez les élèves cran et audace. En effet, la perte de repères informationnels et l'engagement dans des actions motrices perturbatrices de l'équilibre terrien, entraînent des émotions. Ce vécu, s'il peut induire du plaisir, peut être aussi source de blocage, de désapprentissage voire de démotivation et donc de désengagement dans l'activité.

Dès lors, le problème n'est pas de réduire la peur mais de l'intégrer, de l'assumer, de l'utiliser dans la mesure où elle peut être source de motivation. Cette notion de risque est à prendre en compte en jouant sur la multiplicité des situations facilitatrices ainsi que sur le rôle des aides et des parades.

Comme le soulignent Smith (1991) et Seners (1997), les activités gymniques ne peuvent être enseignées sans tenir compte des lois élémentaires de biomécanique. En effet, il importe de permettre à l'élève, par les situations proposées et les consignes données, de prendre des points de repères précis pour acquérir un ajustement optimal des mouvements. Parmi les principes biomécaniques, en référence aux auteurs, nous retrouvons :

- L'action de la pesanteur subie par le gymnaste. L'élève doit apprendre à jouer avec son corps pour arriver à la maîtriser et pour mieux l'utiliser .
- Le gainage intimement lié au placement segmentaire et à l'alignement segmentaire. L'élève doit prendre conscience que les placements sont d'ordre fonctionnel (transmission d'énergie) et non esthétique.
- Le rôle moteur de la ceinture pelvienne et scapulaire. L'élève doit apprendre à se mouvoir sur les mains et décoder tous les impératifs qui en découlent.
- La quantité de mouvement, moteur essentiel de toute rotation, élément omniprésent dans les activités gymniques. L'élève doit apprendre à percevoir l'effet de l'interaction du moment d'inertie et de la vitesse de rotation sur ses réalisations.

## **2.2 Point de départ : le bagage moteur de l'enfant**

Il est actuellement largement admis que l'élève dispose d'un bagage moteur qu'il est possible de développer au travers des activités gymniques. Dès lors, nous envisageons l'apprentissage comme :

un véritable processus intégratif où l'élève :

- est → dans toutes ses dimensions affective, cognitive, motrice,
- fait → est actif dans le milieu considéré,
- devient → progresse en efficacité en flexibilité motrice.

(Leguet, 1985, p. 36)

Dès lors nous nous inscrivons dans une véritable démarche génétique. Si Leguet (1985) a été un précurseur de cette approche, Carrasco (1997) apporte un nouveau regard et enrichit ainsi l'approche méthodologique de la gymnastique sportive.

Après avoir défini le contenu de l'activité gymnique à partir de trois matrices (rotation avant, arrière, longitudinale), Carrasco (1997) dégage quatre portes d'entrée qui vont l'amener aux différents types de rotation. Ainsi, partant de la quadrupédie (position naturelle chez l'enfant), il dégage les filiations de mouvement (tableau n°1).

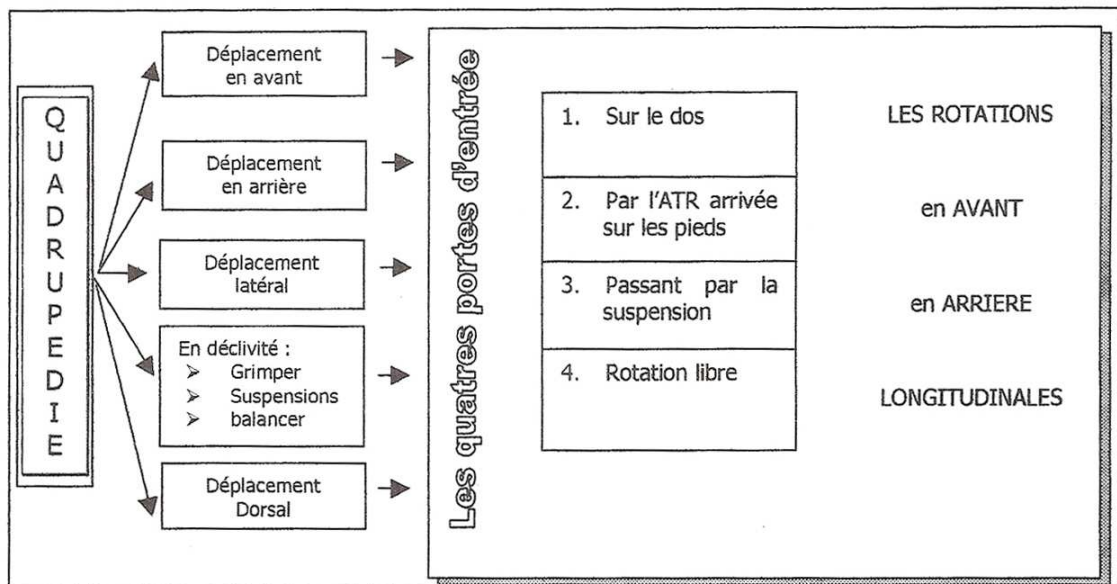


Tableau n° 1 : Les filiations (Carrasco, 1997, p. 55)

Dans cette approche élargie de l'activité gymnique, il importe donc de s'approprier un « processus de transformation » plutôt qu'un produit fini. En effet, se « limiter » à enseigner la roulade, le salto, c'est s'approprier un produit fini. Par contre, tourner sur soi-même dans des conditions variées en découvrant comme cas particulier la roulade, le salto, c'est rentrer dans un processus de transformation où sont mises en jeu un ensemble de **règles transférables** dans de multiples situations. Nous développons ainsi l'adaptabilité motrice des élèves : « l'élève joue avec son corps ».

### 2.3 Approche méthodologique

Partant des filiations définies par Carrasco (1997), nous poursuivons comme objectif de circonscrire la logique de construction et de complexification du contenu gymnique au travers de différentes situations-problèmes et ce en donnant du sens à l'apprentissage.

En conséquence, nous nous efforçons dans l'élaboration des séquences d'apprentissage :

- de partir du bagage moteur de l'élève ;
- de respecter les différentes phases d'apprentissage à savoir :
  - l'étape d'exploration motrice,
  - l'étape d'ajustement moteur ou d'organisation perceptive ;
  - l'étape d'intégration motrice et de diversification.
- de coordonner les séquences en respectant une logique de programmation ;
- d'intégrer à cette programmation un système d'évaluation cohérent et réaliste.

Dans le réel souci de donner du sens à l'apprentissage, moteur de l'engagement des élèves dans l'activité, l'enseignant se doit de rentrer dans une logique de programmation et d'évaluation. Dès lors, il importe de déterminer la compétence d'intégration à développer au terme du module et les compétences spécifiques à mettre en place pour chacune des étapes de la séquence d'enseignement. Parallèlement à cette réflexion, nous nous devons de déterminer l'évaluation (situations et critères). Ces deux démarches sont indissociables et sont le fil conducteur dans le choix des contenus et du traitement didactique.

### 3 CHOIX DES COMPETENCES

#### 3.1 Compétence d'intégration

Enchaîner des mouvements fondamentaux (actions motrices) de façon à produire un mouvement fluide (Socles de compétences, 1999, p. 58).

#### 3.2 Compétences spécifiques

- L'étape d'exploration motrice : passer d'une motricité usuelle à une motricité inhabituelle en gérant la prise de risque et en intégrant les points de repères bio-informationnels et ce à travers des situations centrées sur les rotations.
- L'étape d'ajustement moteur ou d'organisation perceptive : acquérir une motricité maîtrisée et organisée (passage du visuel aux sensations kinesthésiques) en coordonnant différentes actions motrices entre elles dans des situations facilitatrices d'apprentissage.
- L'étape d'intégration motrice et de diversification : acquérir une motricité affinée et intentionnelle en anticipant et/ou s'adaptant avec aisance dans des situations variées et de plus en plus complexes.

### 4 EVALUATION

Programmation et évaluation sont deux facettes intimement liées au processus d'apprentissage. En effet, seule une évaluation cohérente nous permet de réguler notre action au fil des séquences d'enseignement. Pour évaluer, il importe donc d'une part de circonscrire la situation qui permette d'actualiser la compétence et d'autre part d'établir des critères précis qui permettent d'objectiver le niveau de « performance » atteint.

Pour établir une évaluation cohérente en regard des compétences fixées, nous proposons de faire référence à la grille présentée dans le document d'accompagnement concernant les activités gymniques. (Activités gymniques, 1997)

## 5 PRINCIPES METHODOLOGIQUES

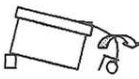
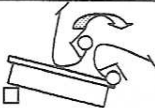
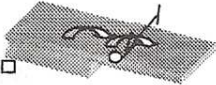
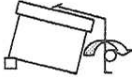




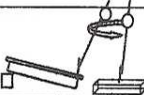



Sans vouloir nous répéter, il est bon de repréciser quelques principes méthodologiques de base pour gérer des apprentissages centrés sur les actions motrices naturelles et amener l'élève à développer des compétences transférables à d'autres situations.

- Individualiser les situations en partant du niveau maîtrisé des élèves.
- Jouer sur la diversité des situations : jeux de cran, situations problèmes, ...
- Respecter une progressivité de construction, sachant que toute nouvelle coordination d'actions s'appuie sur les acquis antérieurs (schèmes moteurs).
- Jouer sur les aides méthodologiques pour proposer des situations « contraignantes » qui deviennent facilitatrices voire déclencheur d'apprentissage.
- Respecter dans le choix des situations une logique de construction centrée sur les 4 portes d'entrée (sur le dos, par l'ATR, passant par la suspension, rotation libre) afin de créer des étapes d'apprentissage rapprochées pour diminuer les risques, augmenter la réussite et s'assurer de développer les compétences souhaitées.

## 6 ILLUSTRATIONS PRATIQUES

Notre objectif n'est pas de donner un répertoire exhaustif de situations d'apprentissage mais de montrer à titre d'exemple pour la première étape la multiplicité des situations qui peuvent être proposée aux élèves en jouant essentiellement sur la déclivité des plans, très utile aux premières prises de contact.

La pente ascendante accentue l'effort alors que la pente descendante facilite l'évolution.

	<u>Portes d'entrée</u>	<u>Avant</u>	<u>Arrière</u>	<u>Longitudinale</u>
<u>Exploration</u>	<u>Sur le dos</u>			
	<u>Par ATR</u>			
	<u>Par Susp.</u>			
	<u>Rot.Libre</u>			
<u>Ajustement moteur</u>				
<u>Intégration. Diversific.</u>				

## 7 BIBLIOGRAPHIE

- Batista, E., Vives J. (1990), *Exercices de gymnastique*, Paris : Vigot.
- Blumenthal, E. (1977), *Vorschulturnen an Geräten* (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeseziehung und des Sports Band 36) Schorndorf: Hofmann.
- Bourgeois, M. (1998), *Didactique de la gymnastique – gymnastique pour l'élève: le plaisir d'apprendre*, Paris: PUF
- Carrasco, R. (1972), *Essai de systématique d'enseignement de la gymnastique aux agrès*, Paris : Vigot.
- Carrasco, R. (1977), *Gymnastique, Pédagogie des agrès*, Paris : Vigot.
- Carrasco, R. (1977), *L'activité du débutant*, Paris : Vigot.
- Carrasco, R. (1997), *Gymnastique des 3 à 7 ans*, Paris : E.P.S.
- Demey J.C. (1994), *La gymnastique vertigineuse*, Paris : Vigot.
- Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (1997), *Document d'accompagnement Activités Gymniques*, Bruxelles.
- Gantois, J. ; Schroven W., Van Esser M. (1984), *Van Kopstand tot Kasamatsu*, Leuven: Acco.
- Groels e.a. (1977), *Methode voor lichamelijke oefening*, Groningen : Wolters-Noordhoff.
- Hostal, P. (1979), *Gymnastique aux agrès : Enseignement primaire*, Paris : Vigot.
- Huisman, B. & G. (1986), *Akrobatiek : principes oefeningen praktijk*, Rijswijk : Elmar.
- Knirsch, K. (1976), *Gerätturnen mit Kindern*, Stuttgart : CD.
- Leguet, J. (1985), *Actions motrices en gymnastique sportive*, Paris : Vigot.
- Leguet, J. (1990), *Gymnastique: vers l'enchaînement*, *Revue EPS*, 221, p. 59.

- Leuba, J-C e.a. (1981), *Education physique à l'école*, Berne : Commission fédérale de gymnastique et de sport.
- Meusel, F. (1971), *Vom Purzelbaum zum Salto* (Schriftenreihe zur Praxis der Leibeseziehung und des Sports Band 6) Schorndorf : Hofmann.
- Ministère de la Communauté Française (1999), *Socles de compétences*, Bruxelles.
- Piard, C. (1990), *Gymnastique et enseignement programmé*, Paris : Vigot.
- Pozzo, T.; Studeny, C. (1987), *Théorie et pratique des sports acrobatiques*, Paris : Vigot.
- Smith, T. (1991), *Biomécanique et gymnastique*, Paris : PUF.
- Spöhel, U. (1987), *1000 exercices et jeux de gymnastique aux agrès*, Paris : Vigot.