

TABLE DES MATIERES

Liste des figures	iii
Liste des tableaux	iv
Liste des annexes.....	v
Liste des abréviations	vi
Remerciements	vii
Introduction	1
I. Présentation de la thèse mère	3
1.1. Objet de la thèse mère, contexte	3
1.1.1. Axe diachronique : origines et historique de l'acrosport	4
1.1.2. Axe synchronique : manifestations actuelles de l'acrosport.....	6
1.2. Problématique et hypothèse.....	6
1.3. Méthodologie.....	7
1.3.1. Analyse du corpus.....	7
1.3.2. Les enquêtes à l'aide de questionnaires	8
1.3.3. Les enquêtes par des entretiens	8
1.4. Résultats.....	9
1.4.1. L'analyse du contenu des programmes d'EPS, des manuels, des articles de la revue EPS et des libellés de stage de formation continue	9
1.4.2. Les questionnaires.....	10
1.4.3. Les entretiens	12
II. Inclusion de l'acrosport dans l'éducation nationale malgache	15
2.1. Problématique et hypothèse.....	15
2.2. Contexte et justification.....	16
2.3. Cadre conceptuel	17
2.3.1. Le concept de transposition didactique.....	17
2.3.1.1. La scolarisation du savoir.....	17
2.3.1.2. Du savoir savant au savoir enseigné	18
2.3.1.3. La boucle des besoins.....	19
2.3.2. La question de référence	19
2.4. Méthodologie.....	20
2.4.1. Observation	21
2.4.2. Hypothèses	21
2.4.3. Expérimentation.....	22
III. Résultats des investigations.....	28

3.1.	Etude des documents	28
3.2.	Résultats des enquêtes par questionnaire et des entretiens individualisés.....	30
IV.	Bilan de la recherche	34
4.1.	Forces.....	34
4.2.	Faiblesses	34
4.3.	Opportunités	34
4.4.	Menaces	35
	Conclusion	36
	Références bibliographiques	37
	Annexe 1. Le questionnaire diffusé aux enseignants d'EPS	39
	Annexe 2. Le guide d'entretien	44

LISTE DES FIGURES

Figure 1. La réalisation d'un geste et la boucle des besoins	19
--	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Les différentes formes pratiques des activités acrobatiques à Madagascar	30
---	----

LISTE DES ANNEXES

Annexe 1. Le questionnaire diffusé aux enseignants d'EPS	39
Annexe 2. Le guide d'entretien	44

LISTE DES ABREVIATIONS

APSA	: Activités Physiques, Sportives et Artistiques
AS	: Association sportive
BEPC	: Brevet d'Etudes du Premier Cycle
BOEN	: Bulletin Officiel de l'Education Nationale
CEG	: Collège d'Enseignement Général
EPS	: Education Physique et Sportive
IPOV	: Indicateur de Performance Objectivement Vérifiable
OHERIC	: Observation – Hypothèse – Expérimentation – Résultat – Interprétation - Conclusion

REMERCIEMENTS

A Dieu tout puissant, j'élève mes premiers mots de remerciements pour m'avoir donné la force et le courage de revenir sur les bancs de l'école pour terminer mes études supérieures en matière de Didactique des Disciplines. Sans sa Gloire, son Amour et sa bénédiction, je n'aurais pas pu mener à terme ce projet de mémoire de fin d'études en vue de l'obtention d'un Diplôme de Master.

J'exprime également mes profondes reconnaissances à :

- Monsieur le Président de l'Université d'Antananarivo et à toute son équipe de m'avoir permis de participer à cette formation diplômante qui, à mon avis, non seulement me permet de progresser dans mon parcours professionnel mais aussi a enrichi mes capacités pédagogiques ;
- Madame le Directeur de l'Ecole Normale Supérieure et à tout le personnel que ce soit issu de l'administration ou du corps professoral pour votre amabilité et votre soutien que j'apprécie énormément ;
- Monsieur le Professeur RASOLONDRAMANITRA Henti, d'avoir bien voulu apporter son expertise à l'évaluation de ce travail et me faire l'honneur de présider le jury de ce mémoire ;
- Dr. RAKOTONIAINA Jean Baptiste d'avoir accepté de siéger parmi les membres du jury et de nous avoir incités à postuler pour cette formation. Votre confiance en nous et votre partage nous ont permis d'approfondir nos connaissances en matière de didactique des disciplines et de contribuer par la suite à l'amélioration continue de la qualité des enseignements des APSA en particulier ;
- Monsieur le Professeur RAZAFIMBELO Célestin, mon Directeur de mémoire, de m'avoir consacré son temps le plus précieux et conduire avec brillance l'achèvement de ce travail de mémoire. Sans vos critiques constructives, vos conseils pertinents et vos encouragements inestimables, je ne saurais mener ce travail jusqu'au bout ;
- Mesdames et Messieurs les membres de la Commission de lecture qui ont bien voulu participer à la lecture de ce rapport et apporter leurs expertises au perfectionnement de cet écrit ;
- Madame le Professeur RAZAFIMBELO Judith, pour son soutien et sa compréhension qui nous ont permis de présenter les fruits de nos recherches à l'issue de la formation ;
- Monsieur RAKOTOMALALA Fanja Jocelyn et Monsieur RANAIVO RAJAONAH José Emmanuel, amis très proches, qui ont bien voulu discuter ouvertement de mes travaux de recherche et apporter leur façon de voir dans la faisabilité de ce projet de mémoire. Sans vous, je n'ai pas su progresser dans la réalisation de ces travaux ;
- ma famille pour son amour inconditionnel, son encouragement et son soutien moral ;
- tous mes amis, les professeurs d'EPS, qui ont bien voulu participer aux discussions et aux entretiens et enquêtes effectués ; et
- tous ceux qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.

INTRODUCTION

La gymnastique n'est pas étrangère à la culture malgache. Les gestuels typiques de la danse traditionnelle malgache font usage des jambes, des bras, des épaules, des pieds, ... bref de tout le corps. Mais toujours est-il que le « *dihy gasy* » repose en majeure partie sur la recherche de l'équilibre, comme les pratiques gymniques. Qu'en dire alors même qu'aucune éducation dans ce sens n'ait été dispensée aux danseurs malgaches ?

Pour pouvoir donner une réponse à cette question, il est peut-être temps de voir, de réfléchir à ce qu'il en est du sport, ou plus précisément de l'enseignement de la gymnastique à Madagascar. La pratique de la gymnastique est-elle naturelle pour les malgaches ou comment cette discipline s'enseigne-t-elle dans la société malgache ? Cet apprentissage se fait-il de manière normative ? Quant aux réglementations juridiques, aucune innovation n'a été apportée depuis les derniers textes officiels de 1996. L'enseignement de la gymnastique serait-il condamné à seulement se cantonner aux directives officielles, faisant fi de la motivation des concernés, en l'occurrence les jeunes, les élèves, les étudiants ?

En voilà tout un tas de questions dont les réponses sont supposées être données dans les Bulletins Officiels de l'Education Nationale (BOEN) et les programmes scolaires. Mais que disent ces *Bulletins sur l'Education Physique et Sportive* ? Il y a donc lieu de se reporter à la page 277 dudit document : BOEN n°9, septembre 1996. En fait, il s'agissait tout simplement dans ces documents des procédures administratives.

Donc, L'EPS sera-t-elle la parente pauvre de l'enseignement du point de vue pédagogique et didactique ?

Mais, ne serait-t-elle pas plutôt le levier d'une éducation nouvelle qui se centre vraiment sur l'individu en tant qu'être-humain, indépendant et libre ? L'EPS ne serait-elle pas celle qui va apporter physiquement, spirituellement et moralement la paix, dans le corps et dans l'âme¹ ? Car en EPS, il y a les mots :

- « Education », du latin « *ex-ducere* » qui veut dire « promouvoir hors de ». Enseigner, c'est avant tout se soucier des « enseignés » (élèves/étudiants ou autres) qui seront à mener d'un stade A inférieur vers un autre stade B supérieur. Ceci demande aussi la manière de les mener « hors de » ;

¹ Selon le précepte latin : « *Mens sana in corpore sano.* »

- « Physique » : c'est dire qu'il s'agit du corps. « *In corpore sano, mens sana* » : en fait, c'est seulement dans un corps sain que l'on a un esprit sain ; et
- « Sportive » : l'émulation, la compétition, la concurrence sont de rigueur : « faire plus que l'autre (dont soi-même) » ; c'est l'esprit d'auto-dépassement qui prime.

Cependant, il convient d'ajouter que, à la base de ces capacités physico-corporelles humaines, il est important d'en connaître les fondements, et d'en déterminer aussi une didactique pour que la pratique puisse s'asseoir sur des concepts didactiques et pédagogiques de référence.

Puisque les jeunes d'aujourd'hui, avec leur trop plein de vie, ont besoin d'être canalisés, il est plus intéressant de focaliser les recherches sur la Gymnastique quotidienne, ou plus précisément sur la pratique de l'« acrosport » ? L'acrosport, activité sociale commune, est une des solutions qui peuvent aider à la participation, à l'individualisation et à la socialisation de l'être humain.

De cette façon, la thèse de doctorat de Mathilde Musard intitulée « *De la pratique sociale de référence acrosport à sa transposition didactique en EPS : définition des principes à respecter en milieu scolaire* », vient répondre aux questions didactiques posées supra si tant est que ce travail de réflexion expose toutes les données au sujet traité. La réplique à Madagascar semble ainsi judicieuse.

D'où le choix de la recherche intitulée « INCLUSION DE L'ACROSPORT DANS L'EDUCATION NATIONALE MALGACHE », se fondant au départ sur une question : comment répliquer les innovations de Mathilde Musard dans le contexte malgache ? Ce qui a amené l'organisation du présent travail de la manière suivante :

- présentation de la thèse mère dans un premier temps ;
- identification des modalités de réplique dans l'enseignement secondaire malgache ; et
- établissement d'un bilan et discussion des résultats qui ont été relevés.

I. PRESENTATION DE LA THESE MERE

Convaincu du fait que la pratique de l'acroport en milieu scolaire contribue efficacement à la performance intellectuelle des élèves, il semble bien judicieux de focaliser les recherches sur la possibilité de la réplication de l'étude approfondie menée par Mathilde Musard dans sa thèse de doctorat, présentée le 5 décembre 2003 à Cachan (France), à Madagascar. Cette première partie va montrer l'objet de cette thèse mère, la problématique et l'hypothèse qui y ont été posées, son cadre conceptuel et la méthodologie adoptée, les résultats enregistrés avec leur interprétation.

1.1. Objet de la thèse mère, contexte

Mathilde Musard a orienté ses études sur l'acroport en se focalisant sur la transposition de celle-ci à la didactique de l'EPS. Elle a surtout mis en valeur la définition des principes à respecter en milieu scolaire. Dans l'objectif d'une réplication de cette thèse dans le contexte malgache, il convient de bien comprendre ces principes et de prendre connaissance avant tout des analyses qu'elle a faites : une analyse de type diachronique et synchronique.

Elle s'était surtout souciee de la place de l'acroport dans l'enseignement secondaire, tant est que cette discipline correspond exactement aux besoins psycho-moteurs des jeunes, notamment pendant la phase d'adolescence. Seulement, il fallait faire la différence entre ce qui se fait (ou ce qui doit se faire) à l'école et ce qui se pratique dans la vie quotidienne, en particulier sur l'acroport. Car, mis à part ce que les jeunes font dans la vie de tous les jours à propos de la gymnastique en général, la pratique en doit être normalisée. Les paramètres en sont présentés par la thèse de Mathilde Musard, sur la diachronie qui permet de saisir la succession des transformations et de décrypter le sens de l'activité, et la synchronie qui présente les nombreuses formes de pratique comme la compétition, les spectacles, les loisirs... (Marsenach et Amade-Escot, 2000). Ces deux axes d'analyse sont indispensables pour comprendre cette activité et pour en définir la transposition dans les établissements scolaires.

1.1.1. Axe diachronique : origines et historique de l'acrospport

Selon la thèse de Mathilde Musard, l'acrospport en tant que pratique fédérale a vu le jour dans les années 1980, les premiers championnats de France se situant en 1985. Toutefois, il trouve son origine dans l'Antiquité avec la construction de pyramides humaines. Elle a ajouté que dans l'antiquité chinoise et dans l'ancienne Grèce, en Perse ou en Egypte, l'acrobatie était une forme de loisir appréciée par le peuple. (Musard, 2003, p.22)

Pour le Moyen-Âge, la pratique était un peu délaissée, et les acrobates se produisaient dans les châteaux. Au X^{ème} siècle, les artistes ambulants pratiquaient l'acrospport en plein air pendant les foires. Mais au XII^{ème} siècle, l'acrobatie sur la voie publique fut interdite, et c'était la période de la formation des grandes troupes. De même, dans la seconde moitié du XIII^{ème} siècle, les foires, réputées pour être des foyers d'agitation, sont réduites voire interdites. Les artistes se trouvent sans lieu d'exhibition légal ; les acrobaties sont dévalorisées, synonyme de désordre, d'agitation, de monde à l'envers. (Musard, 2003, p.23)

Il faudra attendre les Temps Modernes (fin XVII^{ème} – début XVIII^{ème} siècle) pour voir les acrobates s'organiser et dégager quatre domaines qui reprennent certains acquis des pyramides humaines : les jeux traditionnels, le domaine militaire avec la gymnastique, le cirque et enfin le sport. (Musard, 2003, p.23)

Au XIX^{ème} siècle, les pyramides font partie des principales attractions des fêtes et concours qui ont lieu par toute la France (Strehly, 1977, p.137), en particulier lors des réjouissances sociales comme les fêtes de village et les mariages. Pareillement en Espagne, les tours humaines catalanes appelées « *torres humanas* » étaient hautement appréciées et le continuent même jusqu'à actuellement selon Carlier (1997, p.13). Les pyramides sont considérées par Musard comme ayant une fonction festive et étant l'expression de la cohésion sociale d'un village. (Musard, 2003, p.23)

La thèse mère présente aussi les pyramides humaines comme d'origine militaire, venant de l'échelle romaine. En d'autres termes, Musard a précisé que les soldats romains formaient des étages successifs pour atteindre le niveau des remparts. Les pyramides humaines étaient également considérées comme utiles pour développer des qualités physiques comme la résistance à la fatigue, l'adresse, l'équilibre, la hardiesse. (2003, p.24). Elles se sont ensuite beaucoup développées dans toute l'Europe, en particulier dans les pays de l'Est et même aux États-Unis, depuis la fin du XVIII^{ème} siècle. La doctorante a

aussi affirmé que le premier slet (fête commémorative annuelle) a lieu à Prague en 1882 et regroupe 1.600 personnes (...). Elles renforcent les sentiments d'appartenance à un pays et mettent en évidence la puissance de celui-ci (...), les pyramides humaines ont traversé le temps et ont encore une signification forte ; elles symbolisent dans l'imaginaire collectif la nécessaire cohésion d'un peuple. (Musard, 2003, p.24)

Le cirque, dont le premier spectacle s'est passé en 1770 avec Asley selon Musard, recourait aussi aux pyramides humaines, avec des exercices lents de mains à mains et des sauts périlleux. (Musard, 2003, p.25)

Les acrobates présentaient des figures statiques enchaînées à des figures dynamiques, le tout avec musique, costumes, décor et lumière. L'activité devint de plus en plus sportive et plus rationnelle depuis cette période. D'après les recherches de Musard, le cirque est vu comme une forme intermédiaire, une transition entre les spectacles traditionnels et les pratiques sportives acrobatiques. (Musard, 2003, p.25)

Le XX^{ème} siècle voit une grande évolution du sport acrobatique. Différentes formes d'acrobatie sont adoptées dans plusieurs sports à partir de 1900. Musard a recensé pour la période avant la seconde Guerre Mondiale l'apparition du plongeon, du patinage artistique, du parachutisme et de la voltige aérienne ; et après cette période, avec le développement de la gymnastique, le trampoline, le tumbling, le ski nautique, les mains à mains ou le ski artistique. (Musard, 2003, p.25)

Cette évolution fait naître l'acroport qui va ajouter à l'acrobatie une dimension artistique. Il se fait à deux, trois ou quatre personnes au maximum à mains nues, sans matériels et sans accessoires. Il est remarqué à partir de là une différence avec les pyramides collectives traditionnelles qui se faisaient avec le plus grand nombre possible de participants, et l'acroport est, depuis, considéré comme un sport à part entière.²

Toutefois, un autre chercheur, Goirand a affirmé que ce sport est vieux comme le XIX^{ème} siècle. (1999, cité dans Robin et Durny, Paris, 2002, p.3), vu que des spectacles de tableaux vivants, de pyramides ou de mouvements collectifs sur des appareils ont été faits dans les fédérations de gymnastique.

De son côté, Musard déclare que l'acrobatie dans le milieu scolaire est au départ considérée comme non hygiénique, ni utilitaire, ni patriotique, ni éducative ou esthétique. (Musard, 2003, p.26). Qu'en est-il alors de la situation actuelle ?

² Voir aussi au sujet de l'axe diachronique : *De l'acrobatie*, Groupe de réflexion AEEPS sur les activités acrobatiques, Piloté par Michel Delannet, (Louvain, 2006), pp.3-4

1.1.2. Axe synchronique : manifestations actuelles de l'acrosport

Globalement, l'acrosport englobe des éléments des pyramides, du cirque et de la gymnastique sportive, sur fond musical. A l'heure actuelle, il semble que l'acrosport fédéral a très peu de rapport avec les pratiques scolaires car au départ, il n'était pas bien considéré. Mais les enseignants d'EPS qui les pratiquent – dans le contexte européen – s'inspirent du cirque, du *tumbling*, du *rock'n'roll* acrobatique ou du *cheerleading*. Et plusieurs figures acrobatiques individuelles ou collectives sont adoptées, aussi bien au sol que sur l'eau ou dans les airs. Toutefois, l'enseignement de l'acrosport ne fait appel ni aux engins véhiculants, ni aux accessoires. L'acrosport scolaire fait seulement appel aux partenaires – il se caractérise par sa pratique collective ne dépassant pas quatre pratiquants –, et les gymnastes sont interdépendants. Il se fait aussi dans un espace restreint (10m x 10m au plus).

Mathilde Musard a par la suite dégagé une problématique et des questions de recherche pour mener à bien l'étude.

1.2. Problématique et hypothèse

Vu l'écart entre les pratiques sociales et les pratiques scolaires dans le contexte européen et français, quand bien même la pratique de l'acrosport figure en partie dans les activités gymniques des classes, Musard a fait sien la problématique posée par Martinand dans le cadre de l'enseignement de l'acrosport en milieu scolaire. La question a été portée sur la façon d'assurer les conditions de cohérence des activités scolaires, sans perdre le sens qui s'attache à la référence, c'est-à-dire la raison qui les justifie. (Martinand, 1993, p.138).

Inspirée également des réflexions de Goirand (2001, cité dans Musard, 2003, pp.63-64) sur la manière de différencier les pratiques en les adaptant au public, sans abandonner la mission de l'école qui consiste à construire une culture commune, fondement du lien social, Musard a finalement posé la question : « **comment l'enseignant d'EPS peut-il faire vivre aux élèves une activité authentique, l'acrosport, tout en prenant en compte le contexte scolaire (les élèves, les programmes, les contraintes de temps et d'espace...) ?** » (2003, p.64). Sa recherche vise ainsi un double but : caractériser les

activités scolaires et décrire la démarche des enseignants, des auteurs et des formateurs pour concevoir les curricula.

A partir de cet objectif, elle a posé comme hypothèse : **« en acrosport, les acteurs (enseignants d'EPS, auteurs, formateurs et concepteurs de programmes) ne transposent pas les pratiques sociales, mais ils composent les activités scolaires sous diverses influences. Ce processus original pour élaborer les contenus à enseigner conduit à l'hétérogénéité des curricula et à la redéfinition de ce qu'il y a à apprendre. »** (Musard, 2003, p.64)

A la suite de cette hypothèse, la thèse de Musard s'est efforcée de répondre aux questions suivantes :

- concernant la composition sous influences des curricula :
 - Quel rôle jouent les élèves et l'enseignant dans la composition des activités scolaires ?
 - Les pratiques sociales sont-elles réellement prises pour référence ?
 - Les acteurs s'inspirent-ils du curriculum formel et/ou du curriculum potentiel ?
- concernant les caractéristiques des pratiques scolaires :
 - Les pratiques scolaires sont-elles hétérogènes ?
 - Les enseignants cherchent-ils à respecter une logique interne de l'acrosport ?
 - Qu'est-ce que les enseignants attendent des élèves ? (Musard, 2003, p.64)

1.3. Méthodologie

Pour mieux appréhender son sujet, Mathilde Musard a adopté la méthodologie suivante :

- Analyser le contenu des programmes d'EPS, des manuels, des articles de la revue EPS et des libellés de stage de formation continue ;
- Mener des enquêtes à l'aide de questionnaires et d'entretiens

1.3.1. Analyse du corpus

Pour ce faire, Mathilde Musard a suivi trois étapes :

- 1) Constituer d'abord un corpus formé par :

- le curriculum formel représenté par les programmes d'EPS ; et
- le curriculum potentiel à travers les manuels scolaires, les articles de la revue EP.S sur l'acrosport et les libellés des stages de formation continue de 2000-2001.

2) Construire des grilles d'analyse des programmes, des livres, des articles de la revue EP.S et des libellés des stages de FPC : dans cette partie, Musard a identifié trois dimensions d'analyse :

- les généralités ;
- les influences explicitées par les auteurs et les formateurs ;
- les caractéristiques des pratiques scolaires.

(...) chacune étant constituée de trois ou quatre catégories d'analyse.

Pour chaque catégorie, nous préciserons :

- les critères de classement ;
- des exemples ;
- son rôle ;
- des précautions pédagogiques. (2003, p.74)

3) Traiter et interpréter les données recueillies, en lisant les réponses par catégorie et en les regroupant en fonction de sous-catégories. Le nombre de documents concernés par catégorie est indiqué (Musard, 2003, p.82) ;

1.3.2. Les enquêtes à l'aide de questionnaires

Ces enquêtes ont été menées par le chercheur selon la méthode suivante :

- 1) élaborer les questionnaires sur deux thèmes : les caractéristiques des pratiques scolaires et le processus de composition sous influence ;
- 2) faire passer les questionnaires après en avoir défini le mode de passation ;
- 3) classer les réponses collectées³ ;
- 4) saisir les réponses ;
- 5) traiter les questionnaires.

1.3.3. Les enquêtes par des entretiens

Pour les entretiens, Musard a suivi la démarche suivante :

- 1) élaborer un guide d'entretien sur les mêmes thèmes que ceux du questionnaire ;

³ « Deux mois (Mai et Juin 2002) se sont écoulés entre le premier et le dernier questionnaire rendu. Nous avons récolté 120 questionnaires » (Musard, 2003, p.88)

- 2) sélectionner un échantillon⁴ ;
- 3) faire passer l'entretien ;
- 4) interpréter les données de l'entretien.

L'analyse des informations recueillies avec les trois méthodes exposées ci-dessus a permis au chercheur d'avoir les résultats présentés dans l'étape suivante.

1.4. Résultats

Les résultats enregistrés par Mathilde Musard sont issus des trois approches de recherches qu'elle a adoptées :

- l'analyse du contenu des programmes d'EPS, des manuels, des articles de la revue EPS et des libellés de stage de formation continue ;
- les questionnaires ;
- les entretiens semi-dirigés.

1.4.1. L'analyse du contenu des programmes d'EPS, des manuels, des articles de la revue EPS et des libellés de stage de formation continue

Les résultats dans ce domaine concernent :

- a) les généralités : le chercheur a ainsi constaté qu'en définitive, les concepteurs du curriculum formel et du curriculum potentiel prennent en compte les caractéristiques des élèves ; (Musard, 2003, p.131)
- b) les influences explicitées par les acteurs : les APSA ne sont pas vraiment considérées, les auteurs et les formateurs (les) évoquent précipitamment (...), de façon superficielle, sans réflexion approfondie à propos de celles-ci ; de plus, ils ne se réfèrent pas complètement aux pratiques sociales (...). Les différents acteurs (auteurs de programmes, des manuels et des articles et formateurs) s'inspirent donc essentiellement de l'activité des élèves (Musard, 2003, p.131) ;
- c) les caractéristiques des pratiques scolaires : s'il y a des zones d'ombre constatées par Musard (insuffisance de précision dans les règles d'organisation de l'activité, confusion dans la terminologie), elle a aussi relevé une diversification des objectifs, une grande appréciation de l'acrosport par les élèves et les enseignants, et enfin des évaluations

⁴ Suivant les critères de sélection posés par le chercheur, 29 enseignants ont été retenus (Musard, 2003, p.95)

sommatives différenciées dans la mesure où elles varient sensiblement selon les auteurs. Mais tous les auteurs évaluent les exigences de difficulté et tiennent compte de la dimension acrobatique de l'activité. (Musard, 2003, p.132)

1.4.2. Les questionnaires

Ici encore, les résultats sont regroupés autour des trois mêmes pôles :

- a) les généralités : comme dans l'analyse du corpus, Musard a constaté une confusion entre plusieurs terminologies (acroport, acrogym, gymnastique acrobatique) ; en outre peu d'enseignants ont acquis une longue expérience d'enseignement de l'acroport (Musard, 2003, p.134) ;
- b) les influences explicitées par les acteurs : les résultats sont ici regroupés en trois rubriques :
 - les influences curriculaires : dans leur majorité, les enseignants déclarent être influencés par leurs discussions avec d'autres professeurs, ainsi que par la lecture de livres ou d'articles sur l'acroport (Musard, 2003, p.135). Mais ils accordent aussi une importance à la formation continue. Près de la moitié seulement se réfère aux programmes d'EPS, et un peu moins s'intéresse aux autres sources d'inspiration possibles (documents internet, formation initiale, projets) ;
 - les APSA : Musard a relevé qu'aucun enseignant ne peut définir avec précision les règles de la pratique fédérale de l'acroport. Elle a dit que pour les enseignants, l'acroport consiste donc à enchaîner à plusieurs des pyramides, en respectant des exigences d'exécution et des principes de sécurité. Les exigences de difficulté, qui encouragent la prise de risque, n'apparaissent pas comme une règle essentielle de l'activité. Seules deux règles sont décrites précisément par les enseignants : le nombre de gymnastes par groupe et la durée du maintien des figures (Musard, 2003, p.138), de 2 à 4 gymnastes et de 2 à 4 secondes par figure. Pour ce qui est de la référence aux pratiques sociales, les enseignants citent d'abord le cirque⁵ et en second lieu la gymnastique. Une vingtaine de diverses APSA sont ensuite citées. Musard en conclut que pour les professeurs d'EPS, l'acroport scolaire se situe sans

⁵ Vu que le tiers des enquêtés n'a pas répondu à la question y afférente, Mathilde Musard commente que l'enseignant n'identifie donc pas de pratiques sociales proches de l'acroport. (Musard, 2003, p.138)

doute au carrefour du cirque, de la gymnastique et de la danse. (Musard, 2003, p.139). Mais elle a aussi relevé la grande influence des élèves ;

c) les caractéristiques des pratiques scolaires : sur ce point, le questionnaire était censé apporter des réponses fiables sur :

- les objectifs et les intérêts de l'activité : Musard a constaté à ce propos, comme Méard et Bertone, que cette activité semble d'emblée facilitatrice : Elle permet de développer plusieurs finalités de l'EPS, en particulier ce qui concerne le travail de groupe et elle rencontre du succès auprès des élèves. En outre, elle fait partie du groupe des activités gymniques dans les programmes d'EPS ; elle peut donc éventuellement constituer une alternative à la gymnastique. Mais les enseignants ne semblent pas préoccupés par les compétences spécifiques aux activités gymniques (Musard, 2003, pp. 146, 147) ;

- les différentes règles d'organisation de l'activité : il a été demandé aux enseignants de préciser les cinq règles d'organisation de l'activité (le nombre d'élèves par groupe, le temps, la musique, l'espace et le matériel). Les réponses obtenues ont montré une hétérogénéité flagrante qui conduit à des pratiques scolaires hétéroclites. Cette variété dans les règles d'organisation doit faire l'objet d'un questionnement : « qu'est-ce qui amène les enseignants à déterminer des règles d'organisations de l'activité si différentes ? » (Musard, 2003, p.152)

- l'évaluation sommative : l'étude de ce volet portait sur deux points :

- **d'abord les exigences de composition de l'enchaînement** : pour la majorité des enquêtés, il s'agit du nombre des figures à réaliser (entre 3 et 6) sans compter le temps d'enchaînement, mais un petit nombre d'enseignants choisissent entre 7 et 12 figures de pyramides, ce qui selon Musard demanderait une durée supérieure à 2 mn, tout en y comptant les liaisons. La variété des figures compte plus que leur degré de difficulté. Néanmoins, d'autres exigences sont aussi mentionnées pour une évaluation effective, notamment l'exécution, la sécurité et le domaine artistique (structure de l'enchaînement, le début et la fin, l'utilisation de l'espace). Bref, les élèves doivent être capables d'enchaîner un certain nombre de pyramides reliées entre elles par des éléments de liaison. La difficulté des figures apparaît à nouveau comme un élément secondaire. La chorégraphie semble plus importante que l'acrobatie (Musard, 2003, p.153) ;

• ensuite, **les critères d'évaluation**, avec le nombre de points correspondant : au vu des résultats de ses enquêtes, Musard s'est demandée si les enseignants ont véritablement construit une évaluation sur l'activité acroport (Musard, 2003, p.154). De surcroît, il y a tellement de disparité dans l'attribution des points, comme elle l'a montré dans son Tableau XII intitulé « La répartition des points dans l'évaluation de la performance, de la maîtrise et des connaissances », reproduit ci-dessous :

Critères d'évaluation	<i>Performance</i>	<i>Maîtrise</i>	<i>Connaissances, participation</i>
Nombre de points	De 0 à 12 points	De 4 à 20 points	De 0 à 7 points

Source : Musard, 2003, p.155

Pour résumer, Musard en a conclu que la majorité des enseignants souhaite travailler les deux versants de l'activité, acrobatique et artistique. Les enseignants semblent donc attirés davantage par l'aspect artistique de l'activité. Pourtant, la logique interne de l'acroport consiste à prendre des risques et à les maîtriser. Le projet artistique est au service de l'acrobatie. (Musard, 2003, p.156)

1.4.3. Les entretiens

Les résultats des entretiens sont plus restreints que ceux des questionnaires, à quelques détails près, en ce sens qu'ils sont centrés sur deux thématiques purement techniques (sans les généralités) :

a) les influences explicitées par les enseignants :

- concernant les élèves : liberté leur a été laissée de choisir les règles d'organisation de l'activité (sauf pour le nombre d'élèves par groupe). Leurs apports et suggestions ont même des impacts (positifs) sur la logique interne de l'activité et sur l'évaluation ;
- sur les enseignants : expérience professionnelle, émotions, envies et histoire de vie personnelle y entrent en jeu. Mais tout cela a amené les enseignants à respecter deux exigences : le respect de la sécurité et le travail des élèves, tout en s'adaptant aux contraintes matérielles, spatiales et temporelles de l'activité ;

A partir de là, Musard a pu dire que les enseignants puisent donc leur inspiration dans une diversité de sources, mais ce sont les stages de formation continue qui influencent considérablement l'enseignant par rapport à sa conception de l'activité. Les autres éléments concernant le curriculum potentiel (documents, échanges avec des enseignants) n'influencent pas tant les enseignants ; ils fournissent plutôt des outils pédagogiques (en particulier des exemples de pyramides et d'évaluation). (Musard, 2003, p.174)

b) les caractéristiques des pratiques scolaires : elles en sont quatre :

- la logique interne de l'activité : il s'agit d'après les questions posées par Musard de ce qui est essentiel, fondamental dans l'activité, ce qu'il faut respecter pour que ce soit de l'acroport. Les enseignants consultés sont quasiment unanimes pour dire que la logique interne de l'activité réside dans la construction d'un enchaînement, avec des pyramides liées entre elles par des éléments de liaison à quelques variantes près ; (Musard, 2003, p.176)
- les compétences essentielles de l'activité : les résultats récoltés par Musard montrent que d'abord, la priorité est accordée aux compétences générales sur la coopération et ensuite par rapport à la sécurité. De ce fait, les professeurs valorisent les compétences générales au détriment des compétences spécifiques (Musard, 2003, p.178);
- les règles d'organisation de l'activité : sauf pour le nombre de participants par groupe (de préférence 4), une grande liberté est ici laissée aux élèves quant à l'utilisation ou non de musique et de matériel : il s'agit de laisser aux élèves une liberté optimale, permettant la créativité. Les enseignants préfèrent exiger un nombre minimum de figures (Musard, 2003, p.179) ;
- l'évaluation sommative : les principes adoptés sont disparates, comme ce qui a été aussi vu avec les questionnaires : les enseignants transforment progressivement leur façon d'évaluer l'acroport en fin de cycle et chacun fait à sa manière. (Musard, 2003, p.179)

En somme, à l'issue de sa recherche, Mathilde Musard en a tiré en confirmation de son hypothèse qu'en acroport, les acteurs (enseignants d'EPS, auteurs, formateurs et concepteurs de programmes) ne transposent pas les pratiques sociales, mais ils composent les activités scolaires sous diverses influences. Ce processus original pour élaborer les

contenus à enseigner conduit à l'hétérogénéité des curricula et à la redéfinition de ce qu'il y a à apprendre, ce qui l'a amené finalement à réfléchir sur la manière des acteurs à construire les activités scolaires d'une part, et sur les caractéristiques des pratiques scolaires d'autre part. (Musard, 2003, p.184)

Cependant, il y a lieu de constater que la logique interne de l'activité qu'elle a déduite à partir de sa recherche dans la pratique scolaire ne reflète pas réellement les caractéristiques fondamentales de l'acroport puisqu'avant tout, l'acroport est une activité acrobatique avant d'être esthétique et de coopération laquelle a pour objectif d'offrir quelque chose de spectaculaire et d'harmonieux. Selon l'Académie de Bordeaux, les composantes de l'activité sont au nombre de trois :

- i. les figures qui constituent les éléments collectifs spécifiques de l'acroport ;
- ii. les éléments individuels gymniques, acrobatiques et chorégraphiques ; et
- iii. les liaisons chorégraphiques entre les éléments collectifs et individuels dans la perspective d'un enchaînement en musique.

L'espace d'évolution est sécurisé par des tapis. La notion d'acrobatie n'a pas été retrouvée dans la logique interne ressortie de la recherche de Musard.

De cette façon, il peut être déduit que même dans un pays développé comme la France, où la pratique gymnique s'est développée depuis plusieurs décennies, les termes de références de l'acroport ne sont pas encore assimilés par les professeurs français. Néanmoins, la recherche de Musard a permis d'identifier une démarche scientifique et méthodologique de la définition des principes à respecter dans l'apprentissage de l'acroport en milieu scolaire. Les différences circonstanciées mises à part, mais vu surtout les pratiques sociales en la matière à Madagascar, il est certain que l'acroport pourrait aussi être implanté dans l'enseignement malgache, et que la thèse de Mathilde Musard peut y être répliquée.

II. INCLUSION DE L'ACROSPORT DANS L'EDUCATION NATIONALE MALGACHE

Parler d'acrosport en milieu scolaire malgache est une complète innovation, pour ne pas dire entreprendre une action *ex nihilo*.

En effet, l'acrosport en milieu malgache se verrait surtout et exclusivement dans les pratiques sociales. Toutes les régions malgaches, traditionnellement mais aussi dans la période actuelle, ont en effet des activités ludiques similaires et des types de danse où des figures acrobatiques apparaissent : sauts périlleux, roulades, ruades, voltiges... tout cela sur fond musical et avec une participation collective.

De même, presque chaque ville malgache a maintenant son groupe de hip hop, sollicitant des mouvements hautement gymniques. De là, la pratique dans les classes scolaires⁶ pourrait en être envisagée.

2.1. Problématique et hypothèse

Les questions suivantes ont été posées : **l'acrosport est-il faisable dans le cadre de l'enseignement malgache, avec ses apports aussi bien pédagogiques que didactiques et éducationnelles ?** Et partant de là, **serait-il possible d'envisager un enseignement de l'acrosport aux élèves des collèges dans un premier temps, et des lycées ensuite ?** L'objectif est donc de l'instruire en alternative avec la gymnastique qui est déjà instituée.

Les soucis de Mathilde Musard étant de comprendre comment les différents acteurs (concepteurs de programmes, auteurs, formateurs et enseignants) construisent les activités scolaires, la présente recherche est focalisée sur la réplique pratique (didactique et pédagogique) de ce propos dans les circonstances locales malgaches. Le travail consistera essentiellement à savoir d'une part, comment y arriver et d'autre part, quels programmes élaborer, qui vont préciser les paramètres à prendre en compte dans un tel projet de réforme, et enfin quels paramètres choisir.

Une telle réforme ne pourrait se faire faute d'acteurs ; et que pour la mise en place d'une nouvelle discipline comme l'acrosport, il faudrait penser au contenu de ce qu'il y a à apprendre à l'école et les modalités de l'exécution, tout en réfléchissant en particulier sur la didactique et les moyens à mettre en œuvre.

⁶ Les termes « enseignement secondaire » désignent en effet les cycles collège et lycée.

Vouloir mettre en voie des actions d'acroport dans le cadre de l'enseignement malgache appelle donc à formuler des hypothèses préalables qui seront ensuite confirmées ou infirmées. Il est ainsi supposé que :

- **un programme d'activités en matière d'acroport et s'inspirant des pratiques sociales malgaches, destiné aux collèges et lycées, facilite considérablement l'approche des autres activités (sportives ou artistiques) ;**
- **la réalisation de ces activités nécessite la mise à disposition de moyens humains, matériels et financiers suffisants ;**
- **il s'avère nécessaire d'intégrer l'acroport dans le programme d'enseignement.**

2.2. Contexte et justification

Mettre en place une nouvelle discipline comme l'Acroport dans l'EPS Malgache est pratiquement plausible pour les raisons suivantes :

- faire de l'acroport ne demande pas une grande participation humaine, deux à quatre élèves suffisent, ce qui n'empêche pas la participation d'une classe entière (d'un effectif d'une trentaine d'élèves subdivisé en groupes) ;
- faire de l'acroport ne demande qu'un espace restreint : avec deux élèves, un espace de 10m x 10m suffirait largement, mais cette surface pourrait aussi être employée pour toute une classe par rotation de groupe ;
- faire de l'acroport ne demande pas de matériel spécifique : la musique de support suffirait, l'aspect technique dépendra de la créativité de l'enseignant et des pratiquants ;
- faire de l'acroport, c'est l'Education par le Physique et le Sport dans sa globalité, avec l'apport du côté artistique : une expression humaine à part entière.

Il est à remarquer que les verbes « suffire » et « ne pas demander » ont été utilisés à plusieurs reprises au risque même d'être redondants, mais il s'agit des mots les plus appropriés étant donné les circonstances : les contraintes économiques que vit le pays jusqu'à aujourd'hui ne laissent pas la discipline se développer dans la mesure où l'acroport s'aperçoit comme étant des activités sportives accessoires, lesquelles ne sont pas prioritaires aux yeux de l'Administration. De même que les mesures de restriction ne

permettent pas non plus d'apporter des rénovations dans sa pratique. Mais qu'en est-il du point de vue théorique ?

2.3. Cadre conceptuel

Une distinction devrait être faite entre l'acroport à enseigner en classe – du point de vue technique – et les pratiques sociales. Comme Mathilde Musard l'avait relevé, deux axes de réflexion sont à articuler :

- d'une part, comment caractériser la production des activités scolaires ?
- d'autre part, quelle est la nature de la référence ?

En fait, les questions à se poser concernent le rapport entre les savoirs et les pratiques : comment se construiront les activités scolaires, quelle en serait la part de la création, en se référant à qui ou sous l'influence de qui, et enfin, comment transposer les pratiques sociales de manière didactique ?

A l'instar de Musard, il importe également à faire appel à des théoriciens tels que Verret, Raïsky, Chevallard, Martinand et Chervel.

2.3.1. Le concept de transposition didactique

Verret (sociologue), revu plus tard par Chevallard via Raïsky, avait défini un temps de la didactique réglé non seulement par l'objet du savoir transmis, mais aussi par les conditions de la transmission du savoir (Musard, 2003, pp. 42 ssq). De son point de vue, il s'agit avant tout de parler de transposition didactique : toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de cet objet en objet d'enseignement. Le passage du savoir ne se fait donc pas dans la restitution exacte, mais dans la transformation, la variation et parfois la substitution. (Grosbois, Ricco & Sirota, 1992)

Pour y arriver, il y a lieu de présenter dans ce volet les notions de scolarisation du savoir, du savoir savant au savoir enseigné et de la boucle des besoins.

2.3.1.1. La scolarisation du savoir

Des obligations sont à respecter pour que le savoir soit scolarisable : la désyncrétisation, la dépersonnalisation, la programmabilité de l'acquisition du savoir, la publicité du savoir, et le contrôle social des apprentissages. Mais à quoi se réfèrent ces notions qui sont au nombre de cinq ? (Chevallard, 1991, cité par Musard, 2003, p.43)

- la désyncrétisation : c'est la désacralisation où il faut débarrasser l'EPS de cet état d'esprit de sacralité sclérosant, en acceptant que d'abord, la pratique gymnastique est sociale et n'est pas une chasse gardée des seuls gymnastes, et qu'ensuite, la réflexion devrait plutôt se poser – didactiquement - sur la division de la pratique théorique en champs de savoir délimités donnant lieu à des pratiques d'apprentissage spécialisées ;
- la dépersonnalisation : il s'agit de ne pas confondre dans chaque pratique le savoir et la personne ;
- la programmabilité de l'acquisition du savoir : cela se réfère à la programmation des apprentissages et des contrôles suivant des séquences raisonnées permettant une acquisition progressive des expertises (Chevallard, 1991) ;
- la publicité du savoir : cela vise à faire connaître explicitement aux apprenants ce qu'ils ont à acquérir, leur donner d'emblée ce que Mathilde Musard a appelé la définition explicite, en compréhension et en extension, du savoir à transmettre ;
- le contrôle social des apprentissages : c'est la procédure de contrôle/évaluation à mettre en place, avec des indicateurs de performance objectivement observables (IPOV) pour un contrôle réglé des apprentissages suivant des procédures de vérification autorisant la certification des expertises.

Mathilde Musard a renié ce trajet didactique dans sa démarche.⁷ Mais pour le cas de Madagascar, ce dispositif descriptif pourrait constituer la première étape à suivre pour mener à bien ce projet d'implantation de l'acrosport dans le système éducatif malgache.

2.3.1.2. Du savoir savant au savoir enseigné

Comme l'avait mis en lumière Chevallard, il y a un décalage considérable entre les savoirs savants de l'enseignant et les savoirs scolaires à faire acquérir aux apprenants, car l'enseignant ne perçoit pas spontanément la transposition didactique, du moins ne lui accorde-t-il pas d'attention spéciale. Ce chercheur a ainsi différencié deux étapes dans le processus de la transposition didactique :

- la transposition didactique externe (du savoir savant au savoir à enseigner) ;
- la transposition didactique interne (du savoir à enseigner au savoir enseigné).

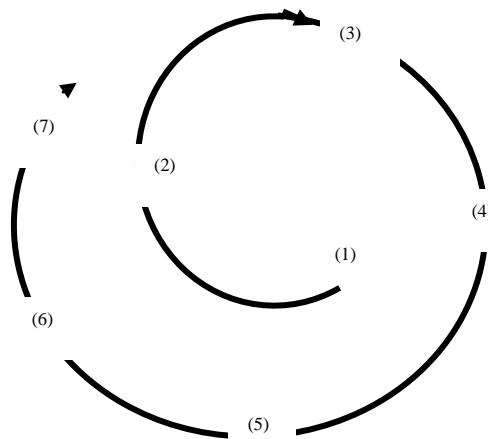
⁷ Musard, 2003, p.43 : « Ce modèle descriptif ne nous convient pas dans le contexte de cette étude. Il est focalisé exclusivement sur les savoirs discursifs. De plus, nous ne cherchons pas à caractériser la transmission de savoirs. Il s'agit plutôt de comprendre comment les différents acteurs (concepteurs de programmes, auteurs, formateurs et enseignants) construisent les activités scolaires. »

A cela s'ajoute la théorie de Roland Carrasco sur les centres cérébraux aux commandes des apprentissages.

2.3.1.3. La boucle des besoins

Carrasco a présenté, dans un de ses ouvrages consacré à l'initiation en gymnastique pour des apprentissages illimités, des notions (cf. Annexe 1, in Carrasco, 1997, pp.20-21) – tirées du gestaltisme – qui peuvent être résumées dans le schéma 1 ci-après.

Figure 1 : La réalisation d'un geste et la boucle des besoins



- (1) **SENSATION** (motivation, besoin, image mentale, pulsion fonctionnelle)
- (2) **CONSCIENCE** (conception, connaissance, compréhension, analyse corticale)
- (3) **ENERGETISATION** (excitation, émotion, opération mentale, information mémorisée)
- (4) **ACTION** (synergies musculaires, coordination, sélection d'opérations, élaboration spatiale, contrôle émotionnel)
- (5) **CONTACT** (geste exécuté, objectif réalisé, tâche bien faite)
- (6) **ACCOMPLISSEMENT** (satisfaction, mémorisation affective, dégustation, fierté)
- (7) **RETRAIT** (paix, confiance en soi, estime de soi).

La boucle est fermée, une nouvelle boucle peut commencer.

Source : Note 48, in Carrasco, 1997.

2.3.2. La question de référence

En principe, la transposition didactique n'est complète que lorsque la phase d'internalisation du processus se produit, c'est-à-dire, que lorsque le savoir à enseigner se transforme en savoir enseigné. Pour les élèves, l'apprentissage ne s'arrête pas à la seule acquisition de connaissances, la mise en pratique constitue l'une des étapes permettant de mesurer la compréhension et la maîtrise des savoirs enseignés. Aussi, pour accélérer ce processus d'apprentissage, la pratique requiert l'existence d'une référence à laquelle s'appuie la transformation des savoirs enseignés en connaissances réellement acquises.

La pratique sociale est reconnue comme catalyseur ou facilitateur de l'apprentissage. Mais à quoi réfère la pratique sociale ? Peut-elle être reconnue comme référence respectant la logique interne de la discipline enseignée, soit de l'acroport dans le cas ici présent ? Pour ce faire, il y a lieu de mieux comprendre les trois notions suivantes : (Martinand, 1986, cité dans Musard, 2003, p.47) :

- la pratique : ce sont des activités objectives de transformation d'un donné naturel ou humain ;
- le social : cela concerne l'ensemble d'un secteur social, et non des rôles individuels ; et
- la référence : la relation avec les activités didactiques n'est pas d'identité, il y a seulement terme de comparaison.

La pratique sociale comme référence scolaire, permet donc de court-circuiter les différentes phases d'apprentissage puisqu'elle favorise la transformation directe des savoirs savants en savoirs enseignés et le renforcement des acquis théoriques en classe grâce à son côté vraiment pragmatique, qui dans la plupart du temps, s'appuie sur la perception d'images réelles produites par les activités sociales habituelles.

A la lumière de ces bases théoriques, mener la recherche demande une méthodologie de travail. Pour ce faire, il a été d'une nécessité incontournable de suivre une démarche méthodique et scientifique telle que présentée dans la partie qui suit.

2.4. Méthodologie

S'appuyant sur la démarche scientifico-pédagogique OHERIC (Observation, Hypothèse, Expérimentation, Résultats, Interprétation, Conclusion), il y a lieu de préciser que les trois premières étapes (OHE) seront présentées dans ce volet, tandis que les trois dernières (RIC) feront l'objet de notre dernière partie.

2.4.1. Observation

Il a été mentionné auparavant que parler de l'acrosport en milieu malgache revient exclusivement à voir les pratiques sociales, en dehors des classes.

De ce point de vue, il est constaté que :

- au niveau de l'enseignement, si l'on veut se référer aux programmes scolaires – aussi bien pour les collèges que les lycées –, les activités acrobatiques n'y figurent pas, sauf la gymnastique au sol ;
- par contre, dans la vie sociale, beaucoup de pratiques seront à caser dans l'acrosport, entre autres les pas de danse rythmés accompagnés de sauts périlleux, roulades, ruades, voltiges et autres acrobaties. A cela s'ajoute aussi la danse traditionnelle (de toutes les régions malgaches) et les pratiques des jeunes avec les groupes de rap ou de hip hop à chaque quartier des villes. Tout cela se fait sur un fond musical scandé par la communauté (soit les danseurs eux-mêmes, soit avec les spectateurs présents⁸).

L'observation s'est donc fait au niveau social, dans la vie pratique populaire. Ceci n'a pas exigé l'élaboration de grilles d'observation puisqu'il s'agit d'un vécu populaire qui relève de ce qui est vu et a été vécu.

2.4.2. Hypothèses de travail

Vouloir mettre en voie des actions d'acrosport dans le cadre de l'enseignement malgache suppose des hypothèses préalables qui seront ensuite confirmées ou infirmées. Il est ainsi supposé que :

- un programme d'activités en matière d'acrosport, inspiré des pratiques sociales malgaches et destiné aux collèges et lycées, facilite considérablement l'approche des autres activités (sportives ou artistiques) ;
- ces activités ne seront pas possibles, efficaces et faisables sans moyens humains, matériels et financiers ;
- il s'avère nécessaire d'intégrer l'acrosport dans le programme scolaire pour venir en aide à l'amélioration de l'habileté motrice des élèves.

⁸ Cela laisse à se référer au « théâtre de la rue » d'Antonin Artaud, in *Le théâtre et son double*, 1938.

2.4.3. Expérimentation

Cette partie décrit la démarche à suivre pour que la recherche ait un caractère rigoureux. De ce fait, il est nécessaire de passer successivement par les étapes suivantes :

- 1) constituer un corpus des textes à analyser tels que programmes scolaires, Bulletins officiels, ouvrages, revues et articles sur l'évolution de l'acrosport et de son adoption par l'enseignement, si de tels documents existent ;
- 2) mener des enquêtes suivant une approche qualitative auprès des acteurs de l'éducation ;
- 3) procéder à des observations à la fois des pratiques sociales de référence et des pratiques scolaires (des élèves comme des enseignants) ; et
- 4) procéder à une expérimentation qui permettra de dégager les résultats à exploiter pour la mise en place de l'acrosport en milieu scolaire, ce qui aboutira à un bilan.

Le traitement de ces étapes se présente de la manière qui suit :

- analyse du corps
- enquêtes auprès des acteurs de l'éducation par le remplissage d'un questionnaire préétabli ; et
- approfondissement des enquêtes effectuées par les entretiens individuels programmés avec les acteurs cibles.

1) Corpus

Cette étape consiste à former le curriculum de l'enseignement de l'acrosport en milieu scolaire. Ce corpus peut contenir un curriculum formel d'une part, et un curriculum potentiel d'autre part. Néanmoins, comme le curriculum se définit comme étant un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction comportant les objectifs, les contenus, les méthodes, les matériels, les dispositions relatives à la formation des enseignants, ce concept permet donc de dépasser l'analyse des seuls savoirs et d'élargir la réflexion aux situations d'apprentissage, aux expériences formatrices. (De Landsheere, 1992, cité dans Perrenoud, 1993)

Le curriculum formel est donc constitué par le contenu du programme scolaire en matière d'éducation physique et sportive malgache. L'objectif est de savoir si l'acrosport est inclus dans le système éducatif. Dans le cas contraire, il importe de savoir comment les pratiques des activités acrobatiques se sont perçues dans le milieu scolaire.

En ce qui concerne le curriculum potentiel, il s'agit d'effectuer des recherches sur l'acrosport dans des manuels scolaires ou des revues périodiques d'EPS, ou encore à

travers des écrits réalisés par des pratiquants de la discipline ou des étudiants spécialisés en EPS. En l'absence de tels rapports, le curriculum potentiel peut être comblé par l'analyse de la pratique des activités acrobatiques dans le milieu social. De cette façon, les réflexions seront portées sur les différentes formes de la pratique, la qualité et l'âge moyen des pratiquants ainsi que l'année de l'implantation de la pratique à Madagascar.

2) Questionnaire

Pour cette étape, la démarche de Musard semble être convenable :

a) élaborer les questionnaires : des entretiens exploratoires ont été menés au préalable auprès de trois professeurs d'EPS pour le repérage des réponses possibles⁹. De plus, une première version du questionnaire a été soumise à des collègues pour qu'ils en donnent leur avis¹⁰.

Les questions ont été présentées de manière chronologico-thématique et inclinées sur la thèse mère. Elles concernent en effet : (i) la pratique de classe, avec 4 questions ; (ii) la construction du cycle avec 11 questions ; (iii) l'évaluation finale avec 9 questions ; et (iv) l'identité de la personne questionnée avec 7 questions. Les questions numérotées, et formulées de manière simple et courte (n'admettant qu'une réponse univoque sans commentaire) sont en tout au nombre de 31. Elles sont en général fermées (OUI/NON ou QCM avec, dans ce cas, possibilité d'une autre réponse : « Autre, précisez »). A la suite de certaines réponses « OUI », des questions ouvertes peuvent être posées pour approfondir la question précédente (« si OUI, ... »).

Au niveau de l'introduction du questionnaire, il y a été précisé le champ et l'objet de l'étude. Il a été également mentionné que les réponses des enseignants seront tenues confidentielles. Enfin, le questionnaire est clos par des mots de remerciement et par l'indication des coordonnées des enseignants collaborateurs en vue d'éventuels approfondissements de la recherche, cela à titre facultatif.

Le questionnaire a été rédigé, mis en forme et mis en page directement sous Microsoft Word, le seul logiciel que nous maîtrisons assez dans le domaine informatique¹¹.

b) faire passer les questionnaires après en avoir défini le mode de passation : un pré-test avec quatre enseignants d'EPS sur la compréhension (validité de signification),

⁹ Les professeurs qui ont accepté de coopérer dans cette recherche enseignent aux lycées et aux CEG sis à Ambohidratrimo et Vohilava (Mananjary).

¹⁰ « *Le questionnaire doit être une œuvre collective* » (Grawitz, cité dans Musard, 2003, p.83)

¹¹ cf. Annexe 2, Le questionnaire diffusé aux enseignants d'EPS

ordre et longueur des questions, a permis de constater que celles-ci étaient en général facilement compréhensibles. Toutefois, il a fallu reformuler certaines questions pour qu'elles soient plus claires, plus concises et moins brutales. Pareillement, l'ordre des questions a dû parfois être revu pour qu'il soit plus logique.

Directement remis aux enseignants qui ont été contactés dans leur établissement, l'accueil des questionnaires et leur remplissage n'ont pas rencontré d'obstacle auprès de ceux-ci. Les trois professeurs d'EPS approchés ont tous donné leurs réponses sans réticence. En moyenne, le remplissage d'un questionnaire a demandé à chaque enseignant une vingtaine de minutes au cours desquelles, chaque enseignant collaborateur a montré bonne volonté et sérieux. La collecte de toutes les réponses a demandé deux mois environ (du mois de mai au mois de juin 2015), ce, compte tenu de l'éloignement et de la disponibilité de enseignants collaborateurs.

c) saisir les réponses : après avoir été numérotés et identifiés par établissement, les questionnaires sont saisis sur le logiciel Excel, lequel permet d'effectuer facilement le classement et les calculs nécessaires par type de réponse ;

d) traiter les questionnaires : ne disposant du logiciel utilisé par Musard, il a fallu s'inspirer de sa méthode de traitement (Musard, 2003, pp. 90-91), et faire parfois de longs va-et-vient entre les différents fichiers élaborés, ce qui a demandé une durée de travail étendue (du mois d'août au mois de septembre 2015, donc deux mois). Deux temps d'activité sont fait successivement selon cette méthode :

- d'abord une analyse univariée dans laquelle les réponses sont triées par question. Les résultats sont ensuite présentés dans des tableaux ou des graphiques qui présentent les effectifs et les fréquences¹². Les dépouillements peuvent être calculés sur une strate, c'est-à-dire pour un sous-ensemble d'individus répondant à un profil particulier. Ainsi, quand un sous-échantillon uniquement est concerné par une question (par exemple, les questions « Si oui, ... »), les pourcentages peuvent être calculés par rapport à cette strate et non par rapport à l'échantillon total. Mais il a fallu aussi, le cas échéant, regrouper plusieurs modalités de réponses en les sélectionnant pour calculer de nouveaux pourcentages. Enfin, il ne faut pas négliger les non-réponses ;
- ensuite une analyse bivariée où l'on examine simultanément les réponses d'abord à deux puis à plusieurs questions en vue d'en rechercher des influences ou des causalités et voir s'il y a des relations significatives.

¹² Il est à remarquer qu'il est impossible de déterminer les « intervalles de confiance » dans la mesure où la taille de l'échantillon étudié est inférieure à 100 individus.

Si les enseignants ayant répondu aux questionnaires avaient tous témoigné d'une bonne volonté, il y a lieu de mentionner ce que Mathilde Musard nomme les biais inhérents à la technique de recueil de données par questionnaire, comme la réaction de prestance ou encore la tendance à l'acquiescement. D'autre part, les professeurs rencontrent parfois des difficultés pour expliquer pourquoi ils s'appuient sur tel ou tel élément. (Musard, 2003, p.93). Les limites de cette technique de collecte ainsi relevées expliquent le besoin de recourir à une autre qui peut la compléter : l'entretien.

3) Entretien

Là encore, la démarche de Musard a été suivie dans l'ordre :

a) élaborer un guide d'entretien : penser avant tout à remercier l'enquêté de sa participation, au début et à la fin de l'entretien. Et comme dans le questionnaire, l'objet, les thèmes (les mêmes que ceux du questionnaire) ainsi que l'anonymat lui en sont indiqués.

D'abord, il importe d'amener l'enquêté à parler de ses choix sur les caractéristiques des pratiques scolaires, ce qui le conduira déjà partiellement à parler des influences. Il est donc nécessaire de commencer par lui poser des questions sur ses expériences et activités qu'il aura déjà enseignées.

Ensuite l'entrevue est orientée vers des questions sur le processus de composition sous influences pour apporter des précisions aux réponses du questionnaire (sources d'influence, autres éléments sollicités comme le matériel, la durée...). Inspiré de la technique de Musard, il convient de relancer l'interviewé en cours d'entretien en s'appuyant sur ce qu'il vient de dire : soit en reprenant une de ses expressions pour lui faire préciser ou expliciter, soit en prolongeant le sens de son propos et en suscitant son adhésion. (Musard, 2003, p.94). En général, l'emploi du mot « pourquoi » est aussi limité au maximum afin d'éviter des réponses évasives ou trop éparpillées.

En tout, des séries de questions sur neuf sujets consécutifs et complémentaires ont été préparées. Les individus enquêtés étaient au nombre de trois personnes.

Ce nombre a été déterminé d'après le dépouillement et l'analyse des réponses aux questionnaires, ce qui a montré que l'enseignement de l'acrosport diffère suivant ceux qui le pratiquent. Ainsi, il a semblé intéressant de cerner les causes de cette

diversité. Et comme Musard l'a relevé, le nombre des entretiens effectués compte moins que la nature et la variété des personnes interrogées. (Musard, 2003, p.94)

Les personnes choisies sont finalement ceux qui ont complètement répondu à la question 24 sur les critères de l'évaluation sommative et les points attribués, parmi ceux qui ont accepté de transmettre leurs coordonnées ;

b)faire passer l'entretien : 4 enseignants ont été consultés pour le pré-test, ce qui a montré que les questions sont en général abordables. Après cela, certaines questions ont dû être modifiées pour avoir le plus de précision possible dans les réponses.

Mais il est aussi apparu que la question sur la source possible d'inspiration dans l'enseignement de l'acrosport ne semble pas nécessaire à bon nombre de professeurs : pour eux, l'enseignement devrait se référer uniquement aux savoirs savants et non aux pratiques sociales.

Pour la passation de l'entretien, les enseignants sont d'abord contactés par téléphone, et ils ont tous accepté de coopérer. Comme avec la méthode d'approche de Musard, après avoir brièvement exposé l'objet de l'enquête, des rendez-vous ont été convenus. L'enquête a lieu dans une salle de l'établissement où enseigne l'interviewé, ce qui permet d'être seul avec lui et d'éviter des biais. (Musard, 2003, p.96). Des principes étaient adoptés pour le bon déroulement de l'entretien :

- stimuler et susciter l'intérêt de l'enquêté et le rassurer (Grawitz, 1993) ;
- être sympathique et chaleureux tout en évitant la familiarité ;
- créer un climat de confiance qui permettra à l'enquêté de s'exprimer librement ;
- paraître tout à fait neutre, ne pas commenter les réponses, adopter simplement une attitude d'écoute compréhensive ;
- respecter le rythme d'expression et de réflexion de l'informateur, ne pas le brusquer en respectant les silences nécessaires à la réflexion » (Grawitz, 1993, cité dans Musard, 2003, p.97) ;

Le contenu intégral de l'entretien est enfin retranscrit en vue de l'interprétation ;

c)interpréter les données de l'entretien : comme avec l'étude des documents et des questionnaires, l'interprétation est ici orientée sur les deux thèmes évoqués, les influences mentionnées par les interviewés et les caractéristiques des pratiques scolaires.

Pour les influences, les pratiques autres que l'acroport scolaire ne sont abordées par les enseignants que superficiellement. Par ailleurs, la subjectivité du professeur dans le choix du curriculum réel transparaît nettement lors de l'entretien. A l'instar de Musard, l'attention a été portée sur la subjectivité du sujet et sa personnalité. Il s'agit de s'interroger sur le rôle de l'enseignant en tant qu'acteur dans le processus de construction des activités scolaires. (Grawitz, 1993). L'analyse est alors axée sur les influences explicitées par les interrogés :

- les élèves : voir dans quelle mesure l'enseignant tient compte de leur sollicitation et de leurs caractéristiques physiques et morales ;
- l'enseignant : voir son expérience professionnelle, mais aussi ses émotions et son histoire de vie (expériences vécues en tant que pratiquant, spectateur) (Grawitz, 1993) ;
- le curriculum potentiel : déterminer la place du recours de l'enseignant aux curricula disponibles (formations, lectures, discussions avec les collègues) ;
- le curriculum formel : voir, s'il y en a, quelles parties des programmes inspirent l'enseignant.

Quant aux caractéristiques des pratiques scolaires, il s'agit de déterminer la part :

- des règles d'organisation de l'activité ;
- de l'évaluation sommative ; et
- de la logique interne de l'activité, dont ses objectifs ou compétences essentielles.

Toujours en réplique de la méthode de travail de Musard, une synthèse de chaque entretien est réalisée en fonction des quatre catégories pour chacune des deux thématiques. Il s'agit ensuite de comparer les résultats des dix interviewés et de mettre en évidence les tendances générales qui émergent, ainsi que les divergences. (Grawitz, 1993)

La combinaison des trois méthodes adoptées (étude de corpus, questionnaires, entretiens) a permis d'avoir des résultats tangibles pour le cas de la mise en place de l'acroport dans l'enseignement malgache. Ces résultats font l'objet de la partie suivante.

III. RESULTATS DES INVESTIGATIONS

Tout au long des investigations, le but est de relater fidèlement les données récoltées de manière à rester objectif autant que possible. A partir des observations, une hypothèse a été avancée suivie d'une expérimentation. Les méthodes utilisées ont été décrites de manière détaillée afin que la démarche soit claire.

De cette façon, il convient de présenter les démarches méthodologiques empruntées pour réaliser ces études sur l'acroport à Madagascar. Comme il a été mentionné auparavant, la première étape consiste à étudier le corpus existant à Madagascar. Ensuite convient-il de présenter et d'interpréter les résultats des enquêtes réalisées à travers les questionnaires pré-établis présentés en annexe 2 et les entretiens personnalisés suivant le guide d'entretien joint en annexe 3, pour obtenir des détails et des précisions sur les réponses fournies par les professeurs examinés. Chaque sous-partie qui va suivre présentera respectivement les résultats des recherches effectuées, les interprétations y afférentes ainsi que les conclusions qui s'imposent pour pouvoir vérifier ou infirmer l'hypothèse sus-indiquée.

3.1. Etude des documents

Pour Musard, l'étude est focalisée sur l'acroport qui fait déjà partie du programme scolaire, ce qui n'est pas le cas pour Madagascar. Aussi, le cas ici présent s'agit plutôt d'une prospection. Cela revient à voir la pertinence et la possibilité de l'incorporation de la discipline dans le programme scolaire.

Les résultats enregistrés sont d'emblée à la mesure de la dimension prise par la réplique. Comme il a été dit auparavant, parler d'acroport dans le contexte de l'enseignement malgache revient à parler d'un vide. Toujours est-il que la présente recherche a permis de faire l'état des lieux grâce surtout aux questionnaires et aux entretiens avec les collègues enseignants dans les CEG et lycées publics, pourtant limités géographiquement et quantitativement.

Aussi, les recherches documentaires sur l'acroport à Madagascar ont-elles été vaines puisqu'aucun document officiel ni un rapport pédagogique ni une revue quelconque ne

parle d'acroport. Le mot est tout nouveau dans les champs lexicaux de l'éducation malgache.

Certes, le curriculum formel de la gymnastique existe bel et bien dans le programme d'éducation physique et sportive malgache. L'enseignement de la gymnastique à l'école est prévu dans le système éducatif mais pour des raisons liées à l'insuffisance des matériels pédagogiques, la pratique de ladite discipline est limitée et n'a pas connu d'évolution. Les programmes portant sur l'EPS en général prévoient la pratique de la gymnastique au collège (à partir de la classe de 6^{ème}) et au lycée (de la classe de 2^{nde} à la classe de Terminale). Cette discipline peut même faire l'objet d'une option en sport individuel aux épreuves d'EPS lors des examens officiels de BEPC ¹³ et de Baccalauréat.

L'acroport, en revanche, est totalement méconnu du système éducatif malgache dans la mesure où il n'est même pas répertorié dans les lexiques de l'éducation. Pourtant, la logique interne des mouvements exécutés aussi bien en acroport qu'en gymnastique est presque identique. Aucun document du programme éducatif malgache n'a donc permis de retracer l'historique de la pratique de l'acroport à Madagascar, et plus particulièrement en milieu scolaire.

Si tel est le cas, d'autres éléments constitutifs du curriculum potentiel peuvent contribuer à mieux analyser la pratique de l'acroport à Madagascar. Malheureusement, du fait de la méconnaissance de cette discipline dans le milieu scolaire, aucun manuel ni revue ne traitent également le sujet. Ce manque d'informations et d'écrits spécifiques en est à l'origine de l'inexistence de recherches axées sur cette pratique. Quoiqu'il en soit, l'analyse et l'observation des éléments suivants peuvent constituer un curriculum potentiel de la discipline. Il s'agit en effet :

- des pratiques individuelles de l'activité ;
- de la pratique de la gymnastique au sol à l'école ou dans des clubs spécialisés ;
- des concours de pratiques populaires tels que le hip hop, les acrobaties et les parcours de tracers ;
- de la pratique de l'art martial brésilien connu sous l'appellation « capoeira » ; et
- des démonstrations spectaculaires (cirque, *hira gasy*, ...)

¹³ BEPC : Brevet d'Etudes du Premier Cycle

Pour plus de détails, le tableau qui suit synthétise l'historique de la pratique des activités acrobatiques à Madagascar.

Tableau 1. Les différentes formes pratiques des activités acrobatiques à Madagascar

Forme de la pratique	Informations sur les pratiquants		Année d'implantation à Madagascar
	Qualité	Classe d'âges moyenne	
Gymnastique au sol et aux agrès	Gymnaste	de 6 à 33 ans	1979
Pratique gymnique en milieu scolaire	Elèves des collèges et des lycées	de 11 à 20 ans	Avant l'indépendance
Hip hop et danse de rue	Danseurs professionnels Jeunes issus de la couche moyenne	de 8 à 30 ans	1995
Pratique sociale des acrobaties	Jeunes issus des familles de la classe sociale moyenne ou défavorisée	A partir de 6 ans	nd
Parcours de traceur	Traceur	de 13 à 30 ans	2008
Capoeira	Danseur	A partir de 8 ans	1999
Cirque	Artiste	nd	nd
Hira gasy	Danseur traditionnel	de 8 à 18 ans	nd
Pyramide humaine	Armée	A partir de 18 ans	nd

L'apprentissage de l'acroport à Madagascar s'officialise par la pratique d'activités acrobatiques similaires. Cependant, il importe de rappeler que la distinction de la logique interne entre la gymnastique et l'acroport est un peu difficile dans la mesure où la pratique de ces deux disciplines requiert une certaine agilité du corps, une certaine adaptation à des situations inhabituelles, et la pluridisciplinarité des pratiquants.

L'analyse effectuée sur les différentes formes pratiques des activités acrobatiques à Madagascar permet de conclure, d'une part, qu'aucune référence technique officielle ne vient délimiter le champ de la pratique de l'acroport ni dans le pays ni dans son milieu scolaire.

3.2. Résultats des enquêtes par questionnaire et des entretiens individualisés

Les personnes enquêtées et interviewées sont tous des professeurs d'EPS au niveau des lycées publics d'enseignement général de Madagascar. Ce sont des professeurs

certifiés dont l'ancienneté professionnelle est de moins de 10 ans. Ils sont tous des anciens pratiquants de l'activité à l'école et leur ancienneté est de moins de 5 ans. Cependant, ayant été des anciens gymnastes, tous les trois ont déjà encadré la pratique de l'acroport/acrogym ou une autre activité gymnique dans un autre contexte que l'EPS (AS, clubs, ...) alors qu'ils ne sont pas titulaires de diplôme spécialisé en activités gymniques.

Pour une meilleure exploitation des réponses obtenues à l'issue des enquêtes et des entretiens effectués, les questionnaires ont été ressaisis dans un fichier Excel dans lequel ont été reportées toutes les réponses de chaque individu interrogé. Cela a permis de mieux comparer les réponses et de faire une lecture rapide des tendances.

Pratique de l'acroport en classe.--- Tous ces professeurs affirment qu'ils enseignent l'acroport dans leurs classes d'EPS. Les termes qu'ils utilisent pour désigner la discipline sont l'« acroport », l'« acrogym », la « gymnastique acrobatique » ou la « gymnastique » tout court. Ce qui ramène à dire que l'acroport est bien connu par les professeurs d'EPS et est assimilé à la pratique gymnique pour le fait qu'il contribue au développement de la psychomotricité des élèves, de la maîtrise de soi, de l'habileté motrice en soi ainsi que le surpassement de soi. Le développement psychomoteur résulte du fait que la pratique de l'acroport met ses pratiquants dans des situations inhabituelles auxquelles ils doivent s'adapter. Mais pour éviter de se blesser ou de se fracasser, la maîtrise de soi est nécessaire non seulement pour permettre de perfectionner les mouvements effectués mais aussi pour les éduquer à vaincre la peur et maîtriser le sang-froid.

Certains d'entre eux disent qu'ils enseignent plus de 10 cycles d'acroport mais en réalité, ils ne savent même pas ce qu'un cycle d'acroport peut contenir dans la mesure où la discipline est complètement méconnue à Madagascar.

Constitution du cycle.--- La plupart des professeurs enquêtés et interviewés s'appuient sur les programmes officiels d'EPS dans le cadre de la constitution des cycles d'apprentissage. Pourtant, en l'absence d'un curriculum formel, les enseignants se basent sur les dispositions concernant la pratique gymnique, viennent se documenter sur Internet, consulter des livres, des revues ou des documents de référence similaires et entreprendre des échanges professionnels avec d'autres professeurs d'EPS confrères. En raison de la méconnaissance des apports bénéfiques de l'activité et du fait que cela ne constitue pas une priorité pour le pays, aucune formation spécialisée en la matière n'a encore été dispensée à Madagascar. Les professeurs d'EPS malgaches sont emmenés à développer leurs activités par les moyens du bord. Et même, ces derniers ne connaissent pas les principales règles fondamentales régissant la pratique de l'acroport. Pour ce faire, certains parlent de

référentiel, d'improvisation et d'activité parascolaire, etc. Des réponses complètement erronées si le respect des consignes et la sécurité ont tout de même été énumérés, à moins de 35% des cas.

Pour enseigner l'acroport donc, les professeurs d'EPS se réfèrent à la pratique de la gymnastique artistique, des activités acrobatiques telles que la danse hip hop, le *capoeira*, le *cheerleading*, la danse acrobatique, etc. La plupart des pratiquants sont autodidactes et réalisent les différentes formes et postures dans des conditions à risques, presque sans mesures de sécurité (praticable, espace évolutif, autres matériels spécialisés, tenue, ...).

Conscients des bienfaits apportés par la pratique gymnique, ces professeurs d'EPS se ruent à l'enseignement de la discipline et s'inspirent des pratiques fédérales européennes pour enseigner l'acroport. Les élèves, de leur côté, s'intéressent également à l'apprentissage de l'acroport vu qu'instinctivement, la pratique de cette discipline leur permet de s'accomplir, de surpasser sa peur et ses performances, et de monter le cran de leur bravoure. Ils contribuent davantage à améliorer la pratique en proposant de temps à autres de nouvelles idées sur les figures à réaliser ou les conditions pratiques de la discipline (espace évolutif, accessoires utilisés, etc.).

Bref, la constitution d'un cycle d'acroport à Madagascar se réfère aux pratiques internationales existantes et aux moyens du bord que ce soient du point de vue humain ou matériel. La réussite est le fruit des apports des recherches effectuées par les professeurs et des pratiques sociales de référence auxquelles les pratiquants puisent leur connaissance en la matière.

Logique interne de l'acroport.--- A l'issue des recherches, il s'avère de noter que l'acroport doit être pratiqué en équipe d'au moins 2 à 4 personnes. Les exercices sont composés de voltiges et de portées, des chorégraphies et d'acrobaties sur un thème musical. Il est vraiment essentiel que les pratiques présentent des difficultés acrobatiques et soient exécutées d'une façon artistique. L'acroport est une discipline très dynamique et met ses pratiquants dans des situations à haut risque. L'acroport accroît de ce fait la volonté de se surpasser et de surmonter sa peur : c'est un jeu de cran.

La qualité des exécutions est aussi exigée dans la mesure où cela laisse aux pratiquants d'assurer sa sécurité et d'éviter de se blesser par la prise de risques. L'acroport réveille donc cet esprit de surpassement de soi.

Evaluation de la pratique de l'acroport.--- En moyenne, le nombre d'élèves malgaches qui pratiquent l'acroport en milieu scolaire est de cinq environ. La plupart

exercent sur du gazon des enchaînements d'environ trois minutes. La pratique se fait donc sur un espace vide à haut risque dans la mesure où les conditions de pratique relatives à la sécurité des pratiquants ne sont pas respectées. La disposition d'un praticable permet de réaliser des figures beaucoup plus difficiles mais restent limitées par mesure de sécurité.

La plupart des enseignants d'EPS examinés ont annoncé qu'ils évaluent leurs élèves sur l'enchaînement des éléments de gymnastique qu'ils réalisent, sur la qualité esthétique de leur exécution et le degré de difficulté des éléments exécutés. Par difficulté il est entendu force, souplesse, équilibre, dynamisme et statisme. Les professeurs accordent beaucoup plus d'importance sur la qualité d'exécution des éléments, puis sur le niveau de difficulté et sur la coordination et la composition.

Les références des pratiques fédérales échappent complètement à l'évaluation de la pratique de l'acroport à Madagascar. Le système actuel se trouve encore éloigné des pratiques normalisées faute de matériels et de compétences humaines. L'apprentissage est victime de ce manque de matériels et d'experts en la matière. L'Etat malgache ne se soucie guère des apports de la pratique d'une telle discipline. Aucun budget n'est alloué à la promotion de cette discipline dans la mesure où les matériels nécessaires sont très chers. Les efforts de l'Etat sont axés au déploiement de l'éducation de base dans toute l'Ile.

IV. BILAN DE LA RECHERCHE

Cette dernière étape dégage, du point de vue intérieur, les forces de l'initiative ainsi que les faiblesses qui ont été recensées, et du point de vue extérieur les opportunités qui pourront renforcer et aider à la mise en place, ainsi que les menaces qui pour pourraient l'entraver.

4.1. Forces

Jusqu'ici, vu l'engouement surtout des adolescents pour les pratiques sociales similaires, on peut sincèrement espérer que l'adoption de l'acroport dans le système éducatif est un réel facteur de motivation pour les élèves. Ceci s'explique en plus par le désintérêt constaté pour la gymnastique.

Par ailleurs, cette discipline ne demande que le minimum de moyens matériels, ce qui est un atout non négligeable dans la situation économique vécue par le pays et le manque de moyens surtout financiers affichés par les autorités de tutelle.

En outre, les intérêts psychologiques et sociales de cette activité sont aussi à relever, tant est que l'acroport apparaît comme un facteur réel de socialisation et de cohésion, sans parler de la valorisation de la culture du pays.

4.2. Faiblesses

Toutefois, cette mise en place au niveau national nécessite au préalable tout un travail d'envergure, à commencer par la mobilisation des moyens matériels, financiers et humains qu'elle nécessite. Et il ne faut pas oublier les difficultés que demande par exemple l'élaboration des curricula.

De plus, il est aussi vrai que même les enseignants qui vont être les acteurs principaux de ce projet auprès des établissements n'y sont aucunement familiarisés. Cela va au moins demander une formation préalable et/ou des stages.

4.3. Opportunités

Des apports extérieurs peuvent pourtant être exploités, tels que les stages de formation des formateurs, tant pour la pratique que la formation théorique et l'évaluation des pratiques.

Il faut y ajouter qu'en la période actuelle de la mondialisation, cette tendance à la pratique de l'acroport au niveau scolaire est en pleine évolution et expansion, et que Madagascar pourrait en profiter pleinement.

4.4. Menaces

Ce qui pourrait seulement entraver le projet de mise en place, ce serait la politique générale de l'éducation, ce qui pourrait rendre les décideurs réticents à la mise en œuvre.

D'un autre côté, il faudrait aussi penser à la sensibilisation des parents d'élèves qui pourraient ne pas voir d'un bon œil l'introduction de cette nouvelle discipline dans l'éducation de leurs enfants.

De tout ce qui précède, la pratique de l'acroport est bien nécessaire pour l'amélioration de la capacité d'apprentissage des élèves et pour le développement de leur psychomotricité. Certes, par mesures de sécurité, elle nécessite des infrastructures importantes mais compte tenu des apports bénéfiques de sa pratique, il est indispensable de commencer d'ores et déjà, avec les moyens du bord. De plus, cela accélérerait le processus d'apprentissage puisque les pratiquants seront amenés à bien exécuter les éléments et figures acrobatiques réalisés pour éviter de se blesser.

CONCLUSION

En somme, l'acroport est une activité acrobatique, esthétique et de coopération dans laquelle on cherche le spectaculaire et l'harmonieux. L'acroport peut être défini comme une discipline acrobatique et collective de production de formes corporelles codifiées dans la perspective de créer et réaliser un enchaînement afin d'être vu, appréciée et/ou évalué. Il favorise l'esprit d'équipe et constitue un facteur de cohésion, de confiance mutuelle avec ses co-équipiers et de surpassement de soi. Les composantes de l'activité sont au nombre de trois : (i) les figures qui constituent les éléments collectifs spécifiques de l'acroport, (ii) les éléments individuels gymniques, acrobatiques et chorégraphiques, et (iii) les liaisons chorégraphiques entre les éléments collectifs et individuels dans la perspective d'un enchaînement en musique. L'espace d'évolution doit être sécurisé par des tapis.

La thèse de Mathilde Musard en 2003 a permis de conclure que la pratique de l'acroport en milieu scolaire peut s'inspirer de la logique d'apprentissage de la discipline en milieu social. La pratique sociale de référence permet de court-circuiter la transposition didactique de la discipline dans la mesure où les savoirs savants se transforment directement en savoirs enseignés dans la pratique. L'apprentissage dans le milieu social ne nécessite pas l'installation de matériels performants. Il exige tout de suite la maîtrise des éléments et augmente le goût du risque de chaque individu. La réplique de cette thèse à Madagascar est vraiment intéressante dans la mesure où le contexte actuel ne permet au pays de développer les activités gymniques dans les règles de l'art.

L'implantation de l'acroport dans nos établissements scolaires est faisable si tous les acteurs y mettent des leurs. Il paraît aussi que les inconvénients sont de loin des moindres par rapport aux avantages. Les difficultés que l'on pourrait rencontrer dans cette mise en place reposent sur l'inexistence de moyens financiers qui permettraient d'acquérir des matériels pédagogiques sécurisants. Ceci ouvrira aussi la voie à une revalorisation de l'EPS d'une part, et le développement intégral des élèves d'autre part, voire l'établissement d'une pépinière pour l'acroport fédéral pourquoi pas international ?

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Marsenach, J. & Amade-Escot, C. (2000). *Les contenus d'enseignement en EPS. Bilan des recherches didactiques de l'INRP*. In C. Amade-Escot, P. Bayeux, C. Collinet, P. Carrere, J. Colomb, J. Darrigrand et al. (Éds). Paris : Revue EPS.
- Carlier, G. (1997). *Sources d'inspiration de « l'acrogym » scolaire*. Paris, France : Revue de l'éducation physique.
- Carrasco, R. (1997). *De l'initiation au perfectionnement, Gymnastique des 3 à 7 ans : Une approche nouvelle pour des approches illimitées*. Paris, France : Revue EPS.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné* (2e édition). Grenoble : La pensée sauvage.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des sciences sociales* (9e édition). Paris : Dalloz.
- Grosbois, M., Ricco, G. & Sirota, R. (1992). *Du laboratoire à la classe, le parcours du savoir. Etude de la transposition didactique du concept de respiration*. Paris, France : ADAPT.
- Martinand, J.L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne : Peter Lang.
- Martinand, J.L. (1993). Organisation et mise en œuvre des contenus d'enseignement. In J. Colomb (Éd.), *Recherches en didactiques : contribution à la formation des maîtres* (pp. 135-147). Paris : INRP.
- Musard, M. (2003). *De la pratique sociale de référence acrosport à sa transposition didactique en EPS : définition des principes à respecter en milieu scolaire* (Thèse pour l'obtention du Doctorat de Sciences de l'Éducation). École Normale Supérieure de Cachan.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In J. Houssaye (Éd.), *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 61-76). Paris : ESF.
- Robin, J.F. & Durny, A. (2002). *Travaux d'actualité en activités gymniques et acrobatiques*. Paris : Revue EPS.
- Strehly, G. (1977). *L'acrobatie et les acrobates*. Paris, France : Librairie Ch. Delagrave.
- Académie de Bordeaux. From <http://webetab.ac-bordeaux.fr/Primaire/64/EPS64/pedagogie/proposition/ACROSPORT/Apports/connaiss%20vocab.pdf>. Retrieved on May 5, 2017.

Annexe 1

LE QUESTIONNAIRE DIFFUSÉ AUX ENSEIGNANTS D'EPS¹⁴

Dans le cadre d'une recherche en didactique de l'EPS, je m'intéresse à l'enseignement de l'acroport ou acrogym. Vos réponses me seront précieuses pour connaître la façon dont cette APSA est intégrée aux établissements scolaires. Vos réponses resteront confidentielles. Veuillez s'il vous plaît répondre à chaque question. Je vous remercie à l'avance pour votre coopération.

Saraela RAMPARANY, professeur d'EPS.

I. LA PRATIQUE DE CLASSE

1. Pratiquez-vous l'acroport/acrogym dans vos classes d'EPS ?

☐

Oui

☐

Non

2. Si OUI, quel terme utilisez-vous avec vos élèves pour nommer cette pratique ?

☐

Acroport

☐

Acrogym

☐

Autre,

précisez :

3. Environ combien de cycles d'acroport/acrogym avez-vous déjà enseigné ?

☐

Moins de 3

☐

Entre 3 et 5

☐

Entre 6 et 10

☐

Plus de 10

4. Selon vous, qu'apporte cette activité ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

II. LA CONSTRUCTION DU CYCLE

5. Pour construire vos cycles, vous appuyez-vous sur les éléments suivants ? Cochez ceux que vous utilisez.

☐

Les programmes officiels d'EPS

☐

Les projets d'établissement en EPS

☐

Des documents
internet

☐

Des livres ou articles, précisez :

☐

La formation initiale

☐

La formation continue

☐

Des échanges
avec des collègues

☐

Autres, précisez :

¹⁴ Adapté de Musard, 2003, pp.288-290

6. Si vous avez coché au moins une case, pouvez-vous expliquer pourquoi vous utilisez ces différents éléments ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. L'acroport est en Europe une pratique fédérale, mais elle est à Madagascar méconnue du public. En ce qui vous concerne, pouvez-vous donner les principales règles de ce sport ?

- règle 1 :	
- règle 2 :	
- règle 3 :	

8. D'autres activités se pratiquent à l'extérieur de l'école et sont très proches de l'acroport. Pouvez-vous en nommer quelques-unes ?

-	-
-	-
-	-
-	-

9. Vous inspirez-vous de ces pratiques (pratiques fédérales européennes, pratiques citées à la question 8) pour enseigner l'acroport/acrogym ?

☐ Oui ☐ Non

10. Si OUI, la(s)quelle(s) et dans quel(s) but(s) ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

11. Enseignez-vous l'acroport/acrogym en combinaison avec une autre activité ?

☐ Oui ☐ Non

12. Si OUI, la(s)quelle(s) et dans quel(s) but(s) ?

.....
.....
.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

13. Les élèves proposent-ils parfois des idées originales (nouvelles pyramides, utilisation d'accessoires, d'engins...) ?

☐

Oui

☐

Non

14. Si OUI, pouvez-vous donner des exemples ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

15. Si OUI, vous inspirez-vous de ces idées lors d'autres séances ?

☐

Oui

☐

Non

III. L'ÉVALUATION FINALE

16. Quel est le nombre d'élèves par groupe ? (vous pouvez cocher plusieurs cases)

☐

2

☐

3

☐

4

☐

5

☐

6

☐

7

☐

8

☐

Plus

☐

Le nombre n'a pas d'importance

17. Déterminez-vous une durée d'enchaînement à respecter ?

☐

Oui

☐

Non

18. Si OUI, quelle est cette durée ?

19. Quelle est la place de la musique dans l'enchaînement ?

☐

Pas de musique

☐

Musique obligatoire

☐

Musique laissée au choix des élèves

☐

Cela dépend du niveau de la classe

☐

Autre, précisez :

20. Dans quel espace évoluent les élèves ?

☐

Un dimensions ?.....

praticable ;

☐

Autre, précisez :

21. Utilisez-vous du matériel (engins, accessoires, etc.) ?

☐

Oui

☐

Non

22. Si OUI, pouvez-vous dire quel et le matériel utilisé et à quoi sert-il ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

23. Quelles sont les exigences demandées aux élèves pour la composition de l'enchaînement ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

24. Quels sont les critères d'évaluation, et combien de points accordez-vous à chacun d'eux ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

IV. VOTRE IDENTITÉ

25. Êtes-vous :

☐

Un homme

☐

Une femme

26. Dans quel établissement enseignez-vous ?

☐

Collège

☐

Lycée
général

☐

Lycée
professionnel

☐

Lycée
technique

☐

Autre, précisez :

.....

27. Êtes-vous :

☐

Stagiaire

☐

Certifié

☐

Agrégé

☐

Maître-
auxiliaire

☐

Autre, précisez :

.....

28. Quelle est votre ancienneté professionnelle (en enseignement d'EPS) ? :

☐

Moins de 5 ans

☐

Entre 5 et 10 ans

☐

Entre 11 et 20 ans

☐

Plus de 20 ans

29. Avez-vous déjà encadré l'acroport/acrogym ou une autre activité gymnique dans un autre contexte que l'EPS (AS, clubs,...) ?

☐

Oui

☐

Non

30. Si OUI, pouvez-vous préciser quelle activité et dans quel contexte ?

.....
--

31. Êtes-vous titulaire d'un diplôme en activités gymniques ?

☐

Oui.

Lequel ?

☐

Non

Je vous remercie très chaleureusement pour votre collaboration. Je souhaiterais éventuellement vous recontacter pour approfondir cette étude. Bien que ce questionnaire soit anonyme dans le traitement des réponses, vous pouvez, si vous le désirez, m'indiquer vos coordonnées dans l'espace ci-dessous :

Nom : Prénom(s) :

Adresse :
.....
.....

Téléphone
personnel :
.....

E-
mail :
.....

Saraela RAMPARANY
Lot VK 61, Ambatolava Mahazoarivo
101 ANTANANARIVO

Annexe 2

LE GUIDE D'ENTRETIEN¹⁵

Vous avez rempli il y a quelques temps un questionnaire sur l'enseignement de l'acroport en EPS. Je vous remercie encore de bien vouloir contribuer à cette recherche. Cet entretien permettra d'approfondir et de préciser certains points à partir des réponses que vous avez données dans le questionnaire. Nous parlerons donc des deux mêmes thèmes : d'abord, vos choix par rapport aux règles d'organisation de la pratique (effectif par groupe, temps, musique, espace, matériel) et l'évaluation ; ensuite les détails des éléments que vous prenez en compte dans la construction des cycles d'acroport. Je ne vous retiendrai pas plus de 30 minutes. Et comme pour le questionnaire, les réponses resteront confidentielles. Vous pourrez aussi si vous le souhaitez avoir accès à la transcription de l'entretien et aux résultats de la recherche.

Sujet 1 :

Dans le questionnaire, vous avez précisé les conditions et les règles de présentation de l'enchaînement de fin de cycle par les élèves : (*reprenre les réponses du questionnaire : effectif de groupe, temps, musique, espace, matériel*). Est-ce que vous y avez par la suite apporté des modifications ?

(Si oui) Lesquelles ? Qu'est-ce qui vous a poussé à y apporter ces modifications ? Dans quels buts ?

Qu'est-ce qui vous a amené à travailler avec des groupes de X élèves ?

Déterminez-vous une durée d'enchaînement ou un nombre de figures à réaliser ?

Les élèves pratiquent l'acroport avec/sans musique. Pouvez-vous expliquer ce choix ?

L'espace est délimité par plusieurs tapis assemblés. Est-ce que les dimensions de cet espace sont toujours les mêmes ou varient-elles selon les élèves ?

Qu'est-ce qui vous a amené à utiliser du matériel ? Est-ce qu'il y a utilisation de matériel à chaque cycle ? Qu'est-ce que le matériel apporte à la pratique de l'acroport (aux élèves d'une part, et par rapport aux apprentissages d'autre part ?)

Sujet 2 :

A la question : « *Enseignez-vous l'acroport/acrogym en combinaison avec une autre activité ?* », vous avez répondu « *OUI, avec* ». Pouvez-vous me décrire comment cette activité est combinée avec l'acroport ?

S'agit-il de différents ateliers ou est-ce que les élèves pratiquent simultanément les deux activités ? Ces deux activités sont-elles associées durant tout le cycle ou seulement à un moment précis ? Toute la classe pratique ces deux activités ou les élèves ont-ils le choix ? comment vous est venue l'idée de combiner ces deux activités ? Qu'apporte l'association de ces deux activités, par rapport à la pratique de l'acroport seul ? Quelles sont les conséquences en ce qui concerne les apprentissages des élèves ?

Sujet 3 :

¹⁵ Adapté de Musard, 2003, pp.319-322

Vous avez-précisé dans le questionnaire les critères de l'évaluation de fin de cycle : (*reprendre les réponses de la question 24*). Est-ce que ces données (critères d'évaluation, et/ou nombre de points attribués) ont évolué depuis que vous enseignez l'acroport, ou bien est-ce que l'évaluation est toujours la même ?

Sujet 4 :

Quelle est pour vous la logique interne de l'acroport, c'est-à-dire ce qui est essentiel, fondamental, ce qu'il faut respecter pour que ce soit de l'acroport ?

Selon vous, l'acroport est-il une activité plutôt acrobatique, plutôt artistique, ou à la fois acrobatique et artistique ?

Sujet 5 :

Pour vous, quels sont les principaux objectifs de cycle ou les compétences essentielles que doivent s'approprier les élèves au cours d'un cycle d'acroport ?

Transition :

Sur un autre thème mais qui continue le même axe, au début du questionnaire, portant sur tous les éléments que prend en compte l'enseignant dans la construction d'un cycle d'acroport, vous avez déjà donné certaines réponses : (*reprendre les réponses à la question 5 ; les questions suivantes sont posées en fonction de ces réponses : il s'agit de guider la suite de l'entrevue en fonction de ces réponses*).

Sujet 6 :

- Que cherchez-vous à savoir en lisant ?
- En discutant avec les collègues ?
- Vous avez répondu que vous vous inspirez de la formation pour élaborer vos cycles. Pouvez-vous préciser ce que vous prenez en compte dans la formation (initiale/continue) ?

Sujet 7 :

Vous avez aussi répondu que, pour construire votre cycle d'acroport, vous vous inspiriez d'autres activités : Pouvez-vous préciser ce qui vous intéresse dans cette pratique ?

Sujet 8 :

Vous avez répondu que vous vous inspirez des idées des élèves, notamment :

- Est-ce que les élèves proposent d'autres idées que..... ?
- Est-ce qu'ils proposent de changer le nombre d'élèves par groupe ? la durée de l'enchaînement ? la place de la musique ? l'espace de pratique ? les conditions matérielles ?
- Est-ce que vous tenez compte de toutes les idées proposées par les élèves ? lesquelles ? dans quels buts ?
- Est-ce que vous décidez parfois, suite aux propositions des élèves, de changer ce qui était prévu à l'avance ? Pouvez-vous en donner un exemple ?

- Etes-vous d'accord à ce qu'il y ait une part d'improvisation : vous adaptez-vous en fonction des conduites des élèves ?

Sujet 9 :

Nous venons de repérer plusieurs éléments qui vous influencent pour construire les cycles d'acrosport :

- Y a-t-il d'autres éléments que ceux évoqués qui vous ont guidé ou influencé pour construire vos cycles ? Est-ce que les conditions matérielles de votre établissement (espace, nombre de tapis, matériel de musique) vous ont amené à faire certains choix ?
- Est-ce que, à un moment, vous êtes-vous inspiré de ce que vous avez vécu en tant qu'élève en EPS ? en tant que sportif ou pratiquant dans un club, une association ou autre ? en tant que spectateur ? ou à ce que vous avez vécu lors de votre formation ?

Je vous remercie encore cordialement de votre collaboration.

RESUME

Cet ouvrage est une réplique de la thèse de Mathilde MUSARD intitulée « *De la pratique sociale de référence acrosport à sa transposition didactique en EPS : définition des principes à respecter en milieu scolaire* », présentée et soutenue le 05 décembre 2003 à l'Ecole Normale Supérieure de Cachan, France. Les recherches qui ont été faites à l'occasion rentrent dans le cadre de la rédaction d'un mémoire tutoré qui vise à répliquer les méthodes de recherche de Mathilde MUSARD dans la définition des curricula de l'acrosport en milieu scolaire malgache. Il convient de noter qu'à Madagascar, l'acrosport se pratique beaucoup plus dans le milieu social et les problèmes circonstanciels d'insuffisance de matériels pédagogiques au niveau des collèges et lycées ne permettent pas de pratiquer aisément et objectivement la gymnastique (pourtant prescrite comme discipline à enseigner dans le programme scolaire malgache en matière d'Education Physique et Sportive). D'autant plus que ces problèmes de matériels ne semblent pas préoccuper le Ministère en charge de l'éducation nationale, ce, malgré les avantages et apports bénéfiques de la pratique de l'acrosport dans le développement de la capacité physico-corporelle et psycho-motrice des jeunes. De ce fait, il est judicieux d'asseoir les concepts didactiques et pédagogiques de l'acrosport sur des pratiques de référence sociale. La caractéristique collective de l'acrosport facilite la pratique des activités gymniques en milieu scolaire puisqu'elle procure des exercices d'entraide permettant aux professeurs d'EPS malgaches d'enseigner, avec un peu plus d'assurance, des activités gymniques pendant les cours d'EPS, et de mieux sécuriser les élèves par rapport aux risques encourus dans la pratique.

MOTS CLES : Acrosport, logique interne, pratique sociale, transposition didactique.

ABSTRACT

This publication is used to replicate Mathilde MUSARD's thesis untitled : « *De la pratique sociale de référence acrosport à sa transposition didactique en EPS : définition des principes à respecter en milieu scolaire* », presented and submitted on December 5, 2003, at the Ecole Normale Supérieure in Cachan, France. The researches take part of a reply of this thesis which aims to elaborate an accurate curriculum proposal of acrosport school practice in Madagascar. As a matter of fact, acrosport is much more practiced in the social life and the lack of training materials does not let people practice as well gymnastics even if the activity is previously inscribed in the education programme on physical education and sport. Moreover, these issues are not considered as a priority for the Ministry of National Education despite of the big benefits that acrosport procures to physical and intellectual acuity. Therefore, it is suitable to base didactic and teaching concepts of acrosport on social reference. Acrosport is a discipline practiced in duos, trios and in groups. So that, it helps trainers to give several physical exercises and lets students feel secure against the potential risks that might happen.

KEY WORDS : Acrosport, internal logic, social practice, didactic transposition.

Nombre de tableau : 01

Nombre de pages : 47

Coordonnées de l'auteur : RAMPARANY Saraela

Tél. 034 11 506 07 / 033 11 506 04

e-mail : saraela_r@yahoo.fr

Encadreur : RAZAFIMBELO Célestin, Maître de conférences HDR.