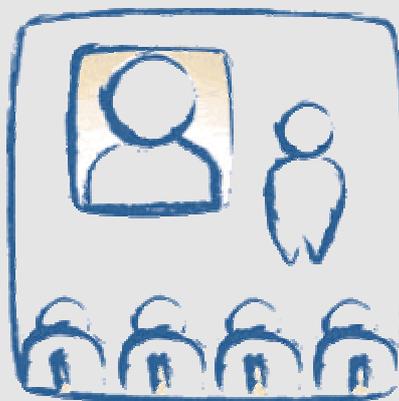


Une séance d'animation pédagogique en EPS



Groupe de recherche “ Equipe EPS 1^{er} degré IA 93 ”

1999/2000

Une séance d'animation pédagogique en EPS

Durant l'année scolaire 1999/2000, le groupe de travail/recherche EPS 1^{er} degré a travaillé sur le thème de “ **la séance d'animation pédagogique** ”, dans le but de créer pour les CPD/CPC EPS un **outil didactique et pédagogique**.

Ce travail s'inscrit dans la continuité du **document méthodologique**, réalisé l'an dernier, sur le “ **PAC** ”, **plan d'action de circonscription**.

L'idée était de réfléchir sur **la séance d'animation pédagogique en EPS** et sur la **spécificité qu'elle induit, en tant que “ séance de formateur de formateurs”**.

Nous sommes partis du constat que les CPD/CPC EPS étaient tous amenés à faire des animations pédagogiques, mais que chacun avait une démarche qui lui était propre, construite sur un savoir et des représentations empiriques et/ou adaptés d'ouvrages EPS plus généraux..

Echanger et argumenter sur nos pratiques, enrichir nos savoir-faire de références théoriques en les interrogeant dans un travail réflexif, dégager des critères de base conceptuels communs, furent les fils conducteurs structurant l'élaboration de cet outil.

Le questionnement initial fut le suivant :

Au niveau institutionnel...

- De quoi **l'animation pédagogique est-elle l'émanation** (textes officiels, orientations départementales, de zone, projet de circonscription...)?
- Quelle est **l'origine et la nature de l'animation pédagogique en EPS** ?

Au niveau pédagogique ...

- Comment **construire un outil pédagogique qui soit un outil et un support de référence** pour le CPC/CPD EPS ?
- Quelles sont les **différentes démarches possibles** ?
- Est-ce que ce scénario pédagogique dépend de l'APS ?
- Plusieurs entrées sont-elles possibles en fonction de cette APS ?
- Va-t-on faire vivre les situations à l'enseignant comme à l'élève et/ou dans une optique de formateur, va-t-on l'aider à construire des outils d'élaboration de ses propres séances d'EPS ?
- Quelles sont les **différentes organisations, les différents modes d'entrée**, que l'on peut avoir en fonction de la démarche choisie ?
- Comment peut-on structurer une animation pédagogique en 3 heures ?
- Quelles sont les interactions immédiates et ultérieures entre le CPC EPS et les enseignants ?
- La séance d'animation pédagogique comporte-t-elle sa propre évaluation et sous quelles formes ?

Au travers de nos premiers échanges, nous avons délibérément retenu **l'animation pédagogique s'appuyant sur la pratique d'une activité physique et sportive**, forme d'animation la plus fréquemment mise en place par le CPC EPS.

Ce cheminement réflexif s'est construit à partir d'une **démarche dite “ problématisante ”**, démarche comportant une mise en **situation-recherche**. Cette caractérisation est apparue lors de l'analyse des différentes pratiques exposées par les membres du groupe de recherche.

Le déroulement de nos séances de travail était le suivant :

Bilan individuel ou par groupes (écrit) sur nos pratiques par des exemples vécus
Echange, argumentation
Structuration et catégorisation à partir de référents théoriques
Elaboration de documents en fonction de l'objectif fixé
Mise au propre des travaux réalisés et critique de ceux-ci lors de la séance suivante

C'est par la construction **d'exemples d'animations pédagogiques** que cette didactisation a permis de créer un outil au plus près de la réalité professionnelle des CPC EPS .

Ces fiches-exemples ont été enrichies de référents théoriques.

Le terme “ d'exemple ” n'est pas anodin, puisque le but n'est pas d'enfermer les pratiques de chacun dans un cadre modélisant, mais de donner des repères méthodologiques aux nouveaux CPC EPS, et de permettre aux autres CPC EPS de mieux appréhender les démarches dans la diversité des APS.

Remerciements à l'équipe EPS 1^{er} degré IA 93 pour la construction d'un document didactique propre à notre fonction... J-L GOSSMANN, CPD EPS.

1/ Tri de qualité (Q-Sort) sur l'origine de la séance et la nature de la séance.

Résultats sur 10 CPC présents au moment du Q-sort

A/ Origine de la séance d'animation pédagogique

		+1	0	-1	-2
		souvent	parfois	rarement	jamais
Le choix de l'animation est la conséquence d'une demande des enseignants (projet spécifique avec une école)	➔	1	9	0	0
Le choix de l'animation est avant tout en fonction de mes compétences personnelles	➔	6	4	0	0
Le choix de l'animation est une "commande" par rapport aux orientations départementales ou nationales	➔	3	5	1	1
Le choix de l'animation est une "commande de l'IEN"	➔	0	2	4	4
Le choix de l'animation est la conséquence d'un projet en partenariat avec clubs, collectivités territoriales	➔	0	6	3	1
Le choix de l'animation est la conséquence d'une réflexion sur ma politique de l'EPS dans la circonscription	➔	8	2	0	0
Le choix de l'animation est la conséquence d'une formation départementale entre CPC/CPD	➔	3	4	3	0

Analyse

On peut s'apercevoir qu'en général le CPC EPS, pour construire ses animations pédagogiques de circonscription, réfléchit en terme de "cohérence de la politique de l'EPS dans la circonscription". Il inclut en priorité dans cette réflexion, la demande du terrain et les éventuelles "commandes départementales ou nationales".

Les formations départementales entre CPC/CPD semblent s'inscrire désormais dans les acquis qu'il peut réinvestir.

Il serait nécessaire de préciser le lien qu'il peut y avoir entre une animation choisie par rapport aux compétences personnelles du CPC et l'expression de la demande du terrain ou institutionnelle... (comment faire ce que je sais faire en fonction de ce que l'on me demande de faire au niveau du terrain et institutionnellement).

B/ Nature de la séance d'animation pédagogique

		+1	0	-1	-2
		Souvent	parfois	rarement	jamais
Cela passe par une pratique de l'APS concernée "sur le terrain"	➔	10	0	0	0
Cela passe par une réflexion avec pratique (pédagogie différenciée, cycle, programmation)	➔	8	2	0	0
Cela passe par une réflexion théorique sur l'APS concernée sans temps de pratique	➔	0	0	4	6
Cela peut être une réflexion théorique sur des concepts moteurs, sur le développement de l'enfant...	➔	0	2	7	1
Cela peut être une présentation et une réflexion théorique sur des contenus des programmes en EPS	➔	1	7	2	0
Cela peut être une réflexion théorique transversale (sécurité, hygiène...)	➔	0	5	4	1
Cela peut être une réflexion théorique transdisciplinaire (langage et motricité, anatomie, cahier EPS...)	➔	1	7	1	1

Autre proposition : Un échange sur des pratiques

Analyse

L'animation pédagogique EPS de circonscription a lieu essentiellement "sur le terrain". L'entrée n'est pas exclusivement sur une APS ou un domaine d'APS, mais peut être sur un thème transversal (pédagogie différenciée, cycle, évaluation), traité de façon disciplinaire (en l'occurrence l'EPS)...

Les animations pédagogiques théoriques ont souvent pour sujet les contenus des programmes en EPS et la transdisciplinarité.

2/ Démarche de la séance d'animation pédagogique de circonscription en EPS avec pratique d'une APS

Nous sommes partis de l'hypothèse suivante : “ La démarche pédagogique est en interaction avec l'APS choisie (donc que la démarche peut varier en fonction de l'APS) ”.

La recherche de la démarche s'effectuait dans un cadre déjà fixé :

Animation pédagogique de 3 heures

Objectif : Impulser la pratique d'une APS dans les écoles

Structure de la séance : Mise en train/Séquence proprement dite/Bilan, perspectives

Pour vérifier ou infirmer cette hypothèse, les membres du groupe de suivi ont réfléchi individuellement sur leur démarche pédagogique suite à un tirage au sort d'APS. Chacun a ensuite présenté aux autres sa démarche en la justifiant, et ceci "sans syndrome de l'inspection apparent"...

A l'issue de cette recherche, nous avons repéré et classé **les différentes démarches possibles** les plus représentatives, tout en vérifiant :

1/ Si ces démarches utilisées varient en fonction des APS.

Et si oui, quelles APS sont concernées par quelles démarches et pourquoi différent-elles ?

2/ Si les démarches utilisées varient en fonction du CPC EPS, (donc que ce choix est arbitraire et qu'il peut le justifier).

Face à notre hypothèse de départ, nous sommes arrivés aux conclusions suivantes:

a/ Il existe de façon synthétique trois démarches possibles :

- Une démarche que nous appellerons "**reproductive**" dans la mesure où **l'enseignant vit l'activité comme il la ferait vivre à l'enfant** (même si cela s'exprime sur un condensé d'unités d'apprentissages) ...

- Une démarche que nous appellerons "**problématisante**" dans la mesure où **l'enseignant est mis en situations de recherche et produit** des situations pédagogiques qu'il fera éventuellement vivre aux autres enseignants.

- Une démarche "**reproductive et problématisante**" ou "**problématisante et reproductive**" où l'enseignant est mis tour à tour dans les deux cas cités précédemment.

Trois verbes-clés nous sont apparus rythmant ces démarches:

REPRODUIRE PROBLEMATISER PRODUIRE

b/ L'hypothèse "**la démarche pédagogique est en interaction avec l'APS choisie**" (donc la démarche peut varier en fonction de l'APS) n'a pas été vérifiée.

Cependant, certaines activités physiques et sportives ont été systématiquement traitées par une démarche reproductive (l'enseignant vit l'activité comme il la fera vivre à l'enfant).

Il s'agit de la danse, du vélo sur route, des jeux d'orientation.

L'analyse de ce constat nous a amené à se demander s'il n'y avait pas un rapport étroit **entre le degré d'expertise de l'activité par l'enseignant et la démarche utilisée par le CPC**.

D'où le principe didactique suivant :

Plus le degré d'expertise est grand, plus le CPC orienterait sa démarche vers des situations- recherche avec productions.

Moins le degré d'expertise est grand, plus le CPC ferait déjà vivre l'activité à l'enseignant pour qu'il s'en imprègne.

Quelque soit le degré d'expertise, il apparaît comme nécessaire *de vivre l'activité pour, a minima, expérimenter et éprouver ses représentations motrices en interaction avec le groupe.*

Ce principe semble correspondre aux attentes didactiques des professeurs EPS en formation continue **dans les stages CUFOCEP** (Centre universitaire pour la formation continue en éducation physique). D'après Brunelle, on peut classer ces attentes selon que les professeurs d'EPS :

- Souhaitent appliquer les propositions reçues telles quelles au profit de leurs élèves
- Sont prêts à réaliser un travail de transposition en s'appuyant sur les principes communs
- Se laissent attirer par l'innovation. Dans ce cas, seule l'expérience de la découverte immédiate compte. Les réinvestissements au profit des élèves viendront par la suite si la démarche du formateur est bien intégrée.

Origine de l'animation pédagogique

Qualité	Origines
Institutionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - IEN - Stages de zone - Stages départementaux - Orientations départementales - Orientations nationales
Politique* *(action du CPC EPS dans la circonscription)	<ul style="list-style-type: none"> - sur analyse des besoins du CPC - sur thèmes choisis - sur cycles - sur demandes spécifiques enseignants/ groupe(s) scolaire(s)
Partenariale	<ul style="list-style-type: none"> - Collectivités territoriales - Clubs - Fédérations - etc.
de formation	<ul style="list-style-type: none"> - stages entre CPC/CPD - stages nationaux - stages avec "formateurs intervenants extérieurs"
Personnelle	<ul style="list-style-type: none"> - compétences personnelles du CPC

Nature de l'animation pédagogique
(classement par ordre d'importance des CPC lors du Q.Sort)

1/ Pratique "sur le terrain " de l'APS concernée

2/ Pratique "sur le terrain" d'APS sur des thèmes transversaux
(pédagogie différenciée, cycle, programmation, évaluation...)

3/ Présentation et réflexion théorique sur des contenus des programmes en EPS (pédagogie différenciée, cycle, programmation, évaluation...)

4/ Réflexion théorique transversale
(sécurité, hygiène...)

5/ Réflexion théorique transdisciplinaire
(langage et motricité, anatomie, cahier EPS...)

6/ Réflexion théorique sur les concepts moteurs, le développement et les apprentissages moteurs de l'enfant

7/ Réflexion théorique sur l'APS concernée sans temps de pratique

L'animation pédagogique

avec

pratique

d'APS

Démarches repérées lors d'une séance d'animation pédagogique de circonscription en EPS avec pratique d'une APS

Démarches pédagogiques	Caractéristiques Essentielles pour le formateur	Caractéristiques essentielles pour l'enseignant
Reproductive	Le CPC fait la séance en mettant l'enseignant en situation d'élève. →	L'enseignant est mis en situation d'apprenant : Il vit l'activité, même si c'est un condensé d'unités d'apprentissages. Il fait comme l'élève, tout en analysant son comportement, comme enseigné et enseignant. Il est mis en situation de "transposition pédagogique".
Problématisante	Le CPC met l'enseignant en situation de recherche (à partir d'objectifs, de compétences, d'évaluations, de situation-problèmes, de relances, de variables, D'unités d'apprentissage..... → Le CPC sollicite le questionnement, donne des pistes, joue le rôle de médiateur, relance une situation. →	L'enseignant construit et produit les situations demandées. L'enseignant les fait vivre et/ou les présente aux autres enseignants.
Reproductive Et Problématisante Ou Problématisante et reproductive	Le CPC propose : - une situation de référence que l'enseignant vit "en situation d'élève". - un moment de découverte de l'activité - un moment d'expérimentation de l'activité → Le CPC met l'enseignant en situation de recherche (à partir d'objectifs, de compétences, d'évaluations, de situation-problèmes, de relances, de variables, D'unités d'apprentissage..... → Le CPC sollicite le questionnement, donne des pistes, joue le rôle de médiateur, relance une situation. →	L'enseignant est mis en situation d'apprenant : Il vit l'activité, même si c'est un condensé d'unités d'apprentissages. Il fait comme l'élève. Il est mis en situation de "transposition pédagogique". L'enseignant construit et produit les situations demandées. L'enseignant les fait vivre et/ou les présente aux autres enseignants.

Modes d'entrée dans l'activité proposée

Exemples d'APS (la liste n'est pas exhaustive)	Modes d'entrée
	1/ <u>par la découverte du milieu aménagé et/ou du matériel</u>
Patinage à roulettes → Gymnastique → Jeux de raquettes →	aménagement d'un milieu petit et gros matériel du gymnase raquettes, balles, volants...
	2/ <u>par l'exploration, l'incitation</u>
APA Acrosport GRS	- Thèmes (<u>physique</u> : l'eau, le vent..., <u>culturel</u> : héros, mythes) - États de corps : émotions, sentiments, sensations... - Composantes du mouvement global et/ou segmentaire (temps, espace, énergie) - Notions d'espace, de temps (monde sonore, musique, rythme) - Symbolisation d'objets - Documents (images, photos, tableaux, dessins, films, histoires, poèmes, BD..) - Relation à l'autre, au groupe (imitation, rencontre, contact, opposition) manipulation)
	3/ <u>par une situation de référence</u> (cela peut être sous forme de jeux)
Toutes les APS →	En fonction du degré d'expertise présumé du groupe d'enseignants
	4/ <u>par un travail sur les verbes d'action (ateliers/groupes)</u>
Athlétisme → Patinage → Gymnastique → Jeux d'opposition → GRS →	Courir, Sauter, Lancer Se propulser, Glisser, Virer, S'équilibrer... Franchir, Tourner autour, Se renverser, Se balancer, Voler, Rouler Toucher, Saisir, Pousser, Tirer, Soulever, Déséquilibrer, Mettre à terre, Retourner l'adversaire, Immobiliser... Balancer, Tourner, Lancer, Attraper, Rouler, Enrouler, Tenir
	5/ <u>par un travail par objectifs (cela peut être sous forme de jeux)</u>
Jeux d'opposition → Jeux de raquettes → Escalade → Cyclisme → Sports collectifs → Course d'orientation → Athlétisme → APA →	Actions motrices de défense, d'attaque, stratégies Actions motrices, choix tactiques Équilibre, action/énergie, prise d'information, progression Conduite, pilotage, orientation, code de la route Attaque (passer, dribbler, recevoir, tirer, se démarquer) Défense (intercepter, charger, contrer) Se situer, agir dans un milieu physique vécu, mettre en relation situation vécue et représentation, se déplacer en mettant en relation carte et terrain, apprécier les distances, affiner la lecture de documents Courir, sauter, lancer sous forme de jeux (ex. : jeux de poursuite...) Explorer/développer/maîtriser des dimensions corporelles, relationnelles, spatiales, temporelles, créatives et symboliques
	6/ <u>par un travail sur les variables (ex. : jeu minimum à faire évoluer)</u>
Sports/jeux collectifs → Jeux traditionnels →	matériel, statut des joueurs, espace de jeu, nombre de joueurs, droit des joueurs

Compétences didactiques du CPC EPS "

Elles sont appréciées à partir de la relation que le CPC EPS crée "**entre l'objet d'enseignement et l'apprenant**". (*La leçon d'EPS*, P. Seners).

Nous reprenons ici les notions utilisées par P. Seners, en les adaptant à la spécificité de l'animation pédagogique qui induit pour le CPC l'obligation de se situer dans un cadre de **formateur de formateurs**.

Pour cette raison nous y ajouterons les notions de **réflexion sur l'action** et de **transpositions didactique et andragogique**, (l'andragogie est la pédagogie des adultes), qui sont deux points essentiels de toute animation.

Nous appelons **didactique**, l'ensemble des méthodes et des techniques propres à l'enseignement d'une discipline. La didactique fera porter sa réflexion sur la matière enseignée (J.Marsenach).

Nous appelons **transposition didactique**, *les changements de signification qui s'opèrent lorsqu'une connaissance est extraite de son contexte de production, et est recontextualisée pour être présentée de façon constructive pour les apprenants*.

La régulation

Témoin de l'adaptabilité du CPC EPS, de la pertinence de son analyse et de l'efficacité de ses réponses sur les faits andragogiques et didactiques de l'animation.

L'adéquation

C'est être capable de prendre en compte les représentations, les attentes des enseignants pour atteindre les objectifs fixés. C'est la cohérence entre les objectifs affichés, les situations proposées et les dispositifs retenus.

La différenciation

Le CPC EPS doit tenir compte de la diversité de l'origine des enseignants (maternelle, élémentaire, cycle, remplaçant...), de leurs motivations personnelles, de leurs aptitudes ou non à vivre, expérimenter les situations proposées, **de leur aptitude à produire** dans les situations-recherche.

C'est aussi favoriser chez les enseignants la prise de conscience de la différence des enfants en situation (différence motrice, de niveaux d'habileté, relationnelle, motivationnelle...).

L'action

Pour "comprendre l'activité", l'enseignant doit "se frotter" au temps d'expérimentation par **l'engagement moteur**.

Il doit vivre l'action, être confronté à des situations problèmes motrices.

La réflexion sur l'action

Au-delà de ce temps d'engagement moteur apparaissent :

- **des temps de réflexion, d'analyse, d'échanges de pratiques réalisées en classe**
- **des situations-recherche, de productions (à vivre et/ou écrites) proposées par le CPC EPS**, en fonction de la démarche du CPC EPS et du degré d'expertise des enseignants, (situations pour se projeter dans le scénario pédagogique qu'il conduira avec ses élèves).

L'évaluation pendant l'animation

A/ pendant l'animation

Démarche reproductive	Démarche problématisante
Évaluer la capacité à vivre l'action avec l'idée que l'enseignant sera capable de la reproduire à son tour avec les élèves	Évaluer la capacité des enseignants à mener et à mettre en place des situations en adéquation avec les objectifs proposés par le CPC
→ Feed-back : Réajustement de l'intervention du CPC EPS (exemple : adapter son enseignement aux niveaux du public)	→ Feed-back : intervention du CPC EPS pour relancer, repréciser, recadrer d'après les objectifs de mise en situation dans lesquels il a placé les enseignants

Le CPC EPS informe donc **l'enseignant pendant l'expérimentation sous forme de feed-back, de rétroactions sur son action et sur les pistes éventuelles de transposition de cette action dans sa classe.**

Ces informations peuvent être **générales, verbales ou écrites, spécifiques, positives ou correctives.**

Le CPC EPS évalue (et les enseignants **auto évaluent**) les productions qu'ils ont pu mettre en place suite aux situations-recherche proposées par le formateur :

- en présentant la production des situations théoriquement
- en faisant vivre cette production aux autres groupes d'enseignants
- en argumentant sur la pertinence de telle ou telle situation, et des éventuelles difficultés ou avantages qu'elles impliqueront avec les élèves.

L'évaluation motrice des enseignants est un moyen et non une finalité, elle peut être réalisée sous forme de défis, de rencontres, de jeux, de parcours, de créations...

B/ dans la réflexion sur l'animation

1/ Le CPC EPS peut évaluer son animation à partir :

- de comportements observables
- des réflexions des enseignants sur le vécu de l'animation

Il peut utiliser des **fiches préparées** :

- grille d'auto évaluation pour le CPC (organisation, temps, objectifs, feed-back... voir fiche proposée)

- un questionnaire pour les enseignants (fermé ou ouvert)

Cette évaluation va permettre au CPC EPS de :

- lister les points à améliorer au niveau de l'organisation, du thème, de la structuration de la séance
- lister les points positifs
- mesurer la motivation, l'entrée des enseignants dans l'activité
- lister les réticences des enseignants à mettre en place l'APS dans leur classe
- faire **émerger le décalage** qui peut exister entre leur représentation de la pratique de l'APS, par rapport à la démarche proposée lors de l'animation (exemple: Une entrée expérimentale dans la danse)

Les prolongements de l'animation, l'évaluation à moyen terme

L'animation pédagogique devient **signifiante** lorsqu'elle **s'opérationnalise** par **l'impulsion de l'EPS** dans les écoles par rapport à l'objectif choisi durant l'animation.

Les éléments indicatifs qui peuvent être choisis pour cette évaluation sont :

- **de nouvelles pratiques d'APS dans les classes (voire dans l'école)**
- **le suivi du CPC EPS sur projet spécifique** dans la classe, sur un cycle ou dans les écoles
- **le suivi des enseignants qui ont participé à l'animation**
- **l'engagement des enseignants avec leurs classes sur des rencontres de circonscription et des rencontres départementales**

L'animation pédagogique peut également permettre aux enseignants d'avoir **une nouvelle approche méthodologique et théorique de l'APS ou de l'EPS** (ex. : progression d'une APS, programmation de l'EPS par cycle...)

Compétences pédagogiques (andragogiques) du CPC EPS

Nous parlerons de compétences *andragogiques* pour bien exprimer le sens de l'animation avec les enseignants.

Ces compétences recouvrent l'ensemble des relations que le CPC EPS établit avec les enseignants.

Le CPC EPS est un formateur de formateurs, ce positionnement l'oblige à **favoriser la capacité de l'enseignant à transposer les situations** qui lui sont proposées.

L'enseignant vit des situations d'apprentissages au cours desquelles il est *enseigné*, il se projette dans des constructions de situations didactiques et pédagogiques au cours desquelles il est *enseignant*...

4 indicateurs seront retenus :

- A/ - la communication avec les enseignants**
- B/ - la relation organisationnelle CPC-enseignants**
- C/ - la relation enseignants-dispositif**
- D/ - le style de relation pédagogique**

A/ La communication s'appuie sur des supports verbaux, écrits, gestuels, visuels.

Le CPC EPS est en communication permanente avec le groupe.

(*La gestion mentale. La Garanderie, L'action pédagogique en EPS dossier EPS n°12" Lopez, La leçon d'EPS, P. Seners*)

Les supports verbaux, écrits, gestuels

Le CPC EPS doit présenter clairement le déroulement de la séance.

Il peut :

- organiser des "techniques de présentation du groupe" (jeux de rôles...
- partir des représentations de l'activité pour les enseignants :
 - a/ en tant qu'expérimentateurs de l'activité (ex. : - Pour vous telle APS, c'est quoi, l'avez-vous déjà pratiquée dans vos loisirs ?)
 - b/ en tant qu'enseignant faisant pratiquer cette APS aux élèves (ex. : essence de l'activité, enjeux, problèmes fondamentaux, ressources mobilisées, consignes de sécurité...).

Le CPC peut **privilégier la communication** :

dans : - la problématique qu'il soulève, des questionnements qu'il induit, des pistes qu'il propose, des réponses à expérimenter

- les phases différenciées (voire individuelles)
- les phases de remédiation
- les phases de relances et de bilans dans les différents temps de la séance
- les phases de régulation

par : - sa qualité d'écoute (il peut noter des remarques)

- sa précision et sa qualité d'expression
- sa place par rapport au champ visuel des enseignants
- ses déplacements (dans les groupes, sur les ateliers...)

par des supports visuels :

- supports matérialisés "symboliques" (fiches, tableaux, vidéo, film...)
- supports matérialisés (plots, balises, sens...)
- démonstrations* du CPC ou des enseignants.

• Éléments de réflexion sur la démonstration :

La démonstration suscite de nombreuses interrogations et est souvent contredite. D'où la nécessité d'en resituer sa place dans un contexte théorique.

Elle ne remplace aucunement les situations d'apprentissage. Mais elle permet de **comprendre parfois plus rapidement que de longues explications le but de la tâche**:

"Elle permet un gain de temps important en remplaçant des explications trop longues, peu précises et parfois ennuyeuses" ("*Pédagogie des activités physiques et du sport*", **PIERON**).

Qui démontre ?

- Le CPC EPS s'il en estime le besoin et s'il en a la compétence
- L'enseignant "spécialiste" présent dans le groupe, ce qui permet au CPC EPS de commenter les différentes situations et de donner les critères de réussite.

PUJADE-RENAUD : "La démonstration pourrait donc être moins imposition d'un savoir tout fait que **processus de communication**. Il semble nécessaire pour l'enseignant en EPS d'admettre qu'une identification à lui-même, sous-tendant l'imitation du geste, est un passage dans les processus d'acquisition. Encore faut-il que cette identification ne devienne pas permanente, fusionnelle, aliénante. Aussi sur le plan pédagogique pourraient être pesés:

- Le moment opportun et la fréquence de la démonstration au cours d'un apprentissage donné
- La relativisation par le professeur de sa compétence et de son niveau technique. Par exemple, expliciter verbalement aux élèves ses propres défauts, l'école à laquelle il appartient pour une discipline déterminée. Autrement dit, donner ses référents, et non présenter son geste comme absolu.
- La possibilité pour les élèves de se métamorphoser, élaborer, échanger entre eux des propositions motrices, qui éventuellement rompent avec les schémas en cours. Cette possibilité n'exclut nullement l'intervention corporelle de l'enseignant. Cette dernière peut être tout autre que la démonstration magistrale en miroir : reprise du mouvement proposé par d'autres, tolérance à la modification de son propre geste par les élèves..."

D'où l'importance de resituer la démonstration dans une valeur d'exemple et non de modèle, axée sur l'explication du but de la tâche.

B/ La relation organisationnelle CPC EPS/enseignants

"C'est la gestion du groupe dans ses dimensions collectives, mais également par rapport aux individus", (*La leçon d'EPS*, P. SENERS).

1/ On y retrouve les différentes **organisations du groupe** :

Organisation	Formes spécifiques
Collective	
ateliers tournants	tâche définie pour tous
	tâches différentes
groupes de travail	tâche définie pour tous
	tâches différentes

La répartition du groupe peut être :

- aléatoire
- affective
- homogène
- hétérogène

C'est au CPC EPS de justifier ses choix, en fonction des situations proposées, des objectifs poursuivis, de l'activité enseignée, de la connaissance éventuelle des enseignants...

2/ Le positionnement du CPC EPS

C'est avant tout créer un climat par une grande disponibilité.

C'est aussi savoir se mettre en retrait pour observer le groupe dans sa totalité.

C'est aussi s'impliquer collectivement, de groupe en groupe, individuellement.

C/ Relation groupe-dispositif

"Elle met en évidence la structuration spatio-temporelle et matérielle de l'enseignement" (*La leçon d'EPS*, P. SENERS). C'est la meilleure exploitation du temps et de l'espace disponibles, l'utilisation pertinente des matériels de tous ordres. C'est alterner des moments d'engagement moteur, des moments de réflexion sur l'action, des moments de transposition (ex. : - Avec les élèves, on pourrait mettre en place...

D/ Style de relation pédagogique

S'adapter, varier, différencier son style de comportement pédagogique selon les différents moments de l'animation, l'objectif attendu, le public (maternelle, élémentaire, cycles).

Les principales phases de l'animation pédagogique avec pratique d'une APS

Présentation générale

- Représentations de l'activité
- Approche orale
- Vécu minimal dans une mise en train



Phase d'élaboration

- Remise en cause des savoirs pédagogiques disponibles par un vécu de situations motrices *
- *(voir les différents modes d'entrée dans l'activité proprement dite)



Phase de structuration

- Nouveaux savoirs par construction d'exercices
 - . soit dans une démarche reproductive (dans ce cas, différents modes d'entrée peuvent constituer le corps de la séance)
 - soit dans une démarche problématisante (situations-recherche à vivre et/ou écrites)



Phase de réflexion

- sur les nouvelles représentations de l'activité
- sur les perspectives (projets, rencontres, programmation, documents ressources, etc)

Contenu de l'animation pédagogique avec pratique d'une APS

Cadre général

- L'objet culturel et les représentations de l'enseignant
- La situation sociale de référence
 - La pratique sociale
- L'APS, objet d'enseignement :
 - . Spécificité de l'activité : essence, enjeux éducatifs, problèmes fondamentaux, ressources mobilisées
 - . La pratique dans l'école

Contenus d'enseignement

Démarche reproductive	Démarche Problématisante	Démarche Reproductive et Problématisante
----------------------------------	-------------------------------------	---

Modes d'entrées

(Le mode d'entrée peut constituer le corps de la séance, si on ne met pas les enseignants en construction de situation-recherche)

- par découverte du milieu aménagé et/ou du matériel
- de l'exploration vers la création
- par situation de référence
- par verbes d'action
- par objectifs
- par une situation minimale

Corps de la séance

Démarche reproductive	Démarche Reproductive et problématisante
1/ Avec pratiques (situations d'apprentissages) + réflexion sur l'aspect sécuritaire, organisationnel	Situations-recherche - construction par groupes des situations proposées par le CPC EPS - production de situations demandées (l'enseignant les fait vivre et/ou les présente aux autres enseignants). - réflexion par sollicitation du questionnement.
2/ Vers des productions - Seul, à 2, à 3, en groupes - Restitution/présentation (acteurs/spectateurs)	

Bilan (phase de réflexion)

- Évaluation de la séance (plaisir, réflexion sur les exercices construits...)
- Perspectives

Mise en perspective des différents modes d'entrée repérés

Ces “ *modes d'entrée* ” de l'animation pédagogique en EPS correspondent à des *situations pédagogiques spécifiques* retenues par le CPC EPS en fonction de ses objectifs, du public et de l'APS.

Ces situations pédagogiques proposées peuvent être abordées “ en mode d'entrée ”, puis, d'autres situations pédagogiques peuvent constituer le corps de la séance.

La démarche peut être soit **reproductif** (*par un vécu de l'activité comme le vivrait l'élève*), ou/et **problématisante** (*situation-recherche où les enseignants vont construire des situations pédagogiques en adéquation avec les objectifs proposés par le CPC*).

	Mode d'entrée par la découverte du milieu aménagé, du petit et gros matériel	Mode d'entrée par une situation d'exploration vers la création	Mode d'entrée par les verbes d'action, et/ou par les objectifs	Mode d'entrée par une situation de référence	Mode d'entrée par une situation minimale
Situations d'apprentissage	Situations motrices ouvertes	Situations Motrices et Créatives ouvertes	Situations-problèmes à partir des verbes d'action	Situation de référence globale de l'APS	Situation de référence minimale
Précisions	Tâche ouverte avec but et comportement moteur non spécifié	Entrée par une tâche ouverte dans le symbolique, puis jeu sur les variables (temps, espace, énergie, musique, l'autre...)	Les objectifs spécifiques de l'activité sous forme de jeux, ateliers, etc.	Toutes les composantes de l'activité déclinées en objectifs dans un degré de complexité choisi en fonction du public	La ou les composante (s) de l'activité dans sa forme la plus simplifiée, à faire évoluer par le jeu sur les variables

Dans les exemples qui suivent, vous sont proposés:

- **1/ Un référent théorique**
- **2/ Un exemple d'animation pédagogique avec un mode d'entrée d'une situation pédagogique spécifique**

Référents théoriques	Activités physiques et sportives proposées
A1/Situation-problèmes	A2/ Patinage à roulettes
B1/ Situation de référence	B2/ Athlétisme
C1/ Grille de repères des variables	C2/ Jeux traditionnels
D1/ <ul style="list-style-type: none"> - Les tâches motrices - De l'exploration à la création - Fiche d'auto-évaluation en danse - Repères pour analyser une production 	D2/ Danse
E1/ <ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à devenir, à réfléchir à agir en sports collectifs - Concepts en sports collectifs 	E2/ Sports collectifs
F1/ Les différents principes en gymnastique	F2/ Gymnastique
G1/ Grille de niveaux d'habileté en escalade Les conduites typiques en escalade	G2/ Escalade
H1/ La lutte	H2/ Jeux d'opposition

A1/ REFERENT THEORIQUE

Guide pour la construction de situations de résolutions de problèmes (Cf. R. DHELLEMMES, Université d'été 1988, d'après P. MEIRIEU)

1/ Mettre en place des dispositifs où s'articulent problèmes et réponses : la tâche est construite à partir de l'objectif d'acquisition : nécessité d'une évaluation diagnostique.

2/ Il y a situation de résolution de problème quand un sujet effectue une tâche qu'il ne peut mener à bien qu'en franchissant un obstacle.

3/ La mise en place par l'enseignant d'un système de contraintes doit rendre impossible le contournement de l'obstacle par l'apprenant.

4/ L'apprenant peut franchir l'obstacle en mobilisant ses ressources disponibles. Il doit disposer de critères permettant le contrôle de la qualité de la production.

5/ En fin de séquence, il faut parvenir à l'explication de l'objectif, à son évaluation individuelle.

6/ Le dispositif de la situation de résolution de problèmes est construit de telle façon qu'il incarne l'opération mentale requise et permette à ceux qui ne la maîtrisent pas de l'effectuer quand même (matériaux, consignes, aménagements).

7/ Les stratégies d'apprentissage pour effectuer les opérations et franchir les obstacles permettant la réalisation de la tâche peuvent être diverses. Il y a donc à la fois une grande directivité structurelle et une grande souplesse dans le traitement individuel.

8/ Conception et mise en œuvre doivent être régulées par un ensemble de dispositifs d'évaluation.

A2/ Exemple d'entrée par les verbes d'action (déclinés en objectifs spécifiques)

APS choisie: PATINAGE A ROULETTES Cycles: 1/2/3

Objectifs pour le CPC EPS :

- Permettre aux enseignants de déterminer les composantes de l'APS et les objectifs spécifiques
- Permettre aux enseignants d'élaborer des situations d'apprentissage et d'en prévoir les modes d'évaluation
- Apporter une réflexion sur la spécificité des engins (quad ou in line) et la progression motrice différente qu'ils induisent
- Mettre les enseignants **en situations-recherche** à partir de **fiches** où ils doivent, à partir d'un verbe d'action et des objectifs spécifiques, trouver **des situations-problèmes, les critères de réussite**, le matériel

Déroulement

1/ Mise en train possible par l'exploration d'un espace aménagé (correspondant à une découverte de l'activité en maternelle)

2/ Démarche problématisante par situations-recherche en ateliers

Chaque groupe a une fiche, et doit trouver en fonction des verbes d'actions et des objectifs spécifiques: a/ des situations-problèmes b/ les critères de réussite c/ le matériel utilisé

Atelier 1 / Patiner/Se propulser

Objectifs spécifiques:

Eprouver des nouvelles sensations motrices sur un support roulant

Construire un équilibre en déplacement

Produire et maîtriser une propulsion active

Atelier 2 / Glisser/S'accroupir

Objectifs spécifiques:

Se propulser pour acquérir une certaine vitesse

Construire un équilibre résultant de cette vitesse par une glisse "jambes fléchies le buste vers l'avant"

Conserver un alignement parallèle des patins

Atelier 3 / Tourner

Objectifs spécifiques:

Développer la maîtrise de la prise de carres

Croiser les patins (pas tournants)

Atelier 4/ Se déplacer à 2

Objectifs spécifiques:

Réinvestir des actions motrices en binôme

Adapter son équilibration à l'autre

3/ Présentation des différents ateliers en faisant vivre une des situations aux autres groupes

4/ Mise en place d'autres situations pédagogiques dans une démarche reproductive et/ou problématisante

- . Propositions de **situations de référence** (parcours, ateliers...)
- . Présentation de parcours parallèles évolutifs **en jouant sur les variables**
- . Exploitation en patin d'un répertoire de jeux traditionnels
- . Rink-hockey
- . Danse/expression corporelle

5/ Bilan, perspectives

B1/ REFERENT THEORIQUE

Définitions de la situation de référence

"La fonction la plus générale de cette situation est de permettre aux élèves d'utiliser les savoirs acquis dans une forme de pratique adaptée à leur niveau..."

Nous la nommons, **situation de référence**, au sens de réunion d'un ensemble de conditions permettant aux pratiquants (quel que soit leur niveau) de se situer par rapport aux pratiques sociales des différentes activités physiques et sportives.

Le choix de la situation de référence est un moment clé du processus de transmission car il induit fortement la démarche d'enseignement dans son ensemble.

Nous avons relevé les deux cas de figure suivants :

- **La situation de référence est une réduction quantitative des pratiques de haut niveau :**

. réduction du nombre de joueurs, et de l'aire de jeu en sports collectifs

. réalisation de performances dans un milieu aménagé et avec des conditions facilitantes (par exemple, réduction de l'élan dans les sauts, dans les activités athlétiques.)

... Les fonctions de ce type de situation sont :

. au plan des contenus, la reconstruction d'un tout permettant la synthèse d'éléments artificiellement disjoints pour l'enseignement (notons que, de ce point de vue, les enseignants sont unanimes à souligner le peu d'efficacité de ce type de situation)

. au plan relationnel, elle s'inscrit dans ce que l'on pourrait appeler une "pédagogie de la conviction"; elle est là pour convaincre les élèves qu'ils ont des manques et pour leur permettre ensuite d'évaluer dans quelle mesure ils les ont comblés.

- **La situation de référence est une forme technique intermédiaire**, représentative d'une étape dans l'évolution des contenus et accessibles aux élèves compte tenu de leur niveau momentané. Elle est définie par déduction à partir des formes techniques existantes, y compris celles du plus haut niveau.

Mais la prise en compte à partir d'une observation du niveau de départ, la différenciation dont elle fait souvent l'objet pour permettre la réussite de tous en font un outil qui retient l'intérêt.

Outil d'évaluation pour l'enseignant, notamment dans la construction de la progressivité des apprentissages, ce type de situation joue un rôle important pour les élèves; elle permet de se situer à partir de repères précis, dans l'immédiat et dans un avenir proche; elle leur permet une relative autonomie en ouvrant des possibilités de choix d'itinéraires d'apprentissages différenciés..."

MARSENACH("EPS, quel enseignement")

" La situation de référence nous apparaît comme une tâche construite ou choisie par l'enseignant pour sa puissance à favoriser l'examen de comportements jugés significatifs. Destinée à être reproduite au cours de la séquence d'enseignement, elle permet d'effectuer des comparaisons entre des états successifs des comportements de l'apprenant. " *BODA et RECOPE (1991)*

Critères de réussite et critères de réalisation de la situation de référence

"Ces situations de référence doivent être accompagnées de **critères de réussite** précis, éventuellement chiffrés, facilement utilisables." *CADOPI (1990)*

" Ces **critères de réalisation** permettent d'évaluer la démarche, les procédures utilisées par l'élève et qui ont déterminé le résultat. " *MACCARIO (1990)*

Les fonctions attribuées à la situation de référence correspondent à celles de l'évaluation formative énoncées par *AMIGUES et GUIGNARD-ANADREUCCI (1981)* :

- **la fonction correctrice** qui permet à l'élève de repérer, d'analyser des erreurs puis de les corriger

- **la fonction régulatrice** qui tient compte des difficultés rencontrées par les élèves par rapport aux objectifs fixés

- **la fonction renforçatrice**, qui fait connaître à l'élève son " niveau de prestation "

B2/ Exemple d'entrée par situation de référence

APS choisie: **ATHLETISME** **Cycles: 2/3**

Objectifs pour le CPC EPS :

- Montrer par le vécu l'intérêt de la situation de référence construite autour des composantes (principes d'action) de l'APS : *L'évaluation diagnostique prend en compte cette situation de référence, renseigne l'enseignant sur les niveaux et les besoins des élèves, et lui permet de construire sa progression future (incluant l'évaluation sommative). Elle permet d'offrir aux élèves des itinéraires relativement différenciés en fonction de leurs acquis moteurs.*
- **Proposer plusieurs situations de référence :**
 - a/ dans un parcours athlétique avec les verbes d'action *courir, sauter, lancer*
 - b/ dans deux ateliers avec les verbes d'action *courir, sauter*
- **Aider les enseignants à élaborer des situations de référence dans leur classe en leur proposant des situations-recherche,**
 - 1/ en modifiant le parcours athlétique
 - 2/ en construisant un atelier autour du verbe *lancer*

Déroulement

A/ Mise en train sous forme de jeux présentant l'APS (balles brûlantes, chat perché, déménageurs...)

B/ Proposer aux enseignants trois situations de référence (démarche reproductive)

1/ Consigne: Réaliser le parcours athlétique en respectant les critères de réussite

2/ Consigne: Sauter loin et/ou sauter haut avec mesures des sauts

3/ Consigne: Courir une distance donnée le plus vite possible (chronométrée) et/ou courir la plus grande distance possible en fonction d'un temps fixé

Faire émerger l'intérêt des situations proposées en fonction du niveau des enfants, les prolongements que l'on peut mettre en place.

C/ Mise en place de situation-recherches sur la situation de référence par une démarche problématisante

1/ En demandant aux enseignants de modifier le parcours athlétique:

- pour un autre niveau de compétences
- pour un même niveau avec des situations différentes

2/ En demandant aux enseignants d'élaborer une situation de référence pour l'atelier **lancer**

D/ Mise en place d'autres situations-recherches

. Construire une progression (en fonction des objectifs, du niveau de classe, du cycle)

. Mettre en place des ateliers (ex.: Courir longtemps, courir vite) ou des parcours en fonction d'objectifs spécifiques

. Proposer des jeux traditionnels adaptés à l'APS (jeux de poursuite)

. Rechercher des critères de réussite

. Elaborer une évaluation sommative (carnet d'évaluation pour l'enfant, grille pour l'enseignant)

E/ Etirements, bilan, perspectives

C1./ REFERENT THEORIQUE

Grille de repères des variables

Différentes variables ou relances	COMMENT ? (l'objectif reste identique)	Activités ou domaines d'application	Exemples et/ou remarques
Organisation du groupe et/ou consigne	En complexifiant la tâche dans la règle et l'organisation Consigne ouverte puis semi-ouverte	Jeux collectifs Jeux à règles, jeux dansés, jeux avec objets, jeux d'opposition	Jeu traditionnel avec un chat... On met 2 chats.
l'espace la direction, le sens..	- en variant la hauteur (émergence d'une réponse motrice différente, gestion de la peur notion de prise de risque) - en avant, en arrière, sur le côté - en réduisant ou en agrandissant l'espace	Parcours moteurs Jeux collectifs Jeux à règles, vélo, patins, jeux dansés, jeux avec objets..	- Espace d'évolution pour jouer à chat plus grand ou plus petit - Poutre à faible hauteur puis à hauteur plus grande - Jeu du ballon-déménageur dans espace plus grand ou plus petit - parcours dans l'autre sens
la sécurité	- en diminuant ou en augmentant la prise de risque	Parcours Jeux collectifs Jeux à règles, jeux dansés, jeux avec objets.. Vélo, patins	Présence d'un tapis de mousse à un endroit problématique du parcours peut aider l'enfant à fournir un acte adéquat non limité par la peur de tomber
le temps (rythme, vitesse...)	- en réduisant l'espace cela implique une accélération du jeu, et des informations et des réponses motrices - en diminuant l'élan - en chronométrant - en réduisant ou en augmentant le temps d'action	Jeux collectifs Danse expression Parcours Sauts...	<i>L'acte moteur n'est acquis que pour une certaine vitesse.</i>
la coordination, l'équilibration (temps)	- en rajoutant une action secondaire avant pendant ou après l'action principale	Jeux collectifs Parcours...	Passage à la poutre avec un objet volumineux et léger dans les bras... ou un sac de sable sur la tête, en attrapant un ballon en sortie de poutre...
La direction de l'action	- par des lancers différents	Lancers	cible verticale, horizontale, haute, basse, loin, près
le relationnel : (organisationnel)	- par 2, par groupes homogènes, hétérogènes	Jeux collectifs Danse expression Parcours...	Parcours à 2 en se tenant la main
la matérialisation	- espace à franchir - déplacement d'un point à atteindre - zone neutre - zone spécifique - augmentation ou diminution des "indicateurs"	Jeux collectifs Danse expression Parcours...	<i>Important avec les enfants de maternelle pour qu'ils puissent avoir des repères visuels</i>
La contrainte sur les ressources du corps	- Par une limitation d'appuis - Sans voir, sans toucher... - par une intensification de l'énergie demandée	Jeux collectifs Danse expression Parcours...	Parcours avec un objet dans la main pour supprimer un appui.
les objets (petit et gros matériel)	- en variant les objets de l'action en poids, volume, forme	Jeux collectifs Danse expression Parcours Lancers...	<i>Proprioceptif (kinesthésique)</i>
Par le réinvestissement dans un milieu différent	Situation réelle, non aménagée	Escalade patins à roulettes, vélo...	Patins à roulettes sur tapis puis sur sol dur

C2/ Exemple d'entrée par une situation minimale

APS choisie: JEUX TRADITIONNELS Cycles: 1/2/3

Objectifs pour le CPC EPS :

- Montrer par le vécu les perspectives pédagogiques **d'une entrée par une situation minimale (jeu traditionnel minimal)** à faire évoluer en jouant sur les variables: 1/ pour modifier et complexifier les réponses motrices. 2/ pour diversifier les situations proposées. 3/ pour relancer la motivation.
- **Permettre aux enseignants de se construire une méthodologie de situations d'apprentissage autour des jeux traditionnels dans leur classe**
- **Leur permettre de transférer cette méthodologie sur d'autres APS (exemple: relance dans les parcours, relance en danse...)**

Déroulement

Exemples de jeux

1/ Mise en train

Se connaître

La balle nommée..

2/ Démarche reproductrice:

Jouer ensemble

Chat, queue du diable...

Définir les domaines d'interventions

possibles (espace/temps/organisation/règles)

afin de faire évoluer la situation

de base

3/ Démarche problématisante (par groupes de 2):

a/ A partir d'une fiche de jeu extraite

d'un fichier, lire, interpréter, afin de choisir

les éléments définissant une situation de

base (minimale)

*Sorciers, vider son panier
ballon couloir...*

b/ Faire vivre aux autres cette situation minimale

et leur proposer plusieurs relances à partir des

domaines définis précédemment

(espace/temps/organisation/règles)

Prolongements possibles

Les jeux traditionnels comme support à une progression de sports collectifs codifiés

Le choix pertinent de jeux adaptés à tel sport collectif codifié

Bibliographie:

USEP: 120 jeux pour les petits

40 jeux pour les grands

CRDP de Grenoble: 200 recettes pour l'école maternelle

Revue EPS: Des jeux à la carte

Ed. de l'orme rond: Le nouveau livre des jeux Tomes I, II,III

D1/ REFERENT THEORIQUE A

a/ par la découverte du milieu aménagé, du petit/gros matériel

Jean-Pierre Famose, professeur INSEP:

"Les tâches non définies sont caractérisées par la non spécification du but du comportement moteur et des opérations à effectuer.

Trois types de situations sont repérés :

Type 1 :

Rien n'est spécifié : les enfants entrent dans la salle où du matériel a été disposé au hasard. Chacun choisit librement le matériel et l'activité qui lui conviennent. La consigne, ici, est minimale, elle se borne uniquement à placer les enfants face à cet environnement extérieur.

Type 2 :

Seul l'aménagement est spécifié; les opérations à effectuer et le but ne le sont pas.

Exemple : "Prenez une balle et faites tout ce que vous voulez avec".

Type 3 :

La tâche est la même que précédemment, mais l'attitude de l'enseignant est différente et se situe au niveau de la relance : il invite les enfants à rechercher d'autres actions que celles qu'ils ont découvertes spontanément : "rechercher toutes les manières de lancer la balle" "on peut lancer la balle, mais aussi que peut-on faire d'autres ?".

Dans ces tâches non définies, l'enfant se situe lui-même des buts et des opérations pour les atteindre... On parlera alors de "projet enfantin".

REFERENT THEORIQUE B (DANSE)

b/ par l'exploration vers la création

D'après MARSENACH ("EPS, quel enseignement")

“ Les situations mises en place sont de deux types :

Soit il s'agit de **situations très ouvertes** dans lesquelles le sujet peut **développer une recherche de réponses variées** à partir d'un point de départ concret (objets, musique), nous les qualifierons de **situations exploratoires**,

Soit ce sont des situations construites à partir d'une analyse des manques dans une séquence de la production initiale (**situation de référence**) et dans lesquelles la globalité de l'investissement demeure. Ces situations permettent des tentatives d'affinement des comportements globaux; nous les nommerons **situations de mobilisations de savoirs**. Elles visent une stabilisation des réponses par mobilisation et réorganisation de savoirs acquis antérieurement dans des contextes variés qui ne sont pas nécessairement spécifiques de la danse ou de l'école.”

REFERENT THEORIQUE C (DANSE)

Fiche d'auto-évaluation en danse (" Danser en milieu scolaire " CRDP des pays de la Loire)

(Cette fiche peut également servir de fiche d'observation)

1/ L'espace et moi

Agrandir l'espace de mouvement autour de soi :

Les mouvements sont surtout dans un espace		
Avant	Haut	Latéral
Arrière	Bas	Toutes directions

Agrandir et varier l'espace de déplacement :

Je me déplace vers :	L'avant	L'arrière	Latéralement
Je me déplace avec :	Des marches, courses	Sautillés, sauts	Tours, déséquilibres

2/ L'énergie, le temps et moi

Varié l'énergie et les vitesses des mouvements :

	oui	non
Mes mouvements ont toujours la même vitesse		
J'utilise le ralenti dans le mouvement		
J'utilise l'accélééré dans le mouvement		
J'utilise un rythme saccadé dans le mouvement		
J'utilise plusieurs vitesse de mouvement		
Je place des arrêts volontaires		
Je place des mouvements explosifs		

3/ Mon corps et moi

Utiliser toutes les parties du corps :

J'utilise surtout les bras et les jambes
J'utilise d'autres parties du corps
Tête – Buste – Bassin – Poignet – Pied – Main – Epaule – Coude - Genou - Cheville

4/ Les autres et moi

Savoir placer son regard :

	oui	non
Mon regard est souvent dirigé vers le sol		
Je cherche souvent les autres du regard		
Je n'ose pas regarder le public		
Je regarde le public		
Je regarde mes partenaires d'une manière intentionnelle		

Varié les contacts avec les autres :

	oui	non
Pas de contact		
Contact par les mains		
Contact par d'autres parties du corps		

Repères pour analyser une production
(“ Danser en milieu scolaire ” CRDP des pays de la Loire)

- Situer la production par rapport aux consignes données
- Situer la production par rapport aux trois grands pôles qui organisent la danse (énergie, temps, espace)

Constat chez le débutant	Tendre vers...
Au niveau de la motricité expressive	
Motricité habituelle : Reprise de mouvements connus, stéréotypés	Motricité inhabituelle
Parties du corps utilisées : Membres supérieurs et inférieurs	Utilisation des différentes parties du corps Mobilisation, dissociation, coordination des différentes articulations
Espace corporel proche : Privilégie l'espace avant sans utilisation du sol	Utilisation de l'espace dans toutes les directions et dans les trois niveaux (bas, moyen, haut)... en fonction du projet
Espace de déplacement : Organisé dans un espace avant en fonction des relations	Avec l'exploitation de l'espace haut, moyen, bas et des directions différentes Selon des tracés au sol variés
Dynamisme du mouvement : Uniforme	Dynamismes variés dus à des vitesses et des énergies différentes (ralenti, rapide, accéléré, saccadé, fluide, explosif, immobile, fort, léger...)
Relations aux autres : Pas de contact ou contact par les mains essentiellement	Contacts variés par différentes parties du corps (manipulations, porters...)
Ecoute difficile : Problèmes pour être ensemble, souvent en décalage Utilisation exclusive des repères visuels	Ecoute entre danseurs : conscience de la présence des autres et de leurs actions Communication variée entre danseurs par affinement des perceptions visuelles et kinesthésiques
Regard vers le sol, jamais vers le public, fuyants ou portés sur les autres pour prendre de l'information	Regard placé de manière intentionnelle (vers le public, les autres); il suggère un espace fictif
Relation à la musique : importante comme fond sonore, comme incitatrice du mouvement	Interprétation de la musique, dialogue avec elle
Reproduction systématique du tempo donnant des réponses gestuelles stéréotypées	Utilisation du tempo, repérage des temps forts pour donner de l'énergie au mouvement
Corps silencieux	Corps producteur de sons
Au niveau de la communication - symbolisation	
La production manque de clarté pour le spectateur : - Motricité expressive gênée par des mouvements parasites, des regards mal placés... - Début et fin de production imprécis	Le projet est lisible par le spectateur
La production est une simple représentation du réel : - Rapport étroit avec des situations de vie quotidienne - Le sens perçu par le spectateur est univoque - Le spectateur n'éprouve pas d'émotions mais de l'intérêt à découvrir des situations connues	Le réel est interprété : un sens équivoque est transmis au spectateur qui, à son tour, fera son interprétation L'imaginaire du spectateur peut fonctionner sans frein
La production est monotone : trop de longueurs dues à une construction trop linéaire, souvent répétitive... le spectateur s'ennuie	Le spectateur est surpris : il est sollicité par de multiples impressions L'ambiguïté de la communication est toujours entretenue
Les danseurs ne sont pas très impliqués dans le mouvement : le manque de concentration gêne la communication avec le spectateur	L'investissement des danseurs donne de la force à la production, des émotions au spectateur

D2/ Exemple d'entrée " par l'exploration vers la création "

APS choisie:

DANSE

Cycles: 1/2/3

Objectifs pour le CPC EPS :

Montrer par le vécu les perspectives pédagogiques d'une entrée par **l'exploration**

Permettre aux enseignants de développer chez les élèves **la créativité et la communication, la capacité de symbolisation**

*Remarque : Inciter les enseignants à **une entrée progressive** dans l'activité avec les élèves; les représentations des élèves, leurs rapports au corps, à l'autre, étant différents du vécu des adultes*

Déroulement

1/ Technique de présentation, relaxation/étirements

2/ Champ d'exploration par l'intermédiaire d'un objet

Ce champ sera investi d'un vécu avec l'objet à une symbolisation de l'objet, donc d'un mouvement support (de l'objet) à un mouvement créateur (sans objet).

Exemples:

. Feuille de journal:

- . Sur place; faire bouger la feuille de journal posée sur la paume de la main par un mouvement de bras en explorant l'espace périphérique, en changeant la feuille de journal de main.
- . Trouvez un rythme de 4 mouvements à réaliser en boucle.
- . Sans objet, réaliser ces mouvements.

Sac en plastique:

- . Explorer l'espace périphérique avec le sac toujours plein d'air.
- . Lâcher le sac et descendre au sol avec le sac toujours plein d'air.
- . Se déplacer avec le sac, le lancer, le rattraper
- . Sans objet, descendre au sol en simultané avec le sac imaginé.

Corde :

- . Se déplacer avec une corde.
- . La lancer en l'air, se coucher en prenant la forme de cette corde au sol
- . Sans objet, réaliser ces mouvements

3/ Entrée par exploration symbolique et créative

. Exploration sans objet avec un support musical/sonore

. Exploration sans objet de l'espace avec le corps (avec attraction forte/légère, mouvements vers le haut/bas, rapides/lents/alternés, avec temps musical imposé, avec pas/direction/sens/appuis imposés, en alternant un mouvement périphérique, un déplacement...)

. Exploration sans objet par la rencontre de l'autre (point d'accroche/poussée/chute/changement de direction, de mouvements/immobilisation, en évitant l'autre, en le suivant, en s'en éloignant...)

. Exploration par la création avec l'autre (à 2, en s'échangeant l'objet, idem sans objet, en apprenant les mouvements symbolisés à l'autre...)

Remarque: Des relances imagées ou concrètes, des consignes plus précises peuvent permettre d'ouvrir vers d'autres pistes des situations créatives fermées

4/ Productions avec/sans support sons/musique: Regrouper les mouvements de chacun pour faire une mini-chorégraphie à 2; à plusieurs, avec un début, une fin, un placement dans l'espace, un mouvement synchronisé ou désynchronisé, une variation de rythme.

Idem en changeant le support musique/sons...

Remarque : Alternier dans les différentes phases les rôles d'acteur/spectateur, observateur

5/ Etirements, relaxation, bilan, perspectives

Prolongements possibles

Entrée dans la danse par l'intermédiaire des gestes du vécu quotidien (expressions liées aux sentiments, gestes sportifs, gestes de jeux de cour, événementiels...)

- . Entrée dans la danse par l'intermédiaire d'un texte, d'une image, d'une BD, d'une photo
- . Entrée thématique (la mer, la tempête, le cirque...)
- . Entrée par l'intermédiaire des verbes d'action (tirer, pousser, sauter...)
- . Entrée par la relation à l'autre (imiter, manipuler, rencontrer, s'opposer...)

Déroulement possible: a/ phase de recherche de mise en scène en fonction de paramètres choisis (temps/énergie/espace/relation à l'autre/imaginaire, b/ phase de production

E1/ REFERENT THEORIQUE “ SPORTS COLLECTIFS ”

(D'après P. ROY “ typologie des classes et pédagogie des APS ”)

Axe 1 : Apprendre à devenir “sport-co”

L'évolution à favoriser chez nos élèves sur tout leur cursus scolaire pourrait s'envisager de la façon suivante:

1/ **Transformation de l'élève en joueur** : création des conditions indispensables à la notion d'équipe d'où impératif d'accepter les autres, d'apprendre à vivre avec eux en sports-co, en évitant les heurts avec :

- ses PARTENAIRES : accepter de jouer AVEC EUX, accepter leurs niveaux, leurs erreurs, leurs qualités;
- ses ADVERSAIRES : accepter de jouer CONTRE EUX, dans le respect du cadre réglementaire;
- les ARBITRES éventuels : accepter leurs décisions, chercher à appliquer un règlement et non pas à le contourner en étant capable progressivement de s'auto-arbitrer.

A ce niveau, l'équipe: somme de joueurs acceptant de jouer ensemble contre une autre équipe aux objectifs antagonistes.

2/ **Evolution de la notion d'équipe**, en 2 étapes :

- Etape 1: implication personnelle du joueur dans les résultats de son équipe : se responsabiliser dans les résultats de son équipe, non pas seulement en cas de victoire, mais également et surtout en cas de défaite. Il s'agit d'une étape charnière dans laquelle le JOUEUR doit devenir partie prenante dans les résultats de son équipe.
- Etape 2: bâtir un projet collectif commun (indépendamment de l'adversaire) :
 - . Reconnaître ses faiblesses collectives pour essayer de les améliorer
 - . Utiliser un langage commun à l'équipe

L'équipe dépasse la somme des joueurs qui la composent grâce à l'apparition d'un dénominateur commun (réflexion collective sur son propre jeu).

3/ **Dynamisation de l'équipe** :

- Prise des responsabilités individuelles pour améliorer le collectif (propositions individuelles, tutorats, capitaneat...°
- répartition des rôles dans son équipe.

L'équipe devient un collectif organisé.

4/ **Adaptation du jeu de l'équipe à celui de l'équipe adverse** :

- analyse du jeu de l'équipe adverse (points forts, points faibles)
- bâtir un PLAN de jeu : . au niveau collectif . dans la répartition des rôles

L'équipe : collectif qui s'organise en fonction de l'équipe adverse.

Cet axe est considéré comme transversal, car il concerne tous les sports collectifs, quels qu'ils soient. IL s'agit de dimensions à développer chez nos élèves, et ce, peu importe le cycle de sport-co considéré.

Axe 2: “Apprendre à réfléchir “sports-co”

Peut-on aider nos élèves à choisir sur un terrain de sport-co, c'est à dire dans une situation très complexe au niveau bio-informationnel, avec des contraintes spatiales, temporelles et événementielles très importantes ? Comment former nos élèves dans un domaine alors qu'ils se retrouvent bien souvent “ bombardés ” d'informations provenant de plusieurs sources qui, de plus, interagissent entre elles : **placements et déplacements des joueurs (partenaires et adversaires), engin, cibles à défendre et à attaquer, temps et espace de jeu sans cesse modifiés**; le tout dans un cadre réglementaire à respecter sans parler des conditions affectives (stress, enjeu, spectateurs, évolution du score...)?

- conséquences fréquentes : élèves dépassés par la complexité de la situation vécue;
- réponses habituelles : utilisation d'un ensemble de stratégies de jeu destinées à conférer un peu de certitude à un environnement saturé d'incertitudes (événementielles, spatiales, temporelles);
- exemples : . “grappe” ou regroupement caractéristique des élèves autour de l'engin qui focalisent toutes les ressources attentionnelles
 - . “ jeu personnel systématique ” : dribbles, conduites de balle, tir impossible focalisation sur l'engin sans prise en compte des autres éléments du jeu;
 - . “ évitement ” : placement à la périphérie du jeu de façon à ne jamais recevoir l'engin (cette conduite pouvant être due à plusieurs causes : manque de motivation, désintérêt ou mettre fin à une

REFERENT THEORIQUE (suite)

SPORTS COLLECTIFS

Cet “apprentissage” décisionnel est-il spécifique à chaque sport collectif ou ne peut-on pas l’envisager de façon transversale afin de rentabiliser les apprentissages effectués et de permettre une réelle progression d’un cycle de sport-co à un autre cycle d’un sport-co différent ?>

Proposition de scénarisation du jeu : découper le jeu total de chaque sport collectif (ou regroupement de sports collectifs) en plusieurs scénarios à faire intégrer aux élèves.

Un scénario: une situation de jeu caractéristique, significative et facilement identifiable par les élèves, et la conduite à tenir dans cette situation de jeu :

- but à atteindre lorsque l’on se trouve dans cette situation
- moyens à utiliser pour atteindre ce but

La scénarisation constitue un moyen pour aider les élèves à se forger une représentation de la situation présente en sport-co. Il s’agit d’une réduction de la charge décisionnelle car les élèves n’ont plus à interpréter totalement une situation mais plutôt à la reconnaître. Cette connaissance étant effectuée, le but à atteindre ainsi que les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir sont donnés par le scénario, préalablement intégré.

Critères de scénarisation : L’engin en tant que graal qui détermine et oriente l’activité des joueurs (graal que l’on désire, que l’on veut posséder, facilement observable, significatif pour les élèves). Les élèves doivent donc apprendre à se situer dans le jeu en fonction de l’engin. Ces différents scénarios sont progressivement complexifiés par augmentation du nombre de paramètres pris en compte (partenaires, adversaires, cibles)...

Axe 3 : “ Apprendre à agir en sports-co ”

Se pose le problème de l’apprentissage technique , du statut de la technique dans les apprentissages.

Il s’agit d’éviter de tomber dans les excès qui consistent à faire de l’apprentissage technique l’objectif prioritaire des cycles sports-co, ou, au contraire, à l’évacuer complètement de l’enseignement.

L’apprentissage technique permet, en effet d’accéder à des niveaux supérieurs de pratique grâce :

- à une augmentation du champ des choix décisionnels possibles et “techniquement réalisables”
- à une orientation des capacités attentionnelles (qui sont limitées) du joueur sur d’autres éléments du jeu que l’engin
- à une augmentation de la vitesse de jeu par une accélération de la circulation de l’engin permis grâce à une diminution du nombre de contacts joueur-engin et donc du temps de possession (le jeu à 1 touche d’engin), tout en conservant dans son équipe, est techniquement complexe et généralement synonyme d’un degré d’expertise élevé).

Il ne s’agit donc pas de réaliser un quelconque “dressage technique” mais plutôt **de contextualiser l’apprentissage technique** selon :

- le niveau de pratique atteint par les élèves : la technique en tant que réponse à un problème qui se pose à un moment donné (un enseignement technique a posteriori, lorsque les élèves en éprouvent la nécessité et en comprennent l’utilité et non pas a priori)
- le sport collectif considéré : l’importance et la prégnance de l’aspect technique sont différentes selon les sports collectifs envisagés (incidence sur la pratique plus importante en football qu’en ultimate par exemple)
- les conditions matérielles d’enseignement : Superficie de la surface d’évolution utilisable, nombre d’engins disponibles (ballons, frisbees...) : nécessité de disposer de conditions matérielles minimales afin de permettre un réel apprentissage technique;
- le type de classe à qui l’on enseigne et qui va induire la façon dont on envisage les différents types d’apprentissage ou autres aspects réalisables : nécessité de disposer de prérequis motivationnels pour permettre cet apprentissage technique

“ La technique doit venir en intention seconde, et pour l’enseignant dans sa construction de cycle et pour le joueur dans son activité sur le terrain, mais en aucun cas être considérée comme secondaire

Ni l’enseignant, ni l’élève ne doivent en faire le but de leur activité mais plutôt un moyen leur permettant d’atteindre un objectif préalablement défini) ” *M.SCHIRMER*

MON EQUIPE ATTAQUE			
<i>C'est moi qui possède l'engin</i>			
Objectifs			
<ul style="list-style-type: none"> - Faire progresser l'engin seul ou avec mes partenaires <u>pour marquer</u> - Jouer en mouvement - Utiliser, créer des espaces libres - Créer l'incertitude 			
↓	↓	↓	
1	2	3	
Un partenaire est démarqué devant moi par rapport à la cible adverse (il est en appui) : Je valorise la passe instantanée Je lui passe l'engin et je deviens DEMANDEUR	Plusieurs partenaires sont démarqués : Je choisis la solution la plus proche de la cible adverse que j'estime être capable de réaliser techniquement et je deviens DEMANDEUR	Aucun partenaire n'est démarqué devant moi en appui	
		↓	↓
		Aucun adversaire ne me gêne	Un ou des adversaires me gênent
		↓	↓
		A	A
		Je suis loin de la cible adverse, je progresse vers elle avec l'engin	Un partenaire est démarqué derrière moi (EN SOUTIEN) : Je lui passe l'engin et je deviens DEMANDEUR
		B	B
		Je suis près de la cible adverse, j'essaie de marquer	Aucun partenaire n'est démarqué (ni en appui, ni en soutien) : 1/ Je protège l'engin en attendant une solution (corps obstacle) 2/ Je dribble en tenant l'engin près de moi et loin de l'adversaire
<i>Ce n'est pas moi qui possède l'engin</i>			
<i>Je suis DEMANDEUR</i>			
Objectif : Proposer une solution au possesseur en permanence			
Je suis marqué par un adversaire		Je ne suis pas marqué par un adversaire	
Objectif : Se libérer du marquage pour proposer une solution au porteur de l'engin		Objectif : Proposer une solution	
Moyen : Feinte de course avant APPEL FRANC (Feinter, c'est à dire combiner les changements de directions, de rythme, d'espace, d'orientation (corps et appuis), de segment de conduite)		Moyen : APPEL FRANC avec corps en accélération	
↓		↓	
A/ je feinte à droite pour demander à gauche ou je feinte à gauche pour demander à droite		A/ Il n'y a pas un espace libre vers la cible adverse : Je demande derrière le possesseur (SOUTIEN)	
B/ Je feinte vers le possesseur pour demander vers la cible adverse (RUPTURE)		B/ Il y a un espace libre vers la cible adverse: J'accélère dans cet espace (APPUI)	

C/ Je feinte vers la cible adverse pour demander vers le possesseur (DECROCHAGE)

C/ Je crée un écran, un blocage pour faciliter le passage au porteur de l'engin

MON EQUIPE DEFEND

Objectifs

- 1/ Empêcher l'autre équipe de marquer
- 2/ Récupérer l'engin pour devenir attaquant (dans les limites du règlement)

Moyens

1/ Protection de notre cible par REPLI DEFENSIF

Pour défendre la cible...

- Se replier rapidement en regardant l'engin pour isoler le porteur de ses partenaires
- Posséder le maximum de joueurs entre l'engin et la cible
- Renforcer et couvrir en permanence l'axe de notre cible
- S'organiser en lignes de forces et organiser la suppléance
- Renvoyer l'attaque à la périphérie, écarter l'engin
- Couvrir ses partenaires
- Empêcher le tir

Et récupérer l'engin

- Récupérer l'engin le plus près possible du but adverse
- Augmenter la densité numérique dans l'entre-jeu et la zone d'attaque
- Gêner la progression du ballon.
- Marquer tous les adversaires
- Rechercher l'interception
- Faire pression sur le porteur d'engin (HARCELEMENT)
- Jouer sur les trajectoires de balle pour isoler le porteur des partenaires

2/ S'opposer à la progression des adversaires et à la progression de l'engin vers notre cible

En réduisant l'incertitude

- Réduire le nombre de receveurs potentiels
- Anticiper les actions diverses
- Décoder rapidement le système de jeu adverse pour stabiliser la perception
- Elaborer un code commun explicite au sein de la défense
- S'en tenir à son rôle et à sa tâche
- Peser sur la conduite de l'attaquant grâce à son placement, ses déplacements
- Feinter pour piéger son adversaire

En réduisant espace et mouvement

- Modifier rapidement son dispositif défensif pour s'adapter au jeu adverse (permutations...)
- Se répartir de façon optimale sur le terrain
- Limiter les espaces libres
- Orienter les adversaires dans une zone
- Maintenir l'attaque hors de portée de la cible
- Définir les rôles de chacun dans les phases statiques
- Repérer le secteur d'action privilégié de son adversaire direct
- Réduire son espace de jeu
- Rester en barrage

E2/ Exemple d'entrée par situation de référence

APS choisie: SPORTS COLLECTIFS Cycle: 3

Objectifs pour le CPC EPS :

- Montrer par le vécu les problématiques propres à la pratique des sports collectifs
- Permettre aux enseignants de **déterminer les fondamentaux des sports collectifs**
- Permettre aux enseignants d'élaborer une progression de situations d'apprentissage et d'en prévoir **les modes d'évaluation**
- **Aider les enseignants à construire une "démarche EPS transversale" qui leur permette d'appréhender n'importe quel sport collectif**

Déroulement

Démarche reproductrice

1/ Entrées possibles

- Mise en train, découverte du matériel par manipulation libre
- Entrée par des jeux traditionnels adaptés aux sports collectifs

2/ Construction d'une situation de référence par un match.

Les règles de base ont été précisées, ou le sont durant le match.

Discussion, constat. Les problèmes peuvent être listés sur une grande affiche (passes, réceptions, manipulation de l'objet, conduite de l'objet, dribble, tirs, jeu en grappe...).

Comment trier et classer les problèmes ? (voir référent théorique).

Démarche problématisante

3/ Travail par groupes en ateliers

a/ *Situation-recherche* : Les enseignants choisissent une problématique par groupe (*Tactique* : coopérer/s'opposer, attaquer/défendre ... *Technique* : conduire l'objet, passer l'objet, tirer...) et trouvent des situations d'apprentissage aidant à résoudre les problèmes rencontrés lors de la situation de référence.

b/ *Synthèse* : Chaque groupe expose ses situations d'apprentissage (enrichies d'éventuelles propositions des enseignants), fait vivre quelques situations aux autres groupes.

c/ *Matches dirigés* : Constitution de 4 équipes, 2 observent, 2 jouent. Une feuille d'observation est établie à partir des thèmes retenus, (les groupes d'observateurs se limitent à leur champs d'observation). Le même travail peut être effectué dans la classe avec les élèves.

d/ *Synthèse finale* : Quelle progression mettre en place ? Comment évaluer, et qui évaluer (équipe, joueur)... ?

e/ *Bilan, perspectives*

Prolongements possibles de l'animation pédagogique:

- 1/ Favoriser l'interaction entre CPC EPS et enseignants :

Le CPC EPS envoie aux enseignants présents à l'animation pédagogique, leurs différentes propositions en fonction des thèmes retenus, et enrichit cette réflexion collective d'autres pistes et possibilités.

L'avantage de ce feed-back est la prise en compte réelle des suggestions et situations proposées par les enseignants durant l'animation pédagogique par l'inclusion de ce travail dans le document d'appui donné par le CPC EPS.

- 2/ Rencontres de circonscription, départementales

F1/ REFERENT THEORIQUE “ GYMNASTIQUE ”

A/ Guide de l'enseignant, Revue EPS, Tome II page 205 à 237

B/ Définition et principes de gestion et d'action , principes opérationnels et règles d'actions, d'après (MARSENACH, “ EPS quel enseignement ? ”)

1/ Définition

“ Activité physique visant à réaliser un enchaînement d'actions maîtrisées, variées, avec une prise de risque raisonnable, en vue d'être évalué par d'autres élèves ”.

2/ Principes de gestion et principes d'action, principes opérationnels et règles d'actions :

Principes de gestion et principes d'action (généraux dans l'APS concernée)			
Enchaîner des actions	Adapter sa motricité aux exigences de l'environnement	Utiliser et maîtriser des formes corporelles inhabituelles	
Savoir s'échauffer		Assurer la sécurité passive et active	
Principes opérationnels (ce qui guide l'action de l'élève de façon intentionnelle ou non)			
A/ Réaliser un enchaînement complet en cordonnant les actions	B/ Utiliser toute la surface de l'engin	C/ Varier les formes gestuelles en diversité (familles) et en rythmicité	D/ Rechercher une certaine prise de risque
Règles d'action (moyens, sélection de mise en œuvre pour agir et régir l'efficacité de l'action)			
A1/ Mémoriser pour lier les éléments entre eux A2/ Choisir les éléments maîtrisés A3/ Réaliser au minimum un élément dans chaque “ famille ”	B1/ Utiliser l'espace dans toutes les directions et avec amplitude B2/ Utiliser l'espace avec amplitude des gestes	C1/ Tourner, tenir un équilibre, faire preuve de souplesse et de force, se renverser, sauter, entrer et sortir d'un engin C2/ Composer un enchaînement en alternant phase lente et rapide	D1/ Aménager le milieu pour se dépasser dans l'enchaînement D2/ Personnaliser par les liaisons la longueur de l'enchaînement

F2/ Exemple d'entrée par les verbes d'action (déclinés en objectifs spécifiques)

APS choisie: GYMNASTIQUE

Cycles: 1/2/3

Objectifs pour le CPC EPS :

- Permettre aux enseignants de déterminer les composantes de l'APS (vers des techniques corporelles maîtrisées, aériennes, renversées, manuelles, rotatives...)
- Permettre aux enseignants d'élaborer des situations d'apprentissage et d'en prévoir les modes d'évaluation
- Apporter une réflexion sur la spécificité de la gymnastique (activité de communication, notions d'enchaînement d'actions puis de composition chorégraphique, esthétisme et virtuosité, équilibre, prise de risque, maîtrise du monde sonore et rythmique, originalité)
- Mettre les enseignants **en situations-recherche** à partir de **fiches** où ils doivent, à partir d'un verbe d'action et des objectifs spécifiques, trouver **des situations-problèmes évolutives par le jeu des variables, les critères de réussite, le matériel**

Déroulement

1/ Mise en train possible par assouplissements, étirements...

2/ Démarche problématisante par situations-recherche en ateliers

Chaque groupe a une fiche, et doit trouver en fonction des verbes d'actions et des objectifs spécifiques: a/ des situations-problèmes évolutives b/ les critères de réussite c/ le matériel utilisé

Atelier 1 / Marcher en équilibre

Atelier 2 / Se suspendre, se balancer, tourner, tourner autour

Atelier 3 / Séquences d'action au sol (rouler, sauter, se renverser, s'équilibrer...)

Atelier 4/ Manipuler des engins (vers la GRS)

3/ Présentation des différents ateliers en faisant vivre une des situations aux autres groupes

4/ Réflexion sur une grille d'évaluation

Recherche de critères d'évaluation: a/ Eléments constitutifs de l'enchaînement

b/ Continuité

c/ Esthétisme

5/ Création d'un enchaînement d'actions (éléments de différentes familles ou de la même famille)

6/ Présentation des enchaînements et évaluation selon les critères précédemment définis

Prolongements possibles

- Réflexion sur "le parcours" en maternelle (avantages, inconvénients...)
- GRS (cordes, ballons, cerceaux, rubans)
- Acrosport
- Rencontres de circonscription

G1/ REFERENT THEORIQUE “ ESCALADE ”

Grille de niveaux d'habileté en escalade (Guide de l'enseignant Tome II Revue EPS p.163)

Champs d'observation Niveaux d'habileté	Caractéristiques de l'équilibre	Caractéristiques des actions	Caractéristiques de la prise d'information	Caractéristique de la progression
Niveau 1	Utilisation de l'équilibre habituel. Ecartement des appuis réduits.	Utilise ses genoux, se laisse pendre par les bras et utilise le dessus des prises.	Prend des indices dans son champ visuel, tête fixe. Tâte avec le pied.	Verticale quelques soient les difficultés de la voie. Progression hachée.
Niveau 2	Equilibre vertical. Grimpe dans un couloir plus large.	Pousse avec ses pieds, tire avec ses bras. Actions incomplètes. Bras allongés vers le haut.	Cherche autour de son visage des prises de mains. Tête peu mobile, peu d'informations basses.	Verticale dans un couloir large d'une envergure. Hachée.
Niveau 3	Accepte le centre de gravité en arrière de ses appuis brièvement.	Utilise les prises de façon différentes. Actions complètes des membres. Changements de pieds.	Le regard se glisse entre le corps et la paroi. Exploration basse. Vision limitée aux prises en relief.	Incursions latérales si nécessaire. Enchaîne 2 actions.
Niveau 4	Accepte le centre de gravité de côté par rapport à ses appuis pédestres. Utilise la surface du mur pour se rééquilibrer.	Utilise les prises en fonction d'un projet. Actions d'opposition. Regroupements. Lâchers brefs des pieds. Changements de mains	S'écarte de la paroi. La prise d'information précède l'action.	Actions liées. Moments de repos présents.
Niveau 5	Utilise des déséquilibres pour construire l'action suivante.	Action d'opposition utilisant la matière de la paroi	Informations prises avant l'action en fonction d'un projet ultérieur. Grande mobilité du corps incluant action et prise d'information.	Progression enchaînée, rythmée. Orientée en fonction des difficultés repérées. Utilise l'énergie de l'action précédente pour enchaîner la suivante.

G1/ REFERENT THEORIQUE (bis) “ ESCALADE ”

(d’après P. SENERS “ Enseigner des APS ”)

Le problème fondamental

L’escalade est une activité dont l’essentiel consiste à définir un itinéraire et à le parcourir tout en préservant son intégrité physique. Sa spécificité nous propose de confronter l’élève à l’incertitude d’une voie. Cette incertitude est plus liée au caractère insolite de la voie qu’à sa variabilité. Elle dépend de la variété des prises, de leur dispersion, de leur orientation, de leur grosseur, de leur organisation structurelle, de la longueur et de l’inclinaison de la voie.

Le problème fondamental nous semble résider dans l’adéquation à établir entre les caractéristiques du milieu et les ressources disponibles du grimpeur pour s’équilibrer, progresser, conduire son déplacement tout en préservant son intégrité physique et celle d’autrui.

Dans sa pratique de l’escalade, le grimpeur doit gérer l’ensemble de ces éléments constitutifs de la pratique dans des rapports contradictoires. Selon son niveau l’un de ceux-ci sera prédominant. Ainsi par exemple, plus il veut préserver son équilibre, donc son intégrité physique, moins il lui est facile de progresser et d’aller où il le souhaiterait. Inversement, plus il veut progresser moins il peut garantir son équilibre. Cette recherche d’adaptation se traduit également dans le rythme de progression adopté. Plus il cherche à aller vite pour ne pas se fatiguer, moins il lui est facile de prendre des informations et de les traiter convenablement.

Les obstacles au développement

Dans son développement en tant que grimpeur l’élève est confronté à trois obstacles successifs. Ils sont plus liés aux représentations et à l’activité du sujet engagé dans une tentative d’appropriation de l’escalade qu’à la nature même de cette dernière (J-P ASTOLFI, M. DEVELAY, 1989). Le dépassement de chacun de ceux-ci est synonyme de gains en sécurité, en autonomie par l’accession à des pouvoirs nouveaux autorisant l’établissement de la plus juste adéquation entre les ressources de l’individu et les exigences du milieu.

Premier obstacle

Il réside dans l’équilibre habituel du terrien et dans son système de repères traditionnels. En escalade le mode de déplacement n’est plus celui du “ terrien ”, il faut à l’élève dépasser ce modèle pour construire son équilibre de grimpeur. Cela implique de modifier ses repères, d’intégrer la verticalité, d’instaurer une prospection *a priori* systématique des prises. Ainsi, pour un débutant, il est essentiel d’apprendre au moins à rechercher les prises de pieds avant de se tracter sur les bras.

Deuxième obstacle

Celui-ci est lié aux façons habituelles de faire. Tout grimpeur s’installe à un moment donné dans une certaine aisance de pratique à un niveau précis. Cette aisance est consécutive à un répertoire moteur en rapport avec un terrain d’évolution habituel aux exigences connues. Le sujet ne remet plus en cause, ni son intégrité, ni sa manière de procéder. Il faut alors le pousser dans ses retranchements, l’amener à fonctionner aux limites de ses possibilités dans une situation au décalage optimale, pour qu’il accepte d’intégrer une nouvelle dimension dans ses façons de faire, et ce malgré les éventuelles et momentanées régressions qui pourraient en résulter. Pour exemple, un individu qui aurait une bonne technique de pied doit être amené à améliorer sa technique de main pour utiliser judicieusement les prises de toutes natures et de toutes orientations.

Troisième obstacle

Ce dernier réside dans le fait que lors d’une activité encadrée, enseignée, l’élève est souvent guidé dans le choix du site, de la voie et de l’itinéraire, voire de ses actions. L’élève doit devenir et rester le seul maître de ses décisions grâce à des possibilités nouvelles lui permettant d’apprécier le plus justement possible son niveau de pratique, ses ressources et les contraintes présentées par le milieu

pour établir la plus juste corrélation. Cela se concrétise par les compétences à choisir dans un site sain une voie adaptée, à en faire une analyse pertinente pour établir un projet de cheminement et à la parcourir jusqu'à son sommet selon une progression sans cesse réajustée.

Les conduites typiques en escalade (d'après P. SENERS " Enseigner des APS ")

Conduite A

C'est la gestion de l'équilibre qui organise prioritairement l'activité de l'élève.

. Conduite A1

Le grimpeur s'organise prioritairement pour construire son équilibre à partir de quatre appuis mais avec une prédominance des appuis manuels.(Le poids du corps est essentiellement suspendu aux bras.)

. Conduite A2

Le grimpeur s'organise prioritairement pour construire son équilibre à partir de quatre appuis mais avec une répartition plus équitable du poids du corps.(Le poids du corps commence à reposer en plus grande partie sur les pieds).

Conduite B

C'est la gestion perceptive qui organise prioritairement l'activité de l'élève.

Le grimpeur s'organise prioritairement par rapport à une recherche et un choix de prise pour progresser en privilégiant :

La conduite B1 : appuis manuels (grimpeur " athlétique ")

La conduite B2 : Les appuis pédestres (grimpeur " styliste ")

En fait le grimpeur sélectionne les prises qui lui permettent de réaliser le mouvement qu'il sait faire.

Conduite C

C'est la gestion mentale qui organise prioritairement l'activité de l'élève.

. Conduite C1

Animé par un souci d'efficacité, le grimpeur s'organise prioritairement par rapport à une sélection des prises dont la combinaison est la plus économiquement et la plus ergonomiquement adaptée, et à une représentation des deux trois mouvements à effectuer pour progresser d'un point de moindre effort à un autre.

En fait, l'ensemble structuré des prises d'un passage suggère au grimpeur les mouvements à effectuer qu'il possède en mémoire ou qu'il doit construire.

. Conduite C2

Guidée par un souci d'efficacité, le grimpeur s'organise prioritairement par rapport à un cheminement prédéterminé et à une représentation de la succession des mouvements à réaliser pour progresser en continuité.

En fait, la configuration de la voie suggère au grimpeur l'enchaînement des mouvements qui sont optimisés pendant le parcours en fonction des prises rencontrées.

G2/ Exemple d'entrée par situation de référence

APS choisie: ESCALADE Cycles: 2/3

Objectifs pour le CPC EPS :

- Montrer par le vécu l'intérêt de la situation de référence en escalade
- (L'évaluation diagnostique prend en compte cette situation de référence, renseigne l'enseignant sur les niveaux et les besoins des élèves, et lui permet de construire sa progression future (incluant l'évaluation sommative). Elle permet d'offrir aux élèves des itinéraires relativement différenciés en fonction de leurs acquis moteurs).
- Permettre aux enseignants de **déterminer les composantes de l'escalade (gestuelle, recherche d'économie, maîtrise des émotions, assurance de sa sécurité et de celle d'autrui)**
- Permettre aux enseignants d'élaborer des situations d'apprentissage et d'en prévoir les modes d'évaluation

Déroulement

Démarche reproductive

1/ Mise en train sous forme de jeux présentant l'APS

- . *La chaîne* : Faire passer un objet d'un grimpeur à l'autre sans le faire tomber
- . *Le compte à rebours* : Atteindre le mur et s'accrocher avant la fin du compte à rebours

2/ Proposer des situations de référence à vivre sous forme d'évaluation diagnostique :

- A/ Enchaîner une traversée dont les prises de mains sont imposées
- B/ Aller toucher des cibles posées en hauteur (foulard, clochettes...) en passant obligatoirement par un point de départ et en revenant obligatoirement au point d'arrivée.
- C/ Si utilisation du matériel (corde, baudrier) : Proposer 3 voies de niveaux différents à escalader.
- Ces situations peuvent être reprises en fin d'unité d'apprentissage pour mesurer les progrès sous forme d'évaluation formative et/ou sommative.*

3/ Proposer des situations d'apprentissage à vivre

- A/ Tourner sur différents ateliers où sont proposées **des situations d'apprentissage avec 5 champs d'observations (équilibre, placement, déplacement, information, énergétique) :**

Sur chaque atelier se trouve sur une fiche avec le nom du jeu, la consigne et l'objectif.

Atelier 1 : **Equilibre** → *L'artiste* (réaliser une œuvre d'art chaque joueur dessine un élément du dessin) *séquence d'habillage sur la paroi* (pantalon large, chemise, chapeau)

Atelier 2 : **Placement** → *L'ascenseur* (ramasser le plus d'objets placés au pied du mur et les accrocher au point d'ancrage), *l'égyptien* (grimper en se déplaçant de profil), *les cercles* (être regroupé à l'intérieur de la partie délimitée par le fil)

Atelier 3 : **Déplacement** → *Parcours sans fin, l'addition* (reproduire le mouvement précédent du partenaire en ajoutant un mouvement supplémentaire)

Atelier 4 : **Information** → *L'écureuil* (réaliser une traversée en déposant sa graine sur la prise qui rapportera le plus de points possibles)

Atelier 5 : **Energétique** → *Le puzzle* (reconstituer le puzzle en ne prenant qu'un élément à la fois), *la phrase cachée* (idem avec les mots cette fois)

B/ Faire vivre **un jeu collectif** (*l'horloge*), (exemple pouvant permettre sous forme de situation globale de mesurer les progrès en cours d'apprentissage)

Démarche problématisante

4/ Mettre les enseignants en situation-recherche sur chaque champs d'observation

A/ Créer une fiche de situation d'apprentissage autour d'une composante de l'activité :

Exemple de fiche à remplir pour de l'activité : Cycle choisi ? Objectif ? Description du jeu ? Consigne pour l'enfant ? Critères de réussite ? Complexification de la situation proposée (notion de progression) ?

B/ Faire vivre la situation trouvée aux autres groupes

5/ Découvrir l'escalade avec le matériel

A/ Découverte du matériel (baudrier, cordes, nœud en 8...), règles de sécurité (descente, comment on assure...)

B/ Proposer aux enseignants d'escalader des voies de niveaux différents

6/ Etirements, bilans, perspectives

H1/ REFERENT THEORIQUE “JEUX D’OPPOSITION ”

(Extraits de la cassette vidéo “ Bagarre, vous avez dit bagarre ” CRDP de Lyon)

Pourquoi la lutte en EPS ?

Sa place dans une programmation d'école

Le développement physique complet et cohérent suppose chez tout élève l'acquisition de pouvoirs d'agir de 3 types :

Un élève	1 ^{er} type	→	des pouvoirs sur lui-même
au développement	2 ^{ème} type	→	des pouvoirs sur son environnement
harmonieux	3 ^{ème} type	→	des pouvoirs sur les autres

	Classe de CP	Classe de CE	Classe de CM
Phase de mise en activité fonctionnelle	<ul style="list-style-type: none"> - Dramatiser l'activité - Expliquer la règle d'or - Donner la signification de l'activité - Définir les conditions de fonctionnement : espace de travail, espace de non travail, signification de signaux - Aider à construire la règle d'or - Mettre en activité les enfants pendant un temps suffisamment long - Veiller à ce que le rapport des forces permette une action positive de tous les enfants 	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter les situations pédagogiques : <ul style="list-style-type: none"> . donner le titre . préciser l'espace d'évolution . donner les tâches des différents acteurs . Préciser les conditions de départ et fin de la situation pédagogique - Laisser le temps joué pour permettre une quantité de travail - Intervenir ponctuellement pour compléter, affiner, préciser certaines consignes mal comprises - Encourager, stimuler, reconforter les enfants dans leurs réalisations - S'assurer que la règle d'or est bien respectée <p>Faire évoluer les situations pour maintenir l'intérêt des enfants, une quantité de travail, un rapport de force équilibré</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluer l'intérêt des élèves pour l'activité (donner le droit et le moyen de sortir en cas de difficulté) - Aider les élèves à construire la règle d'or - Proposer un échauffement - Donner les formes de travail en groupe - Apporter les précisions nécessaires sur chaque fiche : <ul style="list-style-type: none"> . position de départ . saisie . gain - Laisser les élèves expérimenter
Phase de structuration	<ul style="list-style-type: none"> - Solliciter l'enfant pour d'autres tâches que celles motrices - Organiser les enfants dans une structure réduite - Expliciter la notion de gain - Aider l'observateur à repérer ce gain - Aider l'enfant à décrire une action efficace - Aider à la rotation des rôles dans la structure réduite - Donner un pouvoir réel à l'arbitre : <ul style="list-style-type: none"> . arrêter l'opposition . désigner le vainqueur 	<ul style="list-style-type: none"> - Organiser les groupes pour permettre aux enfants de mener : <ul style="list-style-type: none"> . des tâches d'animation (juge, chronométreur) . des tâches d'observation permettant de repérer des réponses, d'identifier le gain d'un combat - Aider les enfants à : <ul style="list-style-type: none"> . verbaliser les réponses . classer différentes réponses pour une même tâche . dégager des principes d'action dans les réponses des enfants . repérer des saisies - Organiser la classe pour permettre à tout le monde de s'approprier des réponses efficaces 	<ul style="list-style-type: none"> - Créer les conditions d'une réelle activité d'opposition directe - Aider les élèves à : <ul style="list-style-type: none"> . repérer les solutions motrices les plus intéressantes . pouvoir évaluer les résultats . pouvoir arrêter l'opposition . noter les résultats des équipes
Phase de synthèse	<ul style="list-style-type: none"> - Aider les enfants à repérer d'autres actions motrices plus efficaces - Aider l'arbitre à noter le résultat d'un combat - Aider les enfants à organiser les rotations d'atelier - Evaluer : <ul style="list-style-type: none"> . Leur capacité à gérer rencontre et rotation . les nouvelles réponses motrices 	<ul style="list-style-type: none"> - Aider les élèves à organiser une rencontre inter-groupes de fin de cycle - Evaluer les réponses des enfants et les situer les uns par rapport aux autres 	<ul style="list-style-type: none"> - Aider les élèves à organiser leur tournoi - Evaluer leur capacité à : <ul style="list-style-type: none"> . gérer l'organisation collective durant le tournoi . réinvestir des solutions motrices durant un combat

H2/ Exemple d'entrée par démarche reproductive**APS choisie: JEUX D'OPPOSITION Cycles: 2/3****Objectifs pour le CPC EPS :**

- Permettre aux enseignants de découvrir **les différents jeux d'opposition** et leurs objectifs spécifiques
- **Présenter** aux enseignants la diversité des jeux d'opposition par des situations ludiques
- Les aider à définir les règles de sécurité et les limites de la pratique de ce type de jeux (éviter les chutes violentes, ne pas porter les coups...)
- Permettre aux enseignants d'élaborer des situations d'apprentissage et d'en prévoir **les modes d'évaluation**

Déroulement**Démarche reproductive**

1/ Mise en train par un ensemble de jeux de coopération qui compléteront utilement les jeux d'opposition (les déménageurs, les statues...). Ces jeux permettent aux adultes de s'échauffer efficacement d'une manière ludique.

On peut compléter cet échauffement à base de jeux, par un échauffement plus spécifique des parties du corps qui seront sollicitées, notamment les articulations.

2/ Découverte par la pratique de l'ensemble des catégories de jeux d'opposition de combat**Les jeux de boxe**

Jeux de pique pinces à linge, de pique foulards, etc... avec touche épaules, touche ventre, touche cheville... La main est ouverte, ou une balle de tennis, ou un foulard est dans la paume des mains.

L'espace peut être délimité (ex. : Pieds dans un cerceau pour chaque protagoniste, surface de sumo...)

Les jeux d'escrime

Avec des bouteilles en plastique (épées)

L'espace peut être délimité (ex. : Sur une ligne marquée au sol, dans un cercle, sur un " pont "...)

Les touches peuvent être " de taille " (sur le côté) ou " en estoc " (avec la pointe).

On peut viser différentes parties du corps de l'adversaire.

Les jeux de lutte

Immobiliser :

Au sol (la tortue)

A genoux (les mantes religieuses)

Debout (le gardien du château)

Un contre tous (le loup et les agneaux)

Conquérir un territoire ou le garder (charbonnier maître chez lui)

Faire tomber (la ronde des patineurs)

3/ Phase de mise en pratique

Les enseignants sont divisés en 4 ou 5 groupes.

Un ensemble de fiches de jeux est mis à la disposition de chaque groupe.

Possibilités :

a/ Les groupes choisissent un nombre de jeux, puis font jouer les autres groupes.

En démarche problématisante :

b/ Les groupes définissent les objectifs de chaque jeu, les évolutions possibles, présentent les jeux choisis et font jouer les autres groupes.

c/ Les groupes classent les jeux par thèmes (jeux d'oppositions différents, verbes d'actions, espaces, positions...), puis lors de la synthèse, une progression est élaborée en fonction des différents critères choisis.

Prolongements possibles

- Animation pédagogique sur un jeu d'opposition spécifique

