

# En danse, débloquent les stéréotypes

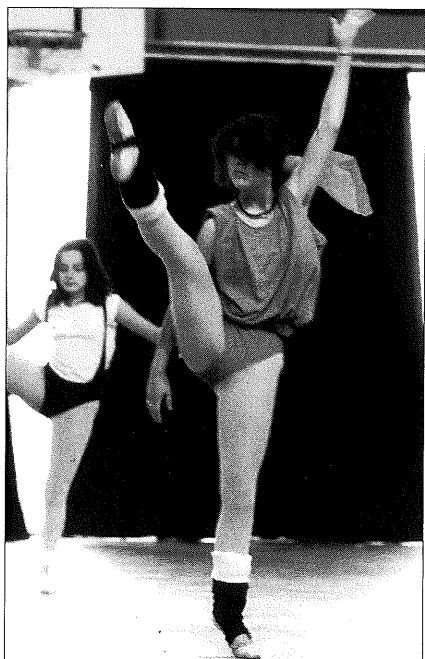
Chaque élève fonctionne à partir de ses stéréotypes de sexe. Formatrice à l'IUFM de Lyon, **Michelle Coltice** dit que, pour les dépasser, les contraintes des tâches ne suffisent pas, et combien le guidage reste essentiel.

La recherche que je mène<sup>1</sup>, pose la problématique du genre. Elle tente de dépasser la perception première que nous avons d'une personne sexuée. Dès lors que nous enseignons, nous avons devant nous des élèves filles et des élèves garçons, et nos propositions pédagogiques sont guidées par cette différenciation, alors même que les programmes d'enseignement ne se réfèrent qu'à des élèves asexués. Des travaux en psychologie et sociologie ont montré que chaque individu construit son identité selon les attributs de son sexe culturellement reconnus. Cette construction culturelle ne tient pas compte des ressources de chacun, qui peut, selon BEM, vivre conjointement les dimensions du masculin et du féminin sans perdre sa sexualité et agir plus librement en ne se conformant pas toujours aux stéréotypes sociaux.

Dans notre culture, les différences garçon/fille ne sont pas dans un rapport de symétrie. L'analyse des connotations féminines et masculines témoigne d'une hiérarchisation qui met à mal la volonté d'égalité des chances prônée par l'école, et de l'engagement des femmes dans un système démocratique.

Est-il possible de faciliter la construction du genre (équilibre trouvé pour chaque personne entre le féminin et le masculin) qui incite les garçons à vivre du féminin et les filles du masculin sans que ceux-ci aient l'impression « de perdre leur sexe » ? Cette question permet d'envisager la possibilité pour chaque individu d'échapper aux stéréotypes culturels paralysants aujourd'hui pour la démocratie.

Mon hypothèse provocatrice est de penser que la pratique dansée scolaire conforte les stéréotypes à l'encontre de son projet d'éducation artistique dont l'un des enjeux est



d'ouvrir les perceptions et de questionner ces stéréotypes. L'observation des pratiques doit entériner ou non cette hypothèse.

Nous allons procéder à une analyse des contenus d'enseignement, formulés par des enseignants, à travers une grille de lecture qui réfère aux connotations attribuées au masculin et au féminin, du point de vue des valeurs, du mouvement, des relations sociales, de la sensibilité, et des processus de pensée. Cette analyse devrait faire apparaître les aspects féminins et masculins qui sont intégrés aux situations pédagogiques.

## Séance avec des 6<sup>e</sup> animée conjointement par un enseignant et un artiste

Dans cette séance, il s'agit pour les élèves de réinvestir un travail qu'ils ont déjà fait précédemment : des traversées de plateau, une entrée et une sortie de plateau avec trois thèmes différents pour chaque traversée : pour la première, le poids des bras doit amener à faire des sauts, pour la seconde, le poids des jambes com-

mande un passage au sol, et pour la dernière, une traversée avec un lancer. Dans cette situation, les élèves sont regroupés par quatre, ils ont une feuille de papier et un crayon et ils doivent dessiner les trajectoires de chacune des traversées...

● **La situation** : Elle accorde de l'importance à l'espace scénique, au plateau, lieu symbolique de présentation et de représentation. La valeur artistique de la proposition est clairement intégrée (*neutralité*). La motricité sollicitée et une combinaison d'actions fonctionnelles qui obligent aux déplacements orientés et projetés dans l'espace (*dimension du masculin*) et aussi d'actions intériorisées par une recherche de sensations dont l'origine est le poids (*dimension du féminin*). Le but de la tâche est de tracer sur un plan le tracé du mouvement (*dimension du masculin*). À l'analyse, cette situation semble très intéressante car elle incite les élèves à des dimensions différentes. Elle permet une motricité élaborée, risquée dans l'espace, et en même temps, construit une sensibilité liée au poids du corps et de ses différentes parties. Tout cela dans un espace symboliquement neutre. Observons la réalisation en classe.

## ● Réalisation par les élèves :

l'enseignante témoigne : « les élèves s'amuse, ils sont heureux, il y a du dynamisme, parce que ça bouge, ils s'engagent dans un espace et ça les motive, il y a des acrobaties et une qualité dans le mouvement grâce au dynamisme ». L'activité sollicite la spontanéité dans les actions et aussi la fixation des trajectoires. Lorsqu'on observe les images, les garçons ont des réponses élaborées, l'action du lancer fait référence à des gestes athlétiques ou sportifs. Les garçons donnent un sens aux verbes d'action, sans forcément répondre à la tâche d'utiliser le poids du corps. Les filles

1 Laboratoire du CRIS UFRSTAPS de Lyon  
Direction : Geneviève Cogerino



D. R.

ont tendance à trouver une autre dynamique, plus tenu (gymnique dit l'enseignante) avec moins d'inventivité que les garçons sur le plan des coordinations motrices et avec davantage de concentration. L'artiste n'intervient pas sur ces expressions différentes qui reflètent les stéréotypes. De plus les groupes sont non mixtes et travaillent sur ses trajectoires... donc chaque groupe est bien dans la tâche !

Marie Carmen Garcia parle de « briconnage »<sup>2</sup> pour expliquer comment, malgré les injonctions des enseignants pour une pratique ouverte, les élèves s'engagent en référence à leur modèle culturel de référence. Les contraintes de la tâche ne suffisent donc pas, le guidage est essentiel... L'artiste sait aussi que la contrainte d'utiliser le poids risque d'entraver momentanément les performances, et elle privilégie donc l'action. L'enseignante et l'artiste encouragent au maximum l'activité dans l'espace, et la dynamique du mouvement, ce faisant elles « masculinisent » la danse. D'autant

plus que l'artiste cherche la spontanéité et n'exige pas la répétition et la mémorisation des mouvements trouvés. À l'image, ce sont les garçons les plus engagés et créateurs, les filles globalement recherchent davantage la précision du mouvement et du tracé. Cet exemple montre bien comment un contenu d'enseignement choisi et pertinent au départ, en offrant une expérience ouverte aux deux pôles du féminin et du masculin, n'implique pas de façon magique cette expérience multiple. Chaque élève fonctionne déjà en fonction de son stéréotype de sexe.

#### Que faire ?

*Il semble que le guidage de l'enseignant, grâce à l'observation et la conscience qu'il a des phénomènes est essentiel. Dès lors que la tâche est trop complexe, les réponses données reposent sur les stéréotypes : ici, le mouvement engagé dans l'espace et dynamique doit conserver son intériorité pour que l'expérience soit ouverte, ce qui est difficile à réaliser pour des débutants. Les réponses garçons/filles sont autant de solutions à reprendre par tous, avec l'idée de prise de risque dans l'espace (masculin) et de conscien-*

*ce du poids (féminin). Dans le cadre des inventaires de solutions trouvées dans une classe, les filles et les garçons peuvent sans timidité, exprimer les deux dimensions.*

*J'ai en mémoire un travail avec des élèves de 3<sup>e</sup>, où « l'attaque » du mouvement par une énergie explosive tenue (« toc » diraient Pinok et Matho) devait se poursuivre par un « relâché coulé maintenu ». Nous avons tous, dans un premier temps, fait des « toc » avec des signaux différents (cris, regards, repère musical). L'enseignante que je suis, a joué à l'attaque forte, incité les filles et les garçons à répondre fort physiquement, et dans un délai bref. Mimétisme ou défi, au choix. Si on observe les réponses, la répartition de production de la force ne se fait pas seulement filles/garçons mais par personnalité dit-on. Il en a été de même pour le relâché-tenu. Là encore j'ai dû m'investir personnellement pour donner à voir un relâché qui n'était pas mièvre symboliquement et là aussi le mimétisme ou la symbolique pouvait être signifiant. Ensuite l'enchaînement des deux énergies en alternance a témoigné d'un dépassement de réponses stéréotypées. L'image donnée par l'en-*

2. Marie Carmen Garcia « Ville-Ecole-Intégration Enjeux », n°133, juin 2003. Recherche sur la socialisation CNRS Lyon 2.

*seignant ou l'artiste facilite la confiance dans l'expérimentation.*

**Retour à la situation :** le but de la tâche est de dessiner les trajectoires. Si nous analysons les procédures mises en œuvre par les groupes-filles pour dessiner leurs trajectoires, on remarque qu'elles dansent leurs trajectoires avec leurs papiers-crayons à la main et écrivent au fur et à mesure. Les garçons discutent beaucoup, le nez sur leur feuille sans actions, et ne passent à l'exécution qu'au moment de présenter ! Le regard de l'enseignant accepte difficilement des élèves sans agir et apprécie la méthode des filles, qui allie le mouvement avec le tracé sur plan, révélant par là même une difficulté à penser l'espace et le mouvement séparément. Les deux méthodologies devraient cependant, être remarquées et l'enseignant devrait donner la possibilité à tous de les expérimenter, car là encore, elles confortent des stéréotypes de sexe.

**Séance avec des seconde : l'entrée par une danse collective**

L'idée d'une danse collective qui favorise la mise en jeu physique et les rela-

tions spécifiques à la danse est venue au fur et à mesure de l'expérience d'enseignement et de la nécessité d'engager tous les élèves dans une dynamique commune. Engager tous les élèves, filles et garçons bien sûr, car c'est la difficulté culturelle, intégrer les garçons rapidement, faire sauter les préjugés culturels liés au sexe, trouver le plaisir qui fonde cette activité. Chronologie d'un processus qui aboutit à la proposition pédagogique :

- le rapport musique/mouvement ou rythme/mouvement est indispensable ; donc recherche de musiques ou de rythmes qui facilitent le mouvement et dont la pulsation est proche des supports identitaires des adolescents.
- La structure commune dans l'espace : un cercle ? Un groupe serré ? Deux lignes face à face ? La structure choisie apporte déjà une mise en espace qui va induire des relations, des tracés, des images qu'il faudra développer. Je choisis le cercle pour cette classe. En faisant ce choix, je féminise l'espace. Donc vigilance !
- Une répartition des élèves dans le cercle : filles d'un côté et garçons de l'autre ? Alternance filles/garçons ? Aléatoire ? Je choisis l'alternance. Conformité aux stéréotypes de sexe. Vigilance !

● Un enchaînement d'actions motrices ? Des phrases gestuelles ? Je cherche dans un premier temps à annuler les stéréotypes de sexe en proposant des mouvements simples qui « bruitent » et donnent une cadence de groupe. L'aspect masculin se retrouve dans les bruitages, le frappés, la dynamique et la cadence données au groupe, l'aspect féminin se retrouve dans les pas simples et le cercle de l'être ensemble.

● Au fur et à mesure du déroulement du cycle, j'observe ce qui marche pour tous, ce qui prends du temps mais qui transforme, du point de vue des coordinations d'action, des appuis et du poids, des relations entre les danseurs et des tracés dans l'espace qui les dessinent, des énergies sollicitées. Le principe étant que tout le monde fait tout, mais dans des temps décalés, ou en complémentarité etc.

Cette danse rituelle d'entrée en matière, de mise en bouche de l'activité, est un vrai moment de déblocage des stéréotypes, de construction de mouvements cadencés en commun qui ne ridiculisent personne, mais qui au contraire construit un donné à voir et à ressentir, émouvant □

## **Filles-garçons, une différence parmi tant d'autres**

*Au collège Jean Perrin de Saint-Paul-Trois-Châteaux (26), **Annie Garnier** essaye d'offrir un mode d'entrée dans les APSA qui permette à chacun d'exprimer sa différence. Elle explique comment elle tente de concilier : gymnastique de posture et gym acrobatique.*

**De la Mixité à la reconnaissance des différences**

Filles, garçons... des différences il y en a oui... Mais pas plus qu'entre Nabil le triathlète et Étienne qui en EPS, n'aime que la danse parce que « madame, c'est comme le théâtre, on peut jouer », qu'entre Manon deuxième sélection aux France en judo et Salima qui n'aime pas « dès qu'on transpire... c'est dégoûtant ». A mes yeux, la différence sexuée n'est qu'une des multiples différences rencontrées en classe. Parler de mixité en opposant filles et garçons me gêne toujours un peu... Parce que nous sommes tous

pareils et tous différents, je préfère parler de respect de nos différences... Le problème se pose dès lors en ces termes ; comment offrir un mode d'entrée dans les APS qui permette à chacun d'exprimer cette différence, mais surtout sans s'enfermer dans des catégories toutes faites où il y aurait par exemple, la gymnastique des filles et celle des garçons. Pour la plupart de mes élèves, la plupart de mes élèves se rejoignent pour considérer la gymnastique comme une activité difficile et donc d'exploit. Les différences apparaissent sur ce qui constitue l'exploit. Pour certains il

réside dans l'acrobatie, le risque pris, et la gymnastique à leurs yeux est avant tout un jeu avec la pesanteur. Pour d'autres l'exploit consiste à maîtriser des postures ni aériennes ni renversées, mais fortes dans leur imaginaire. Ce sera pour certains le grand écart, le pont et le Y, pour d'autres des postures et des pas empruntés à la danse, et pour d'autres encore des figures de rap au sol... et il me semble que ces différences s'accroissent de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>. Mais faut-il pour autant les y enfermer ? A l'école le respect des différences n'a de sens que dans la mesure où il est un point d'appui, un

- ☞ ancrage qui permet d'avancer vers l'acquisition et le partage de savoirs communs. Il faut dès lors concilier les différences entre élèves quant au sens de l'exploit gymnique avec le projet d'enseignement du professeur. Un détour est alors nécessaire pour examiner ce qui fonde ce projet en gymnastique.

### Le projet d'enseignement de la gymnastique au collège

Utiliser à l'école des objets emblématiques de la gymnastique tels que l'enchaînement ou certains éléments gymniques n'a de sens que parce qu'ils posent des problèmes à une motricité ordinaire. C'est par l'acquisition de savoirs/pouvoirs nouveaux que le gymnaste dépassera ces problèmes. Soit on considère que tous les problèmes moteurs de l'APS doivent être posés d'emblée et reproduits tels quels à chaque niveau de scolarité, soit on estime que dans le temps restreint consacré à la gymnastique, seuls certains problèmes sont de réels enjeux du point de vue d'une motricité gymnique. Cela suppose alors de sélectionner dans l'ensemble des possibles en gymnastique, certains objets particulièrement forts du point de vue du développement d'une motricité gymnique, d'en assumer réellement l'enseignement et de les inscrire dans une progression au fil de la scolarité. Il me semble que la première perspective en multipliant les enjeux de savoir dans un temps extrêmement réduit crée les conditions de l'échec qui conduit au refus de la gymnastique. Au vu du potentiel moteur de nos élèves et des conditions concrètes que l'EPS leur offre pour l'étude de la gymnastique, nous (l'équipe EPS) nous situons délibérément dans la deuxième perspective. Ainsi nous proposons en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, une gymnastique de défis et d'exploits isolés qui ne confronte nos élèves qu'à certains problèmes moteurs (comment voler et tourner, combiner successivement deux rotations, aligner pieds mains bassin pour se déplacer en renversement) qui nous paraissent fondamentaux du point de vue d'une motricité gymnique. Nous pouvons ainsi affirmer qu'en 3<sup>e</sup>, salto avant, roulade Lloyd, roue et ATR constituent un fond culturel gymnique et moteur commun à tous nos élèves, sinon appris, mais tout au moins étudié. La construction, le sens et la



D. R.

manipulation du code, permettant de jouer ensemble au jeu de la gymnastique enseigné depuis la 6<sup>e</sup> est également une base commune. Nous faisons alors en 3<sup>e</sup> et seulement à ce niveau de classe, le choix d'utiliser l'enchaînement, non pas parce que « ça se fait », mais pour obliger les élèves à maîtriser finement l'équilibre du corps en renversement. En 3<sup>e</sup>, à la fin du cycle de gymnastique, il faut savoir enchaîner avec une grande amplitude au moins deux éléments passant par la VR. Cette compétence assez vaste mobilise les savoirs suivants :

- anticiper dans la réception de l'élément 1, le départ de l'élément 2, ce qui impose au gymnaste de préparer les appuis qui lui permettront de réaliser immédiatement et sans modification d'appuis la figure suivante ; pour Lulu, élève de 3<sup>e</sup>, cela revient à penser à la position de ses pieds, de ses mains indispensable pour démarrer l'élément 2 dès la réception de l'élément 1, et donc forcément à modifier l'élément 1.

- Réguler, doser la vitesse en fonction du deuxième élément. Cela suppose de produire la vitesse juste nécessaire à la réalisation de la figure suivante : soit doser la poussée de jambes soit entretenir, relayer cette vitesse par le biais d'appuis manuels plus réactifs associés à l'effet des segments libres. Pour Lulu cela revient à doser la pous-

sée de la jambe d'appui, lancer la jambe libre et repousser avec les mains.

- Ouvrir les angles bras tronc, tronc jambes pour optimiser le transfert d'énergie cinétique.

Pour Lulu cela revient à poser les mains loin des pieds (et les pieds loin des mains) sans pour autant mettre en péril la réception.

Le passage par la verticale renversée est une nécessité, un savoir préalable qui permet de travailler sur la maîtrise du corps renversé, objectivée à minima par la nécessité d'enchaîner et par celle de gagner de l'espace. Ces savoirs représentent la part de culture commune à acquérir. Ils sont non négociables et constituent ce qui sera effectivement enseigné, parce qu'enchaîner en gymnastique ne va pas de soi et nécessite un apprentissage.

### Concilier savoir à enseigner, gymnastique acrobatique et gymnastique de posture

Comment alors concilier ce qui doit être appris, à la fois avec une gymnastique d'exploit aérien, à la limite du vertige qui fait sens pour certains élèves et avec une gymnastique de postures peu renversées, peu aériennes qui en mobilise d'autres ?

Il nous fallait offrir aux élèves une mise en scène qui à la fois leur pose des problèmes révélateurs de ce qu'il y a à

apprendre, et qui en même temps soit susceptible d'offrir à chacun la possibilité de privilégier ce qui fait sens pour lui d'un point de vue gymnique (le vertige et la prise de risque, ou la maîtrise de postures esthétiques ou à la mode). Cela revenait à légitimer les différences. Mais il importait surtout que cette mise en scène n'enferme pas les élèves et permette à chacun de s'enrichir de la différence de l'autre et d'y prendre appui.

Nous demandons donc à nos élèves de 3<sup>e</sup> de composer un enchaînement à deux, et de le réaliser en canon, comme un seul gymnaste, pour gagner de l'espace.

Lulu commence l'enchaînement en réalisant un élément vert, l'enchaîne avec un élément rouge et conserve la posture de réception (posture statue) jusqu'à ce que Dédé ait terminé.

Dédé commence son enchaînement quand Lulu fait son élément rouge et réalise ce même élément rouge en parallèle et en synchronie avec Lulu. Dédé enchaîne et termine avec un élément bleu.

Ces éléments vert, rouge ou bleu sont choisis dans les codes affichés à la classe (ci-dessous).

Chaque gymnaste commence et termine sa part d'enchaînement par une posture statue au choix tenue le temps de dire gym-na-stique.

L'enchaînement est linéaire et se déplace toujours vers l'avant.

### Le code

En gymnastique le code est un élément du milieu offert aux élèves aussi fondamental et structurant que peut l'être un tremplin ou un tapis de chute. Il est en ce qui nous concerne à la fois contrainte forte et élément de mise en scène. Il mérite que l'on s'y arrête.

Le code rouge est commun à tous. Il ne s'agit pas d'un code classique d'éléments gymniques, dont l'enchaînement est ensuite laissé à l'appréciation des élèves, mais d'un code imposant d'emblée la liaison de deux éléments. C'est parce que ces liaisons sont de moins en moins compatibles, imposant à l'élève d'anticiper et modifier la pose d'appuis et les espaces d'action, de doser la vitesse plus finement (les savoirs en jeu), que leur valeur s'accroît. Ce code est ainsi hiérarchisé à partir du passage par la VR et :

- de la compatibilité des espaces d'action entre les éléments : roulade AV, roue sont des espaces d'action plus compatibles que roue roulade arrière qui implique en fin de roue de tour nécessaire à la roulade,

- de la compatibilité des appuis : elle est moindre pour réaliser ATR roulade plus roue, qui implique de préparer la réception de la roulade pieds décalés pendant la roulade pour enchaîner immédiatement l'ATR, que pour faire roue plus ATR ou à la fin de la roue le « bon » pied pour l'ATR est tout naturellement en avant,

- des vitesses entre les éléments à enchaîner : le fait de placer un élément de maintien en fin d'enchaînement (ATR ou pirouette) contraint l'élève à concilier à la fois la recherche d'amplitude (qui aura pour corollaire un certain gain de vitesse) et le contrôle de l'équilibre de l'élément terminal. On est au cœur de la contradiction gymnique. Le code rouge est ainsi une contrainte qui oblige les élèves à se confronter à des problèmes (la nature des éléments à enchaîner) que le savoir visé va dénouer. Il représente à notre sens la part incontournable de culture commune à tous les élèves de la classe et de l'établissement. En l'imposant comme part commune de l'enchaînement de Dédé et Lulu, ni l'un ni l'autre ne peut échapper aux problèmes posés par la verticale renversée, par la plus ou moins grande compatibilité des espaces d'action, des appuis et des vitesses entre les éléments à enchaîner.

C'est sur la résolution de ces problèmes que va porter essentiellement ce qui sera enseigné et appris.

Les codes bleus et verts en revanche sont les moyens d'affirmer des différences. Ils permettent à chacun de privilégier soit une gymnastique de vertige (code vert), soit une gymnastique de postures (code bleu). Ils sont un élément de mise en scène, sans enjeu de savoir (ce qui ne signifie pas qu'ils ne donneront pas lieu à des apprentissages incidents). Il ne seront de ce fait pas enseignés et très faiblement valorisés dans le code et lors de l'évaluation (seul ce qui est enseigné donne lieu à évaluation). Car si ces deux codes hiérarchisent les éléments gymniques du plus facile au plus difficile, pour favoriser leur lisibilité par les élèves, ils ne leur attribuent à tous qu'un point, indépendamment de leur difficulté. Ces éléments trouvent leur propre valeur dans l'envie qu'ont les élèves de les faire, parce qu'ils signifient quelque chose pour eux. Et ce moteur est assez puissant la plupart du temps pour mobiliser dans la lancée, les élèves sur le savoir visé. Ces deux codes qui ont essentiellement une fonction de mise en scène doivent rester ouverts. Cela signifie que les élèves peuvent les alimenter, faire des propositions « m'dame, et ça on peut le faire ? ». Par exemple, et en fonction des conditions matérielles et humaines de chacun, le code vert peut intégrer

Code éléments verts 1point	Code éléments rouges 9 points	Code éléments bleus 1point
	ATR mur + roulade AV 2	
Saut + figure (trempe)...1	RAV élevée + Roue + ATR 3	Attitude + pirouette tour complet +arabesque ....1
Roulade avant plombée (trampo) 1pt	Sursaut roue + RAV élevée + ATR .....4	Grand écart (ou écrasement facial) + roulade arrière + Y.....1
Saut rouler sur le plinth en long (trempe).....1pt	Roue + roulade AR +ATR... .5	Grand jeté + saut tournant + pirouette tour complet.....1
Balancer (fixe) sortie AR ½ tour 1pt	Roue + roue + ATR ...7	Planche + roulade avant + pirouette tour complet + pas de danse 1
Salto avant (ou arrière) 1pt	ATR + RAV + roue + ATR1/2 valse....8	Appui manuel facial Couronné au sol passage plat ventre plat dos, tour appui fessier
Saut Rondade sur plinth en long 1pt	Rondade + roulade AR + ATR roulade .9	Appui manuel facial Couronné au sol passage plat ventre plat dos, tour appui fessier, poirier
Ouvert..... a enrichir compléter si besoin par les élèves		Ouvert..... a enrichir compléter si besoin par les élèves

Eléments verts 1point	Eléments rouges 8 points	Eléments bleus 1point
	ATR mur + roulade AV .....2 Chloé, Emilie, Etienne, Marc	
Saut + figure (trempe)...1	RAV élevée + Roue + ATR..... 3 Jojo, caro, dédée, tom, Erwin, Louis , Nina, Lulu, Aïna	Attitude + pirouette tour complet +arabesque ....1
Roulade avant plombée (trempe).....1pt	Sursaut roue+ RAV élevée + ATR...4 Clo, Selim	Grand écart (ou écrasement facial) + roulade arrière + Y.....1
Saut rouler sur le plinth en long (trempe).....1pt	Roue + roulade AR + ATR.....5 Eric, Alex, Jordane, Flo	Grand jeté + saut tournant + pirouette tour complet.....1
Balancer (fixe) sortie AR ½ tour 1pt	Roue + roue + ATR..... 7 Hakimée, Joel, Zizou, Robin, Lucie, Erica, Momo	Planche + roulade avant + pirouette tour complet + pas de danse ....1
Salto avant (ou arrière) .....1pt	ATR+ RAV + roue + ATR1/2 valse....8 Rachid	Appui manuel facial Couronné au sol+ passage plat ventre, plat dos + tour appui fessier
Saut rondade sur plinth en long .....1pt	Rondade + roulade AR +ATR roulade... 9 Sandy	Appui manuel facial Couronné au sol+ passage plat ventre plat dos + tour appui fessier +poirier
Ouvert		Ouvert

⇒ différents agrès, le code bleu, plus de rap ou emprunter au bagage de la danse... Les élèves si cela les mobilise peuvent utiliser musique, voire costumes, maquillage si cela leur permet d'entrer dans le jeu gymnique...

### Les critères de réalisation

Le code des critères de réalisation est encore un moyen de confronter les élèves aux problèmes moteurs que l'on veut leur voir résoudre :

Si l'enchaînement est utilisé pour solliciter la maîtrise fine de l'équilibre du corps en renversement, cette maîtrise se révèle de plusieurs façons :

- par le passage par la VR,
- par la synchronisation entre Lulu et Dédé sur l'élément rouge,
- par l'absence d'appuis intermédiaire entre les éléments enchaînés,
- par le gain d'amplitude obtenu entre la réalisation de l'enchaînement rouge en début de cycle et celle fin de cycle.

Le code de réalisation doit donc pénaliser de façon significative (de 3 à 4 points) tout appui supplémentaire, tout écart par rapport à l'alignement mains épaules bassin et toute erreur de synchronisation entre Dédé et Lulu.

Il doit à contrario valoriser le gain d'espace sur l'élément rouge commun entre le début et la fin du cycle (coefficienter la note obtenue par 1,2 par exemple)

### Que font les élèves ?

#### Que fait le prof ?

Ce qui les séduit c'est le faire avec, ce qui les organise c'est de s'assurer l'exclusivité du copain préféré avec qui travailler pendant tout le cycle... le rêve ! Leur logique au début du cycle est essentiellement affective. Pour qu'ils puissent y concilier une logique d'efficacité, il est nécessaire que l'enseignant amène chaque élève à situer ce qu'il peut espérer savoir faire à l'is-

sue du cycle dans le code rouge, et l'affiche en classe. (voir tableau

Il faut alors négocier avec les élèves pour qu'ils parviennent à concilier logique affective et logique d'apprentissage en choisissant un partenaire susceptible de « jouer dans la même catégorie qu'eux » c'est à dire du même niveau. Mais il faut encore discuter pour savoir qui fera quoi...

L'enseignant doit ici amener les élèves à articuler deux paramètres : le niveau de performance du camarade pour ce qui sera réalisé en synchronisé et la complémentarité des deux gymnastes. Il faut permettre aux duos de se dénouer et se recomposer pendant la première, voire la deuxième séance...

Comme tout ce qui se négocie avec les élèves, c'est un moment difficile... Mais c'est aussi dans son dépassement que réside l'intérêt d'un tel processus et c'est un moment clef. Pour les bons gymnastes, la possibilité de travailler à trois peut dénouer certains choix impossibles. La synchronisation de l'éléments rouge est alors plus difficile, on sera moins exigeant sur ce point.

Chaque duo doit encore mesurer l'espace qu'il occupe pour réaliser l'enchaînement rouge prévu. Cette mesure doit devenir pour le duo un référent marqué au sol. Il faudra agrandir cet espace de réalisation des éléments rouges.

A partir de là, le professeur a la charge d'enseigner ce qui permet de gagner de l'amplitude et d'enchaîner les éléments. Il choisit alors, soit de proposer à chaque séance des ateliers, exercices sur un type de savoir nécessaire pour cela : une séance (ou plus) pour rechercher la distance optimale de pose des appuis, une séance pour le dosage des élans et de la vitesse, une séance pour la réactivité des appuis

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5	Séance 6	Séance 7	Séance 8	Séance 9	Séance 10	Séance 11 (et 12)
Identifier ce que chacun sait faire dans le code rouge	Constituer les duos Identifier qui fait quoi (code vert ou bleu) et mesurer l'espace de l'enchaînement rouge	Thème d'étude Retour sur aligner mains épaules bassin à la VR	Thème d'étude Appui manuel réactif + recherche par duo sur codes vert et bleu	Idem	Eval intermédiaire Construction collective des critères de réalisation	Thème d'étude Amplitude pose appuis + recherche par duo sur codes vert et bleu	Idem	Eval intermédiaire	Thème d'étude Se synchroniser + recherche par duo sur codes vert et bleu	Eval



D. R.

Alors, filles garçons, des différences ... Effectivement, jusqu'à ces dernières années les garçons avaient tendance à assumer la première partie de l'enchaînement, c'est à dire une gymnastique aérienne, et les filles la deuxième partie c'est à dire une gymnastique de postures, souplesse et pas dansés. La plupart du temps, les duos ne sont pas mixtes à la première séance, mais Eric et Dédé refusant tout net de s'essayer par exemple à une gymnastique de posture, le duo se dénoue et se reconstitue avec une fille Lulu... quand ce ne sont pas les filles qui viennent solliciter d'emblée les garçons. Le contraire est plus rare...

Mais pour autant nul n'est enfermé dans ces rôles. La plupart s'essayent au deux, explorant dans le code de son partenaire ce qui pourrait bien faire de l'effet... les garçons proposant des postures aux filles et les filles essayant les acrobaties des garçons pour les articuler avec la part commune de l'enchaînement. Dans chaque classe des filles plébiscitent tout à fait légitimement le code plus aérien et des garçons font le choix d'assumer la gymnastique de posture... Les duos ne sont alors pas forcément mixtes. C'est en ce sens me semble-t-il que la prise en considération des différences n'enferme pas les élèves dans leurs particularismes mais offre à chacun la possibilité de s'enrichir de la différence de l'autre et d'y prendre appui.

Toutefois, il semble aujourd'hui que ce qui mobilise les élèves en gymnastique recoupe moins les différences filles-garçons. Avec l'introduction d'éléments posturaux issus, ou apparentés au rap, la partition garçons = acrobatie/envol, filles = postures/maintien/souplesse est moins nette... □

manuels, une séance pour la synchronisation du duo... La progression du savoir est alors identique pour toute la classe. (voir tableau)

Soit il permet aux élèves d'identifier plus précisément ce qu'ils doivent apprendre et organise la classe en groupes de besoins. Le groupe de Jojo travaillera plutôt sur les ateliers « agrandir l'espace entre les appuis », celui de Lulu se verra réservé les ateliers « aligner mains-épaules-bassin » pendant deux séances avant de rejoindre les ateliers agrandir l'espace entre les appuis, le groupe de Dédé travaillera sur les ateliers « anticiper et modifier la pose des appuis de réception », etc. La progression intègre à ce moment là de nouvelles différences, celles liées au savoir. (voir tableau)

Sans entrer dans le détail des situations qui permettent d'y parvenir, soulignons que désormais les deux ou trois éléments du code rouge commun aux duos sont considérés comme un seul et travaillés ensemble. Les élèves ont tendance pour être ensemble à se

regarder pour s'attendre lors de la réalisation de l'élément rouge. Si les repères spatiaux ont leur importance, l'intériorisation par le duo du tempo (succession des temps forts) de l'enchaînement de l'élément rouge est une condition majeure qui permet de mener à la fois la synchronisation et le gain d'amplitude.

Enfin, en permanence au fil de la séance et d'une séance à l'autre, les élèves vont « tirer » le travail vers la gymnastique qui les mobilise, c'est à dire soit une gymnastique aérienne, soit une gymnastique de postures. S'il faut consacrer du temps dans chaque séance à l'agencement de l'enchaînement avant et après la part commune, l'enseignant veille à ce que le projet d'enseignement ne dérape pas et à ce que les savoirs visés ne soient pas évacués.

Les élèves ont à leur charge la partie de l'enchaînement correspondant aux codes verts et bleus... En s'appuyant sur les codes vert et bleu certes, mais aussi en les enrichissant de leurs trouvailles...

<b>Séance 1</b> Identifier ce que chacun sait faire dans le code rouge	<b>Séance 2</b> Constituer les duos Identifier qui fait quoi (Code vert ou bleu) et mesurer l'espace de l'enchaînement rouge	<b>Séance 3</b> <b>identifier besoins:</b> alignement à la VR  appuis réactifs  anticipation	<b>Séance 4</b> travail en atelier par groupe de besoin	<b>Séance 5</b> Idem	<b>Séance 6</b> Eval intermédiaire <b>Construction collective des critères de réalisation</b>	<b>Séance 7</b> travail en atelier par groupe de besoin	<b>Séance 8</b> Idem	<b>Séance 9</b> Eval intermédiaire	<b>Séance 10</b> <b>Thème d'étude pour tous</b> Se synchroniser + recherche par duo sur codes vert et bleu	<b>Séance 11</b> (et 12) Eval
---	---	---	--	-------------------------	---	--	-------------------------	---------------------------------------	--	-------------------------------------