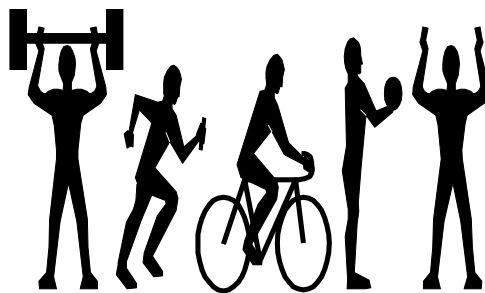
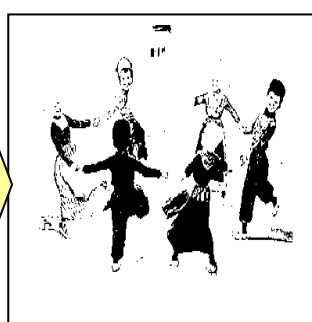
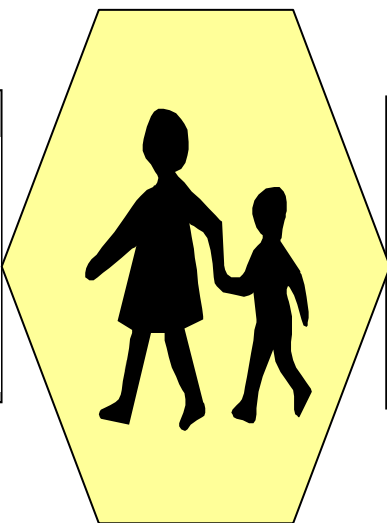
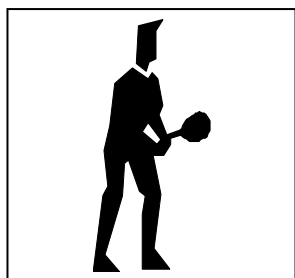


académie
de Lille



Réseau de Formation Continue en EPS

CINESE N°11



EVALUER EN EPS :
UNE ACTIVITE DE RESOLUTION DE
PROBLEMES PROFESSIONNELLES

SOMMAIRE

Editorial	P3
Les activités de coopération et d'opposition	P4
Les activités d'opposition duelles	P17
Les activités de locomotion de durée	P25
Les activités gymniques	P32
Les activités aquatiques	P41
Les activités physiques de pleine nature	P46
Les activités athlétiques	P 63

Editorial

L'évaluation certificative est un moment crucial de l'enseignement et de l'apprentissage, à la fois pour l'élève et pour le professeur. Pour l'enseignant, car elle clôt un cycle, un cursus. Elle permet de faire le point sur ce que les élèves ont effectivement appris au regard des attendus des programmes et d'en rendre compte. Pour les élèves qui, dans ce rendez-vous solennel avec eux-mêmes et devant les autres, peuvent faire valider ce qu'ils ont acquis et qui résistera au temps. Mais, l'évaluation certificative, est aussi l'occasion de faire état, aux yeux des parents, de l'institution, des collectivités, de la « plus value » éducative apportée par la discipline dans le cadre de sa contribution à l'épanouissement culturel des élèves.

Le travail remarquable de vos formateurs académiques, ne se limite pas à la présentation d'une situation d'évaluation, de ses critères et indicateurs et de son mode d'emploi. Le lecteur y trouve également des explications de fond à propos de la relation entre l'activité « authentiquement scolaire » de l'élève et l'activité de l'enseignant « expert » à la recherche de la résolution de ses problèmes professionnels.

Le contenu de ce document ô combien professionnel, se situe dans le prolongement des actions de formation « Correspondants Etablissements Programmes. » Chacun aura alors compris, qu'il ne s'agit pas de réponses toutes faites, délivrées clés en mains, mais au contraire de propositions fondées sur des choix professionnels explicités. Nous sommes convaincus que cette production académique devrait permettre à chacun, en collège, comme en lycée, de trouver matière à réflexion et à échanges professionnels au sein de l'équipe pédagogique, dans ce domaine de l'évaluation certificative. L'EPS est une discipline toujours en projet et nous trouvons ici tous les ingrédients pour nourrir l'aventure de l'innovation.

Ce Cinèse N°11 est le symbole de l'engagement professionnel de tous qui fait maintenant de l'Education Physique et Sportive dans notre Académie une discipline reconnue au service de tous les élèves.

Nous vous en souhaitons bonne lecture pour enrichir le quotidien de la classe, ce lieu où tout se joue.

GEPEP ACO



Francis LEBRUN
Jacques LEMAIRE

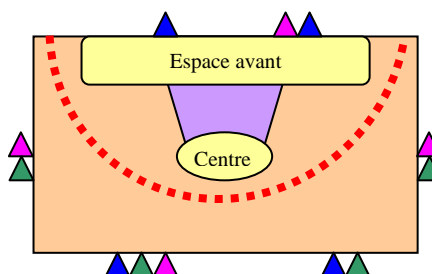
Expérience motrice : Le « savoir communiquer » : un savoir décider à l'intérieur d'un groupe restreint des modalités d'un savoir circuler dans des conditions aléatoires et des contraintes temporelles fortes.

Ce savoir se décline en 4 **étapes** dont l'évaluation de la 3^{ème} est présentée ci dessous.

Groupement : ACO ; **APSA support** : Le Basket Ball.

Niveau d'enseignement : 3^{ème} **Durée du Cycle** : 10X2H

<u>Compétence attendue</u>	<u>Tâche d'évaluation</u>
<p><i>Dans le cadre d'une stratégie pré-définie (balle en avant ou balle au centre) et de codes de circulation expérimentés et élaborés en commun, l'élève compétent saura coordonner ses déplacements à ceux de ses partenaires concernés par l'échange.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • 4 Equipes, homogènes entre elles et hétérogènes en leur sein, composées de joueurs répartis en 4 niveaux ABCD. Chaque équipe est composée de 5 à 6 joueurs. Stable pendant tout le cycle • Un tournoi de 3 matches de 4 séquences de 3 minutes entrecoupées de 1mn 30s de temps mort.
<p>Activité de l'élève, contenus</p> <p><i>Au sein d'un groupe restreint, l'élève apprend à débattre des conditions de circulation (donner son avis, prendre une décision collective, prendre en compte l'avis d'un autre...) Il y expérimente des moments, des espaces d'engagement et des trajets nécessaires à la mise en œuvre de stratégies collectives d'attaque elles-mêmes liées à l'évolution du score.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque équipe a pour but de faire évoluer le score en réduisant, conservant ou augmentant les écarts constatés à l'issue de chaque ¼ temps. • Chaque temps mort permet à l'équipe de s'organiser et de choisir une stratégie (balle en avant ou au centre) et un dispositif en plaçant ses plots 121, 220, 202 (cf. schémas) • A chaque nouvelle possession de balle, chaque joueur de l'équipe fait le tour d'un plot placé selon le dispositif préalablement choisi par l'équipe. <p>La défense ne peut intervenir qu'une fois le tour des plots effectué.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Chaque joueur « engage » à tour de rôle à partir de son plot • Le porteur est Invulnérable à l'arrêt et n'a droit qu'à deux dribbles • Toute balle, touchée par la défense, qui tombe à terre lui appartient • 1 Point par panier touché par-dessus et 3 points par panier marqué. • 5 et 10 points lorsque les tirs sont effectués dans le cadre de la stratégie tentée (balle au centre ou balle en avant) : le tir est valorisé lorsque la balle a été amenée dans le cercle de la raquette ou dans l'une des deux zones situées à l'avant de l'espace de jeu.



UNE GRILLE DE RECUEIL DE DONNEE

Indicateurs	<p>1er critère 6pts : Dans le cadre d'une stratégie ... un code de circulation... expérimentés et élaborés en commun</p> <p>Observable : l'évolution du score entre chaque séquence (0.5pts l'écart se maintient, 1pt l'écart diminue ou augmente selon que l'équipe perd ou mène.)</p> <p>Critère pris en charge par les élèves</p>			
	<p>2ème critère 14pts : Coordonner ses déplacements à ceux de ses partenaires pour le non porteur non concerné par l'échange</p> <p>Observable : le moment et la durée de l'engagement du non porteur non concerné par l'échange / à celui du passeur (ex porteur)</p> <p>Critère pris en charge par l'enseignant</p>			
	Le non porteur ne s'engage pas ou « explose » sans recevoir la balle dans les espaces de locomotion tactique	Le non porteur après un temps d'exploration à l'arrêt s'engage successivement au passeur sur des trajets de durée identique	Le non porteur explore en se déplaçant pour s'engager, simultanément ou successivement au passeur par des trajets de durée variée	Idem mais sur son trajet la forme et les postures sont modifiées
	0 3	4 8	9 12	13 14
	<p>Ex Porteur→</p> <p>NP →</p>	<p>Ex Porteur→</p> <p>NP ... →</p>	<p>Ex Porteur→</p> <p>NP →</p>	<p>Ex Porteur→</p> <p>NP →</p>

Déroulement de l'épreuve :

- 2 classes dont les équipes sont réparties en 2 poules de 4 (une poule par ½ Terrain comprenant 2 équipes de chaque classe.)
- Chaque équipe dispose d'une couleur de maillot.
- Chaque joueur a sur son maillot une lettre (dossart type cross).
- Les enseignants « n'ont plus » qu'à noter les lettres par couleur de maillot.
- Les enseignants évaluent d'une table située au centre du gymnase sur le coté.
- Le résultat de chaque ¼ temps est noté sur une fiche par les élèves des équipes qui ne jouent pas.
- A chaque ¼ temps les enseignants indiquent la composition de l'équipe en lettre (ABCD, BCDE, CDEA...).
- Un élève est évalué deux fois (une fois par chaque enseignant) sur deux matchs différents.
- Aucun élève ne sait quand l'enseignant l'évalue, mais tous les temps de jeu sont pris en compte par l'intermédiaire de l'évolution du score.

LES PROPRIETES DE L'ACTIVITE DE L'ELEVE CONFRONTE A L'EXPERIENCE MOTRICE DU « SAVOIR COMMUNIQUER »

<p>Les formes de pratiques scolaires du groupement des ACO sont conçues pour que, tout au long du cursus :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Chaque élève apporte sa contribution individuelle à la mise en œuvre de solutions collectives aux problèmes que posent différentes équipes adverses. • Cette contribution rentre dans le cadre d'un CODE DE CIRCULATION dont l'élaboration est progressivement dévolue au groupe. • Ce code de circulation régit les déplacements des joueurs en fonction d'une STRATEGIE et de DISPOSITIFS spécifiques d'occupation de l'espace de jeu. • Ces déplacements soient significatifs de la gestion par le joueur d'une ou plusieurs ALTERNATIVES. • La gestion de ces alternatives soit liée à un ROLE qu'a à assumer le joueur. • La gestion de ces alternatives par le joueur débouche sur DES SOLUTIONS selon son niveau sensori-moteur. • Ces solutions sont considérées comme autant d'INDICES PERCEPTIFS significatifs pour les autres joueurs. • Les différents choix (code, stratégie, rôle, alternatives, solutions) soient l'objet d'un DEBAT au sein de l'équipe. 	<p>Des décisions professionnelles permettent de développer une activité de communication en 3^{ème} / 2^{ème}</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un tournoi, un match plusieurs séquences, une incertitude du résultat, des solutions collectives liées à l'évolution du score. • Un code qui coordonne les trajets et les moments d'engagement des non porteurs à ceux des joueurs concernés par l'échange. • Des stratégies et des dispositifs objectivables dans l'espace qui « pilotent » les décisions relatives au code. • Des alternatives temporelles (s'engager ou y renoncer temporairement) combinées à des alternatives spatiales jeu direct, jeu indirect, jeu vers le ballon ou vers le panier...) • Des rôles assumés en fonction de sa localisation dans l'espace et de ses habiletés. • Des trajets organisés par les possibilités de chacun à exclure son défenseur de l'échange. • La forme des couples de joueurs, concernées par l'échange, significative de l'évolution de cet échange • Les conditions de la concertation dans le groupe pour prendre des décisions collectivement sur les conditions de la circulation.
--	--

Ces différentes propriétés sont toutes étudiées tout au long du cursus mais se déclinent différemment selon l'étape du Savoir Communiquer étudié :

<u>Savoir circuler</u>	<u>Savoir décider au sein d'un groupe restreint</u>
ETAPE N° 1	ETAPE N° 1
<ul style="list-style-type: none"> • Assumer les choix du porteur pour reconnaître et réagir aux transformations d'un espace présent partiel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître ses erreurs (« pardon ») dans le cadre d'une activité aux règles tacites.
ETAPE N° 2	ETAPE N° 2
<ul style="list-style-type: none"> • Optimiser les conditions d'accessibilité à la cible du joueur concerné par l'échange pour comprendre un espace futur partiel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenir compte des différences de l'autre pour prendre des décisions en commun dans le cadre d'une activité de coopération.
ETAPE N° 3	ETAPE N° 3
<ul style="list-style-type: none"> • Coordonner les circulations du joueur concerné par l'échange et d'un non porteur non concerné pour comprendre l'évolution d'un espace de jeu global futur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître sa part de responsabilité quant aux effets des décisions prises en commun dans le cadre d'une concertation organisée.
ETAPE N° 4	ETAPE N° 4
<ul style="list-style-type: none"> • Coordonner la circulation des joueurs dans le cadre de stratégies et de dispositifs et des rôles qu'ils impliquent pour développer des conduites hypothético-déductives. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se répartir les rôles de chacun dans le cadre de l'élaboration d'un projet collectif.

COMMENT « DEVELOPPER » L'ACTIVITE AUTHENTIQUEMENT SCOLAIRE A EVALUER ?

<i>Une illustration par quelques Décisions professionnelles argumentées</i>	Principes Mobilisés
Confronter <u>Tous</u> les élèves à <u>une seule</u> et <u>même activité</u> adaptative, spécifique de la compétence poursuivie, TOUT EN permettant à <u>chacun</u> d'y répondre <u>indépendamment</u> de son niveau d'habileté initial.	
<u>Des difficultés professionnelles</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Constituer des équipes homogènes en leur sein amène l'enseignant à faire vivre des activités différentes selon les niveaux de jeux. Mais, former des équipes hétérogènes revient à ce que, seuls les meilleurs jouent, au détriment d'autres qui, en ne touchant pas la balle, ne vivent certainement pas la même « activité. » • Utiliser des situations similaires aux pratiques sociales de référence amène à poser simultanément tous les problèmes de l'évolution du BB. L'enseignant ne comprend plus « qui résout quoi » et le niveau de motricité requis est généralement inaccessible à la plupart des élèves. Inversement, proposer des situations facilitatrices referme généralement le milieu sur un problème spécifique mais permet de réussir sans fondamentalement transformer la motricité initiale. 	
<p><u>Je « recrée » à l'école les conditions du « jeu¹ » de l'expert</u> <i>« Toucher le ballon par la défense² » permet de renforcer les pouvoirs de celle-ci à un niveau d'enseignement où elle fait souvent défaut sans pour autant requérir des techniques au coût temporel élevé. Renforcer la possibilité d'intervenir sur l'échange, redonne du sens, pour les joueurs en attaque, à la nécessité d'une coordination de leurs déplacements : la simple relation porteur-passeur ne suffit plus pour recevoir...</i></p> <p><u>Je confronte les élèves à une seule et même activité formatrice</u> <i>« Le rebond, le tour des plots et le jeu sur ½ Terrain » pose d'emblée le problème d'organisation de la circulation face à une défense d'emblée repliée. « Plusieurs ¼ temps courts » placent les élèves dans une activité vraie où l'action sur le système perceptif et décisionnel est privilégiée sans être parasitée par des problèmes énergétiques.</i></p> <p><u>Je donne la possibilité à chacun, quelle que soit sa motricité, de « jouer »</u> <i>« L'invulnérabilité à l'arrêt » permet le maintien d'une posture de lancer (ce qui donne du temps au non porteur pour se déplacer sans ballon) sans pour autant obligatoirement posséder le pivot ou la manipulation du ballon à l'arrêt. « Le tir à 1 point » rend significative la circulation de chacun pour accéder au tir : tout le monde peut participer à la marque quelle que soit son adresse. Les contenus sont ainsi davantage centrés sur les déplacements qui permettent de recevoir pour tirer que sur l'apprentissage du tir lui-même « 2 dribbles maximum pour le porteur de balle » empêche le manipulateur de jouer à un contre 4 tout en permettant à tous, l'accès à la cible. Le fait de conserver le dribble permet également au porteur de se donner du temps pour échapper momentanément à la pression du défenseur quand elle existe.</i></p>	<p>Le développement par nos élèves de certains aspects d'une activité d'expert à partir de leur propre niveau de pratique, exige la création de milieux spécifiquement scolaires aux règles adaptée à ce niveau et au développement de cette seule activité.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ces règles peuvent être similaires à celles des milieux traditionnels (le non contact en BB) ou moduler celles de ces mêmes milieux (attribuer des points différents selon la stratégie tentée) voire être inventées (l'invulnérabilité du porteur, le ½ terrain replié, la pose de plots selon le dispositif choisi...) <p>Confronter à <u>une seule activité</u> nécessite une « fermeture didactique » :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. « Fermer » le milieu pour « isoler » les occasions d'apparition de la compétence visée. 2. Minorer les effets de la mobilisation d'autres systèmes de ressources sur celui dont on vise la transformation. <p>Permettre à <u>tous les élèves</u>, quel que soit leur niveau d'habileté initial, d'accéder à la compétence implique une ouverture pédagogique :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Découpler l'activité requise par la compétence des techniques utilisées par l'expert pour la déployer. 2. Distinguer³ les formes de réussite du pratiquant expert de celles, tout aussi significatives, du pratiquant élève. 3. Donner les moyens aux « plus habiles » comme aux « moins habiles » de développer une même activité adaptative de circulation avec des réponses multiples significatives de réussite.

¹ « Jouer » est pris ici dans le sens de mobiliser une activité adaptative fortement imprégnée d'émotionnel et spécifique à la compétence visée.

² En gras figureront dans cette colonne les décisions professionnelles de l'enseignant

³ Certains élèves ont acquis ou peuvent acquérir les formes techniques de l'expert mais la plupart auront à développer des formes intermédiaires voire totalement différentes significatives de l'activité requise par la compétence

Multiplier pour les élèves les occasions de se confronter aux conditions d'exercice de la compétence TOUT EN conservant la complexité, l'émotion, et le sens du « jeu » propre à celle-ci.

Des difficultés professionnelles

- Provoquer l'apparition de réponses souhaitées par une simplification du milieu (3X1, 3X2..), assortie de règles spécifiques, ne renvoie pas au contexte dans lequel la compétence s'exerce chez l'expert et de ce fait, entraîne une perte de sens et d'émotion chez l'élève.
- Conserver la complexité en « collant » le plus possible aux milieux des pratiquants experts (3X3, 4X4 avec les règles fondamentales du BB) amène les élèves à résoudre des problèmes multiples, diluant ainsi dans le temps ceux poursuivis par la compétence.
- Vouloir développer chez les élèves une même activité adaptative que celle des pratiquants experts, dans le même milieu que ces derniers, alors que les niveaux sensori-moteurs⁴ des uns et des autres sont différents conduit là aussi à une perte de sens et d'émotion.

Je multiplie les occasions d'une confrontation aux conditions d'exercice de la compétence

« **Définir une stratégie et un dispositif** » en fonction de l'évolution de score amène d'emblée un objet de débat, et pose le problème de l'organisation de la concertation.

« **4 joueurs** » parce que constamment au moins un joueur sera confronté à des coordinations de trajets entre des joueurs non porteurs, en particulier entre ceux concernés par l'échange (NPC) et ceux qui ne le sont pas (NPNC.)

« **Chaque joueur engage à tour de rôle à partir de son plot** » amène à ce chaque élève soit systématiquement confronté aux rôles assumés par les joueurs concernés par l'échange et à celui de non porteur non concerné.

« **L'invulnérabilité du porteur** » permet, par l'instauration de postures d'échange, de donner du temps aux non porteur de jouer avec le moment de leur engagement et la durée de leur trajet pour les coordonner.

Je préserve une activité authentiquement scolaire

« **L'évolution de score** » en terme de rechercher à le réduire ou l'augmenter crée une « émotion » plus importante que la victoire ou la perte du match. Sa permanence (le score évolue sans cesse) empêche les phénomènes de découragement voire de mépris et renforce la nécessaire et constante recherche de solutions...

« **Les règles concernant l'activité du joueur** » lui permettent toujours de gérer des alternatives.

Atteindre « **les espaces stratégiques** » dans un rapport de force favorable pour tirer ou échanger à un futur tireur est lié aux possibilités d'attrapé de chacun par rapport à son trajet. Dans un même contexte le trajet pourra donc prendre plusieurs formes selon le non porteur.

La fermeture didactique sur un objet d'enseignement pilote la construction des milieux

1. Renforcer le taux de confrontation global (pour l'ensemble de l'opposition collective) au problème de circulation identifié.
2. S'assurer d'un nombre minimal (et obligatoire) de confrontation individuelle en faisant vivre alternativement à chacun les rôles requis par la compétence.
3. Eliminer certains aspects de l'activité adaptative au coût temporel d'acquisition trop élevé dans le cadre scolaire (les conduites du porteur dans l'espace proche du défenseur) pour permettre le développement de conduites plus accessibles (les trajets des non porteurs.)

Le système de règle « institue » une activité authentiquement scolaire complexe, source d'émotion et donnant UN sens au « jeu »

1. Garantir par les règles une conservation du sens et de l'émotion sur la durée en jouant sur la nature de la réussite et sur la nécessité d'une implication collective dans l'obtention de cette réussite
2. Garantir la complexité du jeu (en particulier son caractère aléatoire) en préservant l'ensemble des propriétés⁵ d'une activité authentiquement scolaire par un système de règles.
3. Permettre à chacun de développer plusieurs réponses possibles propre à son niveau d'habileté face un problème commun à tous.

⁴ Lancer et circuler R Mérand INRP

⁵ Cf. p 2

Développer chez les élèves des conduites motrices nouvelles TOUT EN leur faisant mener une activité réflexive ET éducative intégrée à ces conduites⁶.

Des difficultés professionnelles

- Ne s'intéresser qu'aux aspects moteurs visibles des joueurs renforce des conduites contraires aux valeurs véhiculées par les ACO telles la sur-valorisation du « moi » ou, inversement, l'abandon de ses responsabilités.
- Développer une activité éducative au travers de l'arbitrage ou du managérat pose le problème du temps d'apprentissage réel pour chaque élève dans ces deux tâches et renforce généralement la confiscation de ces rôles par les meilleurs.
- Mener une activité réflexive revient à poser le problème des interrelations entre l'individu et l'équipe : des décisions collectives à prendre sans effets sur les conduites individuelles et inversement.
- Créer les conditions du développement d'une activité réflexive et éducative dans les situations d'évaluation pose problème ne serait-ce que dans la gestion entre temps de pratique et temps de réflexion.

Je pose un problème que les élèves ne pouvaient résoudre au début du cycle

« **Stratégies de balle en avant ou de balle au centre** » s'opposent aux solutions spontanées des élèves pour qui les solutions naissent de la périphérie arrière.

« **Le fractionnement du match en 4 séquences courtes, la valorisation importante des stratégies qui permet une évolution rapide du score** » conduisent les élèves à « expérimenter » lors de l'évaluation même, les effets de leurs décisions collectives.

« **6 joueurs dans l'équipe pour 4 sur le terrain** » pose d'emblée le problème d'une répartition des rôles et des temps de parole efficace dans la concertation

Je permets aux élèves d'amender leurs réponses tout au long de l'épreuve

« **Le choix des dispositifs** » liés « **au tour des plots** » et à « **des stratégies objectivables** » amènent d'emblée le non porteur à mettre en relation des localisations (position par rapport à la cible, par rapport au ballon et par rapport aux espaces à investir avec des rapports topologiques à l'intérieur de couple de joueur attaquant défenseur (le sien, celui du porteur et celui du passeur...))

Plusieurs séquences de jeu dans des conditions d'affrontement différentes amènent l'élève à montrer la plasticité ou non de ses transformations.

Je crée les conditions d'une interaction entre l'éducatif, le moteur et le réflexif

Se concerter rapidement à l'intérieur du groupe restreint **entre les séquences de jeu** pour faire évoluer le score au travers **de stratégies valorisées** amène à prendre des décisions sur les conditions de circulation entre porteur et non porteurs, pour les transformer.

« **Le temps court de jeu** » de par le peu d'attaques qu'il autorise (5 OU 6 par équipe), favorise la concentration et la mémorisation de ce qui a été fait.

« **Le temps court de concertation** » nécessite un « **groupe organisé** » pour mettre en relation ce qui a été réellement réalisé sur le terrain avec l'évolution du score, les décisions à prendre ou à confirmer (stratégie, dispositifs, moment et espace d'engagement des non porteurs.)

Une organisation motrice nouvelle se caractérise par sa stabilité et sa plasticité

1. Montrer des réponses stabilisées en jouant avec la fréquence d'apparition des conditions propices à ces réponses
2. Relativiser la réussite ou l'échec en posant plusieurs fois le problème dans un laps de temps court et en donnant la possibilité d'amender ses réponses lors de la situation d'évaluation
3. Montrer une plasticité des réponses en jouant avec la nature de l'opposition ou la nature du problème stratégique
4. Montrer une plasticité en autorisant plusieurs solutions différentes, propre à chacun pour un même problème.

La résolution des problèmes moteurs est pilotée par une activité éducative et réflexive caractéristique

1. Subordonner les conduites motrices à l'activité éducative (une autre visée éducative entraînerait des transformations motrices d'une autre nature) passe par le choix d'objet d'enseignement pertinent. La nécessité de s'organiser dans un laps de temps court pour prendre des décisions collectives n'a de sens que si ces décisions concernent l'ensemble des membres de groupe à tout moment d'où le choix de la coordination des trajets de non porteur..
2. Poser les conditions d'une interaction entre moteur -éducatif – réflexif par l'expérimentation de certaines propriétés motrices dans la situation même de l'évaluation

⁶ Une compétence scolaire nécessite pour s'exercer dans un contexte précis la mise en relation des ces trois types d'activité pour résoudre un problème identifié

COMMENT EXTRAIRE LES INDICATEURS SIGNIFICATIFS D'UNE ACTIVITE AUTHENTIQUEMENT SCOLAIRE ?

Une illustration par quelques Décisions professionnelles argumentées	Principes Mobilisés par l'enseignant
<u>Repérer des aspects visibles individuels et ou collectifs significatifs d'organisations motrices TOUT en les liant à une Activité Réflexive ET Educative.</u>	
<u>Des difficultés professionnelles</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Noter l'équipe ou les individus</u> : noter 4 équipes de 6 joueurs est relativement facile. Mais, la note d'équipe « gomme » les différences et ne fait qu'inférer l'atteinte de la compétence par chacun de ses membres. Inversement, noter individuellement 24 élèves est difficile. Par contre cette notation permet de discriminer les élèves les uns par rapport aux autres mais fait abstraction de la spécificité collective du groupement. • <u>Noter des transformations motrices et ou éducatives</u> : quels que soient les choix de l'enseignant (Considérer comme maîtrise « éducative » la gestion de la dynamique des groupes restreints et comme performance « motrice » les conduites individuelles des joueurs ou le contraire) celui-ci est confronté à une double difficulté à savoir : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comment identifier des comportements porteurs de valeurs dont les aspects sont difficilement appréciables ? ✓ Comment évaluer l'interdépendance entre ses valeurs et les conduites motrices qu'elles suscitent ? 	
<p>Je mobilise des outils d'analyse spécifiques pour comprendre l'activité qui sous-tend la compétence <i>« Décider du moment de son engagement en fonction de la durée de son trajet dépend la stratégie et du code de circulation » adoptés par l'équipe : dans une même configuration d'indices, la décision du NPNC, sera différente selon la stratégie poursuivie et les zones de réception à privilégier qui en découlent... Evaluer le NPNC s'effectuera au travers de la pertinence de son activité « perceptive et décisionnelle et l'équipe sur sa capacité à « s'ajuster collectivement » dans un laps de temps court à l'évolution du score.</i></p> <p>Je crée les conditions d'une activité facilement observable <i>Le « temps court de la concertation (1mn30) » pour décider des conditions de circulation à venir pose à l'équipe le problème de s'organiser pour à la fois recueillir des données, s'écouter mutuellement et prendre des décisions collectives. « L'alternance de temps de jeu et temps morts » permet la mise en relation entre les décisions de l'équipe et leurs effets sur l'évolution du score. « 3mn » est un temps relativement court pour se remémorer les « propriétés » des quelques attaques effectuées Le rapport entre un nombre d'attaque réduite et une valorisation des stratégies renforce la nécessité de coordonner les déplacements dans le cadre des stratégies prévues. « Les deux joueurs de l'équipe à l'extérieur du terrain » permettent un retour d'informations sur l'adéquation entre le prévu et le réalisé.</i></p>	<p>L'étude du « Savoir Communiquer » permet aux élèves d'apprendre à développer des « valeurs éducatives » (relatives à la gestion des groupes restreints), qui pilotent un « savoir intervenir sur soi » (relatif au développement de leur système perceptif et décisionnel.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendre l'évolution d'un espace de jeu global futur nécessite que les élèves puissent mobiliser un outil d'analyse spécifique au fonctionnement du système perceptif et décisionnel. 2. Comprendre les tensions et les rapports de force au sein d'un groupe restreint lorsqu'il s'agit d'apprendre à prendre et à assumer des décisions collectives. <p>Le développement d'une compétence requiert pour s'exercer le développement chez les élèves d'une activité « motrice », « réflexive » et « éducative » intégrée dans le même acte</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Provoquer les conditions d'une relation entre le projet collectif du groupe et le projet individuel de chacun. 2. Poser lors de l'évaluation un problème éducatif aux répercussions sur l'activité motrice. <p>La tâche d'évaluation doit pouvoir créer les conditions pour que soient d'emblée objectivables ces différentes activités</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Séquencer des temps de « jeu » courts permettant une remédiation du projet initial par une concertation à l'intérieur du groupe restreint. 2. Attribuer plusieurs essais à chaque groupe dans des contextes différents en changeant régulièrement la composition de l'équipe et l'affrontement. 3. Donner des retours d'informations sur les essais en objectivant rapidement le respect ou non du projet.

Repérer des aspects visibles et ou quantifiables significatifs de la compétence TOUT EN recueillant ces données de façon « ordonnée »

Des difficultés professionnelles

- Le souci d'un recueil exhaustif des comportements au travers d'une grille à multiples cases ne permet une gestion de l'alternance observer/recueillir sur la durée
- Poser une note sans recueil systématique, à partir d'une observation plus ou moins longue, fait courir le risque d'un changement de critère sur la durée de l'observation et laisse une part trop importante à l'occasionnel et l'exceptionnel que ce soit dans la réussite ou l'échec
- Dévoluer tout ou partie de l'évaluation aux élèves pose le problème de la fiabilité de leur recueil.

Je choisis des indicateurs significatifs d'un degré de compétence

« Coordonner ses déplacements à ceux de ses partenaires pour le non porteur non concerné par l'échange » est un aspect spécifique de la compétence poursuivie : l'élève ne peut être déclaré compétent que s'il sait prévoir l'évolution de l'espace de jeu en particulier l'évolution de l'échange en cours pour le joueur non porteur non concerné par l'échange...

Dans ce cadre la gestion temporelle de ses déplacements nous semble être significative de la compréhension de son activité. C'est pourquoi la description des comportements significatifs s'effectuera en considérant comment l'élève lie le **moment de l'engagement et la durée de son trajet futur.**

Ainsi un « **non porteur qui explore en se déplaçant pour s'engager sur des trajets plus ou moins ou longs, simultanément ou successivement à celui du passeur** » utilise son trajet d'exploration pour décider du moment le plus favorable à son engagement en fonction d'une durée de trajet qu'il aura à construire pour recevoir. Une telle activité est selon nous significative d'un souci de prise en compte des effets des conditions de l'échange en cours... pour les optimiser à l'instant T+1, T+2

« 1Pts quand l'équipe parvient à faire évoluer le score » en sa faveur permet à celle-ci d'avoir la note maximale (6 Points) tout en échouant 3 fois sur les 9 possibilités (3 matches avec pour chacun 3 temps morts.)

Je construis une grille d'évaluation fonctionnelle

Les 2 critères choisis coordonnent des activités différentes (collective et éducative pour l'un, individuelle et perceptive pour l'autre) et sont, de fait dépendants l'un de l'autre.

3 ou 4 comportements permettent facilement de situer rapidement l'élève dans la grille.

La « schématisation » du comportement présente un double avantage :

- un schéma est plus visuel que du texte pour situer une conduite sur une grille
- il constitue le garant du caractère macroscopique de la conduite identifiée dans la mesure où plusieurs aspects visibles différents doivent pouvoir s'y rattacher.

Des deux critères, celui portant sur les aspects quantitatifs de l'évolution du score est dévolu aux élèves, ce qui permet à l'enseignant de se centrer sur le recueil des données concernant les conduites individuelles.

Si la Pertinence des indicateurs est liée à leur spécificité vis à vis d'une compétence scolaire, leur cohérence est liée à l'articulation entre critère, observable et comportements macroscopiques hiérarchisés,

1. Définir le critère comme un problème dont la résolution par les élèves appelle des réponses différentes.
2. Définir l'observable qui s'y rattache comme étant susceptible de comprendre l'activité de l'élève (du point de vue de la mobilisation des ressources sollicitées)
3. Utiliser cet observable pour expliquer la conduite du plus fort comme celle du plus faible
4. Formuler les comportements hiérarchisés en terme « d'activité » mobilisant cet observable et non d'image figée
5. Rattacher à la description de chaque comportement significatif plusieurs réponses possibles.

La faisabilité relative au rapport entre une observation et un recueil exhaustif de données ainsi que la nécessité d'évaluer des relations entre différents aspects de la compétence passe par un nombre réduit d'indicateurs

1. Deux indicateurs par compétences se déclinant chacun au travers de :
 - Un critère
 - Un ou deux observables par critère.
 - Quatre comportements hiérarchisés
2. Une répartition suffisante entre le temps d'observation et le temps de recueil (au minimum 2/3, 1/3 nécessite des comportements macroscopiques en petit nombre (3 ou 4)
3. Relativiser l'échec ou la réussite exceptionnelle du joueur en prenant en compte les régularités et les permanences du comportement de l'élève
4. Une dévolution d'une partie du recueil aux élèves : les aspects visibles, quantifiables de l'activité évaluée.

Classer dans des degrés de compétence des réponses significatives TOUT EN Discriminant ces mêmes réponses.

Des difficultés professionnelles

- Hiérarchiser les élèves selon des niveaux d'habileté ou de performance ne garantit pas l'évaluation d'une compétence. Inversement, classer les élèves selon des degrés de compétence significatifs d'une activité adaptative ne donne pas l'assurance de prendre en compte les différences qui existent entre eux à l'intérieur d'un même degré...

J'observe et je recueille les données

Une fois évacuée la réussite ou l'échec exceptionnel l'enseignant peut dans un premier temps « classer » l'élève dans l'un des 4 comportements repérés comme significatif en fonction de sa stabilité en faisant abstraction du comportement exceptionnel.

*Dans un second temps il détermine la **fréquence d'apparition du comportement** pour poser la note dans la fourchette correspondante*

Dans un troisième temps un autre collègue module cette note en fonction des réponses apportées par l'élève dans un contexte différent

Je construis le barème

Les écarts d'échelles de note (3 pts pour une compétence non atteinte, 4 pts pour une compétence en voie d'acquisition et 5 pts pour une compétence acquise ou experte entre les différents comportements sont significatifs d'une notation par rapport à une compétence attendue de la majorité des élèves à l'issue du cycle et des degrés de progressivité dans l'atteinte de cette compétence.

Nous avons fixé la note minimale correspondant à l'acquisition de la compétence (comportement N°3), ce qui, rappelons le, est attendu de la majorité des élèves à 13.

*Le dernier comportement permet une discrimination en fonction **de la qualité de la réponse** qui généralement n'a pas été acquise dans le cadre scolaire ou qui est dépendant des ressources de l'élève.*

Le concept de compétence amène à privilégier un classement des élèves par rapport à des degrés d'acquisition avant de les discriminer par une note.

1. Définir des comportements attendus, significatifs de la compétence en prenant en compte le temps d'acquisition scolaire
2. Identifier l'activité de l'élève en fonction des régularités de sa conduite
3. Positionner cette activité par rapport à 4 comportements significatifs d'une compétence non atteinte, en voie d'acquisition, acquise ou experte.

La réussite scolaire et l'éthique nous amène à privilégier une discrimination qui permet de corréliser la performance par rapport à ses propres possibilités plutôt que par rapport à une norme externe.

1. Utiliser la fréquence d'apparition du comportement comme moyen de discrimination à l'intérieur chaque comportement.
2. Déterminer une échelle d'intervalles aux écarts exponentiels.
3. Permettre à l'élève moyen (du point de vue des ressources initiales) d'accéder au 20
4. Prendre en compte la qualité de la réponse pour déterminer l'expertise dans la compétence

COMMENT SE CREER DES DISPONIBILITES POUR VOIR ET RECUEILLIR DES DONNEES ?

Une illustration par des Décisions professionnelles	Principes Mobilisés
<p>Maintenir durant toute la durée de l'épreuve, chez tout ou partie des élèves, l'activité authentique à évaluer TOUT en n'évaluant qu'une partie d'entre eux à la fois.</p>	
<p>Des difficultés professionnelles</p> <ul style="list-style-type: none"> • N'évaluer une partie de la classe à la fois pose le problème de la gestion de l'autre partie et accroît la difficulté chez l'enseignant à prendre en compte l'ensemble des aspects de la compétence. • Faire pratiquer tous les élèves pendant l'évaluation mais instaurer une rotation dans les groupes évalués ne permet pas de maintenir une activité authentique chez ceux qui ne sont pas évalués par l'enseignant. • Vouloir prendre en compte tous les aspects de la compétence en en dévoluant certains aux élèves pose le double problème de la fiabilité des données recueillies et du caractère authentique des conditions dans lesquelles elles l'ont été. 	
<p><u>Je préserve l'intérêt de la pratique chez tous les élèves pendant la durée de l'épreuve</u> <i>Prendre en compte un écart, une évolution du score sur plusieurs séquences et non un résultat brut permet aux deux équipes y compris celle qui est momentanément dominé de constamment rechercher les solutions pour agir sur l'écart ou faire évoluer le score. Il en va de même pour l'équipe dominante qui ne peut se « reposer sur ses lauriers » et doit, elle, chercher les solutions pour accroître l'écart existant. Prendre en compte cet écart tout au long du tournoi qui oppose les 4 équipes permet de maintenir une activité vraie tout au long de l'épreuve. L'élève ne sait pas quand il est évalué individuellement ce qui renforce le caractère authentique de cette activité.</i></p> <p><u>J'organise les conditions de passation de l'épreuve</u> L'ordre des équipes à évaluer est fixé au préalable <i>Un temps global d'évaluation du groupe d'élèves confié à chaque enseignant est fixé au préalable pour permettre à chacun de gérer un même temps d'évaluation après l'échange de groupe.</i></p>	<p>Le maintien d'une activité authentiquement scolaire sur la durée d'une épreuve pour un grand groupe classe est lié à la fois aux règles du jeu et à la prise en compte permanente de cette activité dans l'évaluation</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Certains aspects de l'activité authentiquement scolaire sont dévolues aux élèves pour assurer une prise en compte permanente y compris en dehors des moments d'évaluation par l'enseignant. 2. L'élève ne sait pas quand il est évalué en ayant dans un même laps de temps plusieurs élèves susceptibles de l'être. 3. Les différents critères pris en compte peuvent être évalués dans le même acte et la même temporalité. <p>La préservation d'une égalité des chances pour chaque élève nécessite une planification des conditions de passation de l'épreuve L'évaluation des élèves par affrontement nécessite qu'au préalable l'équipe d'enseignants se soit mise d'accord sur :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Les temps de pratiques, l'alternance des efforts et des récupérations, l'ordre des affrontements, l'affectation des espaces d'affrontement... 2. Une répartition des élèves à évaluer et des temps d'évaluation consacrés à chaque groupe. 3. Un ordre d'évaluation dans des contextes différents.

Gérer les changements de groupements d'élèves et ou d'espaces TOUT en préservant un temps d'évaluation suffisant pour chacun

Des difficultés professionnelles

- Se concentrer sur l'évaluation crée souvent une crise temporelle quant à la gestion du grand groupe y compris dans les rotations (des groupes et à l'intérieur des groupes) nécessaires à l'évaluation et inversement
- S'organiser pour que chacun ait un temps suffisant et identique d'évaluation ne permet pas à tous les élèves d'être cernés correctement. Inversement s'attarder sur certains élèves ne permet pas à tous d'être correctement évalués.

Je délègue au maximum l'organisation de l'épreuve

*Les équipes ont fonctionné durant tout le cycle avec la même composition de joueur.
L'appel du début de la séance sert à distribuer aux élèves un maillot et une lettre (dossart) qui sera notée sur la fiche d'équipe à destination de l'enseignant
Chaque équipe se voit doter d'une feuille de route indiquant l'ordre de ses matches et la rotation des joueurs lors de chaque match.
Toutes les équipes lors d'une même séquence ont la même composition ce qui facilite la reconnaissance de qui joue.*

Je répartir mes temps d'observation de façon inégale

L'enseignant commence par évaluer les plus et les moins compétents avant de se donner du temps pour cerner les conduites des élèves dont la compétence est en voie d'acquisition ou simplement acquise.

L'augmentation des temps d'observation de chacun nécessite un fonctionnement relativement autonome du groupe classe.

1. Proposer un milieu d'évaluation aux règles connus et vécues, similaire par de nombreux aspects à la forme de pratique du cycle.
2. Déléguer par médias interposés la répartition des espaces, des affrontements, des rotations à l'intérieur des groupes....
3. Gérer simultanément des groupes d'individus et non pas des élèves individuellement.

Une évaluation équitable passe par des temps d'observation inégaux selon les élèves et par une observation d'un même élève dans des contextes différents.

1. Un temps d'évaluation minimal pour tous mais inégal selon le niveau des élèves. L'équité requiert de passer plus de temps à observer les élèves « moyens » que les élèves repérés comme « forts » ou totalement incompétent.
2. Un élève vu plusieurs fois (au moins deux) par deux enseignants différents dans des contextes (affrontements) différents

Se donner le temps de repérer des comportements significatifs chez des élèves inconnus TOUT EN ayant le temps de les recueillir ET de poser la note

Des difficultés professionnelles

- L'enseignant passe plus de temps à identifier qui il note qu'à regarder ce que l'élève fait.
- Les fiches sont tellement complexes qu'elles impliquent un nombre de calculs important ne permettant pas à l'enseignant de rendre la note à l'issue de l'épreuve.

Je « partage » une évaluation d'un groupe d'élèves difficiles à reconnaître dans ce type d'épreuve

*Lors de la 1^{ère} séquence les enseignants se réunissent pour noter un échantillon d'élèves : un fort, un faible, deux élèves moyens. Cela permet de faire fonctionner la grille et se mettre d'accord sur un certain nombre de réponses d'élève « délicates »
Chaque enseignant note **un dossart et une couleur** sur un espace précis*

Je pose rapidement une note

***1 pt par écart qui évolue** permet au travers des 9 séquences qui vont permettre à cet écart d'évoluer de poser directement la note sur 6*

La fiche d'évaluation individuelle permet dans un premier temps de situer chaque « dossart » dans un des 4 comportements significatifs avant de discriminer en prenant en compte la fréquence d'apparition de ce type de comportement.

Un temps de concertation est organisé pendant le rangement du matériel en cas d'écart important entre les appréciations des enseignants

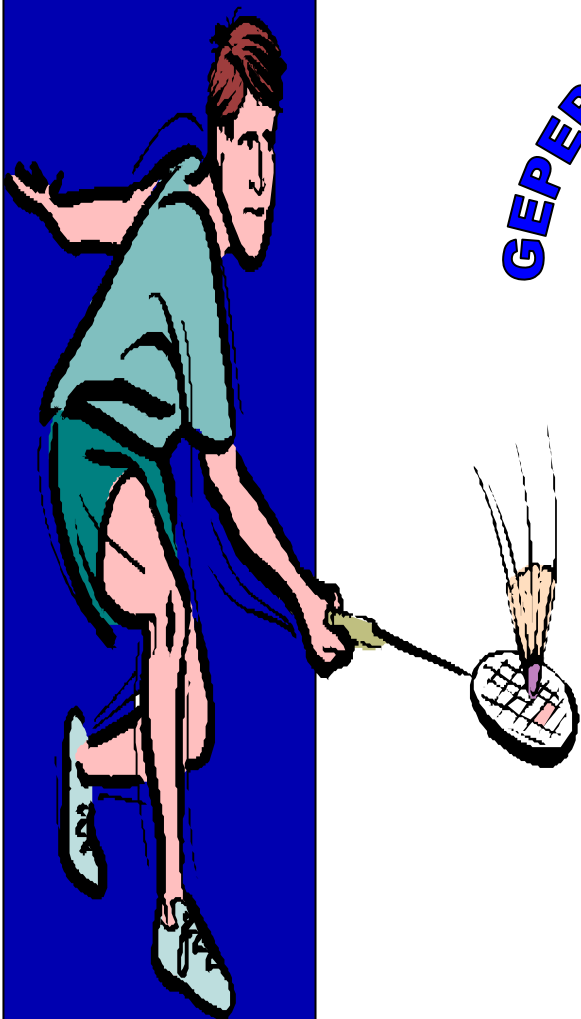
La note est donné aux élèves à l'issue du cours.

Une évaluation « anonyme » diminue la part d'éventuels arrangements évaluatifs et augmente le « confort » d'une évaluation « partagée »

1. L'élève est repéré par sa couleur de maillot, un signe distinctif (lettre ou numéro), une composition d'équipe (à l'instant T tous les A, B, C, D de chaque équipe s'affrontent) et un espace (sur le terrain N°1 se rencontre les rouges et les jaunes
2. Un temps d'évaluation en commun de deux ou trois élèves différents permet de « caler » la grille entre les évaluateurs

Donner la note à l'issue de l'épreuve est le garant du caractère fonctionnel de l'outil et augmente pour l'élève le caractère objectif de son attribution

1. Un positionnement simple des élèves dans une fiche d'évaluation par équipe qui s'échange entre les collègues à mi-épreuve
2. Une fiche d'évaluation tenue par les élèves qui n'implique que très peu d'opérations pour poser la note



GEPEP A. D'OPPOSITION DUELLE

Aline Bertrand
Martine Bienaimé

Expérience motrice : Adapter des choix techniques et tactiques tout en relativisant les forces et faiblesses de l'adversaire

Groupement : Raquettes

APSA support : Badminton

Niveau d'enseignement : 3^{ème} / 2nd **Durée du cycle** : 7 X 2 H

Compétence attendue : Dans le cadre d'un rapport de force équilibré (poule de niveau) et d'une stratégie choisie par soi ou un autre, l'élève compétent saura reconnaître la qualité du volant qui arrive et décider de ralentir, d'accélérer, tendre ou soulever un volant en fonction d'un effet à produire sur son adversaire et ou du temps dont il dispose pour le faire. Il sera aidé pour ses choix stratégiques par un observateur coach

Activité de l'élève : L'élève doit prendre des décisions tactiques pour provoquer des effets sur son adversaire (le déplacer, le mettre en crise de temps, s'ouvrir le terrain, le gêner pour jouer son coup fort.)

En fonction de la stratégie choisie et des effets obtenus précédemment il doit moduler ses trajectoires en direction et vitesse pour rompre l'échange.

Il doit décider, entre les sets, de la poursuite ou non de la stratégie choisie en fonction des effets réellement obtenus.

L'observateur – coach utilisera son relevé d'observations pour aider le joueur à faire ses choix


Tournoi en poule de niveau de 4 joueurs à 6 joueurs

Match en 1 contre 1

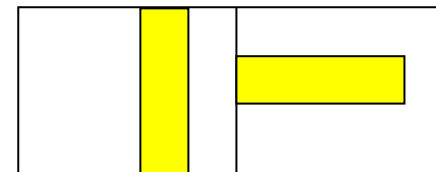
1 match = 2 sets de 40 points ou 3'30 au total (si je n'ai pas 40 points le jeu s'arrête au bout des 3'30)

on joue contre au moins 3 adversaires différents 3 sets.

REGLES

1- on ne peut marquer le point que si l'on joue en dehors de la zone  ou si l'on joue dedans quand l'adversaire n'y est pas

2- Deux possibilités pour placer la zone (en large, en long)



3- 4 stratégies possibles : Droite, gauche, derrière, devant. Quand je fais la stratégie prioritaire annoncée je marque 10 points, l'autre vaut 5 points (on ne peut que coupler droite avec devant ou derrière ...)

4- J'annonce à chaque set ma stratégie et l'arbitre Pour valider le bonus le joueur doit l'annoncer et le faire confirmer par l'arbitre, on marque quand on fait faire une faute à son adversaire.

5- Décompte des points : * si je marque sur stratégie je marque 10 points, ailleurs 1 point

6- le relanceur peut à tout moment refuser le premier service s'il se sent dominé. Il est obligé de jouer le service suivant

CHOIX A OPERER PAR L'ELEVE SUR LE MATCH

1^{er} SET : Chacun choisit de placer pour soi la zone  dans son terrain que l'adversaire devra éviter

2^{ème} SET : idem avec possibilité de changer le dispositif et la stratégie

3^{ème} SET : Chacun choisit pour l'adversaire le placement de la zone. En fonction de ce dispositif imposé par l'autre chacun choisit sa stratégie

Entre les sets une régulation de 3' pour choisir la zone et la stratégie

DEROULEMENT DE L'EPREUVE

1) Les élèves se rencontrent à l'intérieur de la poule, au moins 3 matchs de 3 sets contre 3 adversaires différents

2) Les 3 sets sont entrecoupés de 3' de régulation

3) Le déroulement des rencontres se fait de la façon suivante :


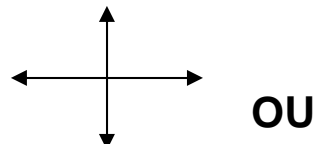
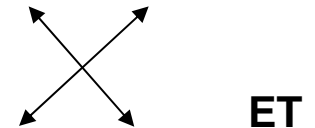
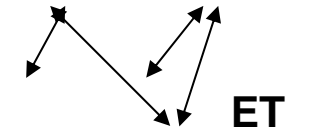

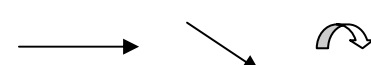
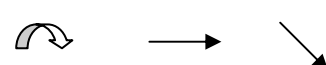

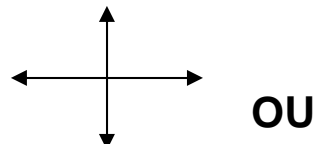
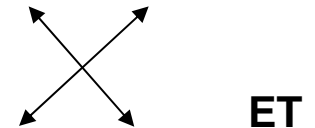
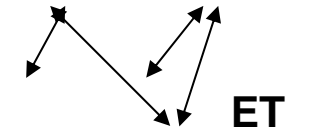

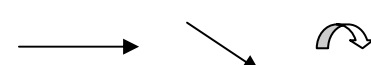
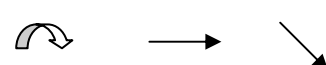

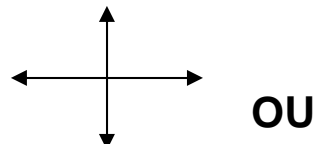
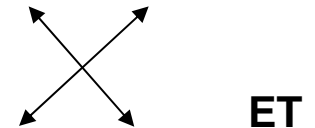
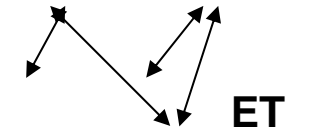

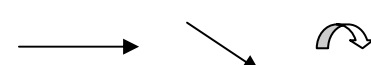
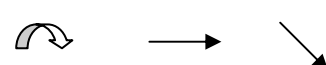
1er SET A/B puis 1er SET C/D

2ème SET A / B puis 2ème SET C/ D

3ème SET A/B puis 3ème SET C/D

4) L'enseignant choisira d'observer les sets 2 et 3 prioritairement sur les terrains où le rapport de force est équilibré (information donnée par le score du 1^{er} set.)

UNE GRILLE DE RECUEIL DE DONNEES

Critères	<p>1^{er} CRITERE Pris en charge par les élèves mise en œuvre et choix de stratégies pour gagner le duel</p> <p>2nd CRITERE : Du ressort de l'Enseignant la prise ne compte de l'espace et du temps pour produire des trajectoires en relation avec le projet stratégique</p>																																		
Observables	<p>mise en œuvre et choix de stratégies pour gagner le duel</p> <p>3 points : écarts de points créés entre le 1^{er} et le 2^{ème} set puis le 2^{ème} et 3^{ème} set dans les 2 meilleurs matches joués</p> <p>3 points : le nombre de fois ou la stratégie est gagnante sur le nombre de points</p> <p>la prise ne compte de l'espace et du temps pour produire des trajectoires en relation avec le projet stratégique 12 points</p> <p>On ne regarde que les 2 frappes précédant la réussite ou l'échec du point.</p>																																		
Comportements Hiérarchisés	<p>1^{er} CRITERE: Dévolus aux élèves_ Comparaison sur les 2 meilleurs matches des différences de scores</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">1 point</td> <td style="width: 33%;">2 points</td> <td style="width: 33%;">3 points</td> </tr> <tr> <td>a augmenté en sa défaveur son écart</td> <td>a maintenu son écart</td> <td>a augmenté en sa faveur où réduit son écart</td> </tr> </table> <p>Prise en compte sur les 2 meilleurs matches du nombre de stratégies gagnantes</p> <table border="1" style="width: 100%; text-align: center; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%;">0.5</td> <td style="width: 25%;">1</td> <td style="width: 25%;">2</td> <td style="width: 25%;">3 points</td> </tr> <tr> <td>Moins de 15%</td> <td>Entre 20 et 30%</td> <td>30à 40%</td> <td>Plus de 40%</td> </tr> </table> <p>2nd CRITERE : Du ressort de l'Enseignant la prise ne compte de l'espace et du temps pour produire des trajectoires</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 25%; text-align: center;">0</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">3</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">3.</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">7</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">7.</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">11</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">11.</td> <td style="width: 25%; text-align: center;">14</td> </tr> <tr> <td>Je produis des déplacements limités chez mon adversaire avec une vitesse de volant identique (fort/fort, lent /lent)</td> <td>Je prive mon adversaire de temps en le déplaçant plus loin OU en modifiant la vitesse du volant</td> <td>Je prive de temps mon adversaire en jouant à la fois sur déplacer loin (l'obliger à de longues courses) ET la vitesse du volant</td> <td>Je provoque chez mon adversaire des trajets complexes (lignes brisées) et le prive de temps</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> <td style="text-align: center;"></td> </tr> </table>	1 point	2 points	3 points	a augmenté en sa défaveur son écart	a maintenu son écart	a augmenté en sa faveur où réduit son écart	0.5	1	2	3 points	Moins de 15%	Entre 20 et 30%	30à 40%	Plus de 40%	0	3	3.	7	7.	11	11.	14	Je produis des déplacements limités chez mon adversaire avec une vitesse de volant identique (fort/fort, lent /lent)	Je prive mon adversaire de temps en le déplaçant plus loin OU en modifiant la vitesse du volant	Je prive de temps mon adversaire en jouant à la fois sur déplacer loin (l'obliger à de longues courses) ET la vitesse du volant	Je provoque chez mon adversaire des trajets complexes (lignes brisées) et le prive de temps								
1 point	2 points	3 points																																	
a augmenté en sa défaveur son écart	a maintenu son écart	a augmenté en sa faveur où réduit son écart																																	
0.5	1	2	3 points																																
Moins de 15%	Entre 20 et 30%	30à 40%	Plus de 40%																																
0	3	3.	7	7.	11	11.	14																												
Je produis des déplacements limités chez mon adversaire avec une vitesse de volant identique (fort/fort, lent /lent)	Je prive mon adversaire de temps en le déplaçant plus loin OU en modifiant la vitesse du volant	Je prive de temps mon adversaire en jouant à la fois sur déplacer loin (l'obliger à de longues courses) ET la vitesse du volant	Je provoque chez mon adversaire des trajets complexes (lignes brisées) et le prive de temps																																
																																			
																																			

L'ACTIVITE DE L'ELEVE CONFRONTE A CETTE EXPERIENCE MOTRICE

L'élève est confronté à :

Une activité d'opposition où chacun à sa chance tout en étant tenu de s'adapter à un rapport de force

- Poule de niveau
- 3 sets
- Tournoi (plusieurs rapports de force)

Une activité motrice et technique :

Pour réussir sa stratégie l'élève doit :

- Lire la trajectoire qui vient pour se déplacer au bon moment et au bon endroit et être équilibré au moment de la frappe.
- Jouer sur un ou des paramètres de la trajectoire (orienter, accélérer ou ralentir sa frappe pour produire un effet sur l'adversaire = le prendre de vitesse ou à contre-pied).

Une activité réflexive articulée avec des connaissances techniques ET stratégiques :

Avant de jouer : Le choix de placement de zone et de stratégie est dépendant de :

- ses pouvoirs moteurs
- la connaissance (ou non)des pouvoirs de l'autre

Pendant le jeu : la modification des trajectoires est dépendante de :

- L'état du rapport de force : se reconnaître dominant ou dominé
- les effets produits sur l'adversaire par tel ou tel coup

Après le 1^{er} set : la décision de garder ou de changer de stratégie est dépendante de :

- du nombre de stratégies réussies lors du 1^{er} set
- de la connaissance des points forts et faibles de l'adversaire

Une activité éducative articulée avec des règles et des taches socio- participatives

La tenue d'une fiche de scores par l'observateur favorise :

- la reconnaissance par l'observateur et les 2 joueurs de ce qui fait et permet le point bonus
- En fonction des données recueillies la confrontation de points de vue entre l'observateur et le joueur

La règle du 3^{ème} set (on choisit renforce l'analyse de chacun des 2 joueurs sur :

- ✓ Les points forts et faibles de l'adversaire
- ✓ Ses points forts et faibles

Mais oblige chacun des joueurs à accepter la contrainte (dispositif) imposée par l'autre avec fair play

Une activité réinvestissable dans le même groupement

Une activité tactique et réflexive s'appuyant sur les mêmes principes.

UN OUTIL POUR CONSTRUIRE L'ÉVALUATION

Difficultés professionnelles	Des solutions	Le principe mobilisé par l'enseignant expert
<ul style="list-style-type: none"> • Construire une tâche favorisant l'apparition fréquente de solutions multiples techniquement ET permettant de montrer son degré d'atteinte de la compétence visée 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer des stratégies en nombre limité (ici droite, gauche, devant, derrière) dans lesquelles l'élève peut faire des choix • Séquencer la tâche en 3 sets et 2 moments dans lesquels l'élève peut réguler 	<ul style="list-style-type: none"> • La tâche doit isoler et ne mettre en évidence que certains aspects de l'expert, recherchés dans la compétence
<ul style="list-style-type: none"> • Construire un outil d'évaluation faisable et fiable n'évaluant que la compétence visée 	<ul style="list-style-type: none"> • Limiter le nombre de critères (1 seul critère pris en charge par le prof) • Dévoluer aux élèves certains critères • Construire dans les critères choisis des comportements hiérarchisés ou l'observable est de même nature 	<ul style="list-style-type: none"> • L'outil doit permettre de cibler l'objet de l'évaluation tout en prenant en compte la complexité de l'activité de l'élève (technique, stratégique)
<ul style="list-style-type: none"> • Gérer le temps de passage de l'évaluation malgré le grand nombre 	<ul style="list-style-type: none"> • Les rendre lisibles par tous (élève et prof non expert (schémas)) • Tous les matchs comptent pour l'évaluation 	<ul style="list-style-type: none"> • Tous les élèves doivent être en activité (joueur, observateur) et leur temps d'activité doit avoir une influence sur leur note
<ul style="list-style-type: none"> • Avoir un recueil de données significatif quantitativement ET qualitativement pour chaque élève 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève ne connaît pas le moment où il est évalué • le tournoi permet de voir dans des oppositions différentes • 3 matchs au moins de 3 sets de 3' = 27' au moins • ne pas évaluer un élève en cas de rapport de force trop défavorable 	<ul style="list-style-type: none"> • je dois voir souvent l'élève et dans des oppositions différentes
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluer, de façon équitable d'une classe à l'autre dans l'établissement, un degré d'atteinte de la compétence tout en discriminant les élèves classés dans ce même degré 	<ul style="list-style-type: none"> • Avec le recueil de données L'enseignant relève la fréquence d'apparition d'un des comportements hiérarchisés dans la grille • cette fréquence d'apparition détermine le degré d'atteinte de la compétence • L'enseignant place ensuite les élèves appartenant au même niveau les uns / autres en tenant compte des habiletés motrices 	<ul style="list-style-type: none"> • c'est le recueil de données qui pilote la note et non le classement des élèves les uns / autres • La discrimination dans un même niveau se fait en tenant compte des habiletés motrices

UN OUTIL POUR FAIRE VIVRE UNE ACTIVITE AUTHENTIQUEMENT SCOLAIRE

Difficultés professionnelles	Des solutions	Le principe mobilisé par l'enseignant expert
<ul style="list-style-type: none"> Décider d'enseigner et de n'évaluer que certains aspects formatifs de l'activité de l'expert ET dont l'atteinte est possible dans le temps scolaire (7X2H) 	<ul style="list-style-type: none"> limiter à 4 stratégies possibles couplés à 2 dispositifs 	<ul style="list-style-type: none"> fermer le milieu pour isoler et favoriser la fréquence d'apparition du problème moteur et stratégique que l'élève a à résoudre
<ul style="list-style-type: none"> proposer des bascules motrices accessibles à tous dans le temps scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> accélérer ou ralentir une trajectoire ne nécessite pas de savoir smasher ou amortir 	<ul style="list-style-type: none"> quel que soit le niveau initial d'habiletés motrices l'élève doit pouvoir accéder à un degré d'atteinte de la compétence même avec des techniques autres que celle de l'expert.
<ul style="list-style-type: none"> articuler activité motrice et réflexive dans la tâche 	<ul style="list-style-type: none"> faire choisir 2 stratégies et la bonifier au score (10 pts) place l'élève dans l'obligation de sortir de ses habitudes la maintenir pendant tout le set oblige l'élève à construire, stabiliser et choisir des solutions techniques le temps de régulation 	<ul style="list-style-type: none"> Ce sont les décisions stratégiques qui pilotent les transformations motrices et les modifications de trajectoires à produire.
<ul style="list-style-type: none"> articuler activité motrice et éducative 	<ul style="list-style-type: none"> le recueil de score tenu par l'observateur permet d'informer le joueur sur sa réussite ou non et favorise le débat et les choix futurs sur des bases objectives l'arbitre mobilise les mêmes connaissances que le joueur en cours de match 	<ul style="list-style-type: none"> les décisions prises et l'échange de point de vue doit se faire à partir de données objectives

**UN OUTIL POUR CONSTRUIRE LE RECUEIL DE DONNEES :
LE CHOIX DES INDICATEURS**

Difficultés professionnelles	Des solutions	Le principe mobilisé par l'enseignant expert
<ul style="list-style-type: none"> • Noter tout avec des grilles complexes aux critères nombreux et repérer une fréquence d'apparition de comportements 	<ul style="list-style-type: none"> • limiter à un ou 2 critères l'observation menée • dans chaque critère hiérarchiser 4 comportements macroscopiques • se donner du temps en donnant aux élèves un des critères à évaluer (les points et points bonus) 	<ul style="list-style-type: none"> • rendre l'outil d'évaluation faisable pour tous (expert ou non expert) • rendre l'outil fiable au regard de la compétence visée.
<ul style="list-style-type: none"> • Hiérarchiser les élèves par rapport à une fréquence d'apparition de comportements sans les classer en premier par rapport à un niveau d'habileté motrice 	<ul style="list-style-type: none"> • les déplacements provoqués chez l'adversaire sont révélateurs de l'acquis de l'élève dans la mise en relation entre stratégie choisie et moyens techniques (transformations de trajectoires) construits pour réussir 	<ul style="list-style-type: none"> • l'activité fonctionnelle de l'élève et la compréhension de celle-ci guide le choix des observables dans la grille.
<ul style="list-style-type: none"> • avoir des données quantitativement significatives pour chacun. 	<ul style="list-style-type: none"> • ne prendre en compte que les 2 frappes précédant le gain ou non du point limite le temps d'écriture et laisse du temps d'observation • la grille formulée en schéma favorise la visualisation rapide du comportement observé 	<ul style="list-style-type: none"> • Le recueil de données doit dépasser le simple échec ou réussite ponctuellement observé. • l'élève doit être observé sur un temps important et dans des oppositions différentes.
<ul style="list-style-type: none"> • noter l'activité réflexive 	<ul style="list-style-type: none"> • la prise en compte du : <ol style="list-style-type: none"> 1) nombre de stratégies réussies par rapport au nombre de points joués 2) de l'évolution entre les sets du score permet d'inférer cette activité réflexive 	<ul style="list-style-type: none"> • l'activité réflexive doit avoir des effets visibles sur la prestation de l'élève

**LES ETAPES SCOLAIRES DU SAVOIR S’AFFRONTER TOUT AU LONG DU CURSUS
AU TRAVERS LES JEUX DE RAQUETTES**

Adopter des choix tactiques et techniques	Décider et assumer ses choix
<p>Chercher à reproduire un plan de frappe malgré un déplacement pour mettre la balle ou le volant hors de portée de l’adversaire <i>Lier plan de frappe et la production de trajectoire</i></p>	<p>Accepter de jouer avec le cadre réglementaire tacitement accepté et commun sans arbitre</p>
<p>Moduler ses trajectoires à partir de plans de frappes différents en modulant les vitesses de bras pour provoquer des effets sur son adversaire. <i>lier les trajectoires et le déplacement adverse</i></p>	<p>Reconnaître dans l’action en cours l’état du rapport de force pour décider de la nature des frappes</p>
<p>Niveau 3^{ème} / 2^{nde}</p>	
<p>Se donner du temps ou le diminuer par les trajectoires que je crée, pour renverser ou le conserver le rapport de force. <i>Lier les trajectoires et les effets sur le rapport de force</i></p>	<p>Projeter à moyen terme des décisions (stratégies) et des opérations (types de frappes) en fonction d’effets attendus sur le rapport de force et dans un contexte de pression temporelle forte</p>
<p>Ralentir, accélérer ou conserver la vitesse du jeu en fonction d’un « rôle tactique »⁷ pour produire des effets sur le rapport de force Lier son rôle tactique et la production de trajectoires dans le futur</p>	<p>Poursuivre ou modifier une stratégie préalablement adoptée en fonction du résultat de l’affrontement en cours. Je choisis et je régule mes choix tactiques en fonction d’adversaires connus ou non, avant, après, pendant la rencontre</p>

Une déclinaison du « savoir s’affronter » au travers d’une progressivité de « logiques de formation »

⁷ « prudent » je tiens l’échange loin des lignes
« placeur » je tiens l’échange en zones variées (espace)
« repousseur » je fais jouer mon adversaire loin au fond
« frappeur » je fais sortir mon adversaire je joue sur la vitesse
« avanceur suiveur » je prends les volants plus tôt sur la trajectoire
« fixe » je joue dans une zone qui ne donne aucune initiative sur point faible

GEPEP A. DE LOCOMOTION DE DUREE



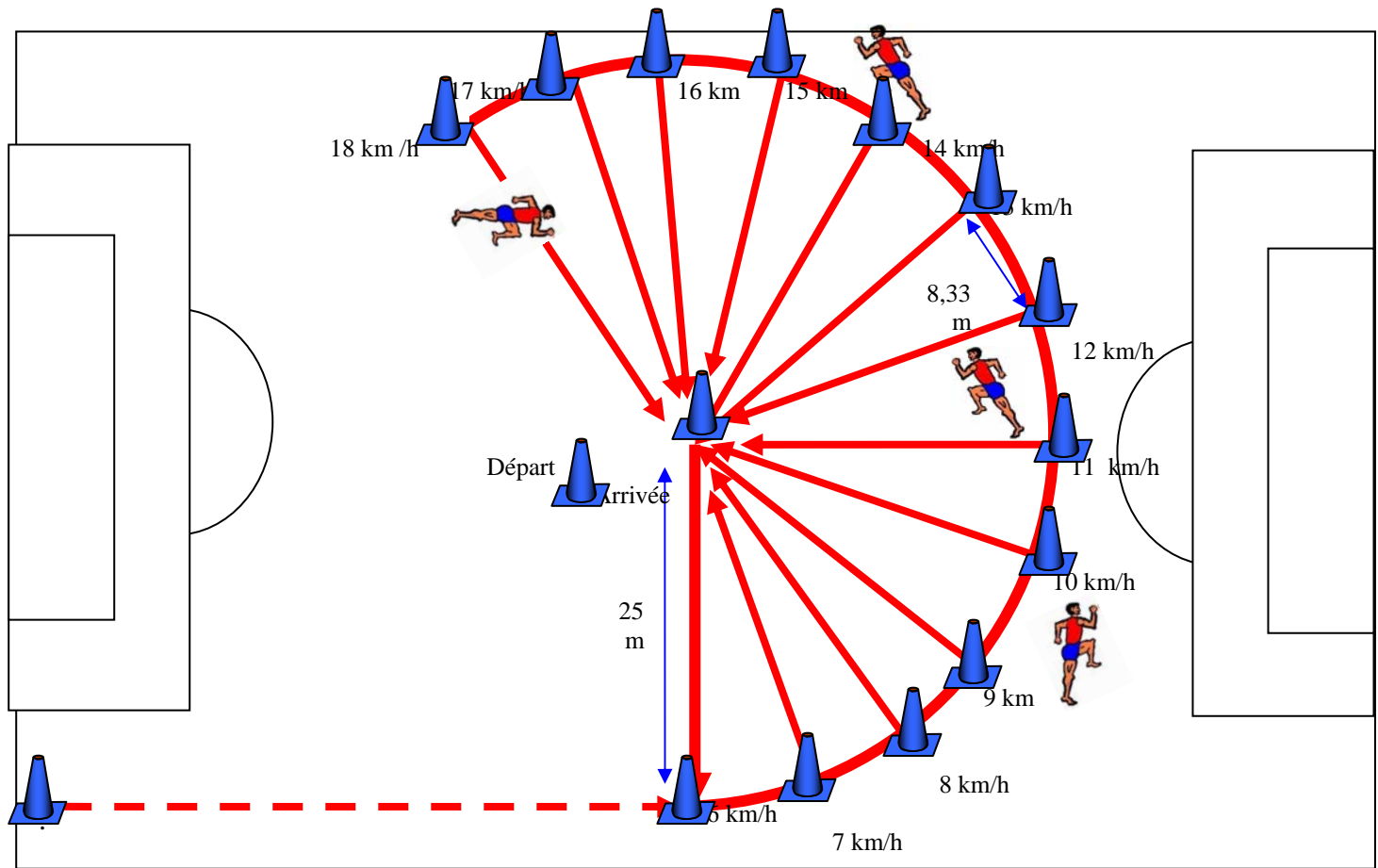
Laetitia Szafoni

Expérience motrice : Vivre, rechercher et reproduire différentes allures en fonction d'effets attendus sur le corps.

Groupement : activités athlétiques **APSA support** : course de durée

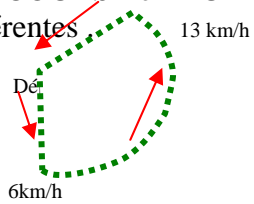
Niveau d'enseignement : 6^{ème}

Compétence visée		Etre capable de courir à 3 allures différentes dites facile, moyenne et difficile, en fonction de ses potentialités, sur 12 minutes.
Activité de l'élève et contenus mobilisés		L'élève expérimente et reproduit 3 allures différentes. Il apprend à caractériser et retrouver ces 3 allures par rapport à des effets sur soi, des repères externes et ses possibilités.
Tâche		Sur un dispositif en aller-retour avec un coup de sifflet toutes les 30 secondes (30 sec pour l'aller et 30 sec pour le retour dans une zone de 5 mètres), les élèves réalisent 3 séquences de course (5 min à l'allure facile, 4 min à l'allure moyenne et 3 min à l'allure difficile.) Pour l'illustration du dispositif, se référer page suivante
Indicateurs	Critères	Le changement d'allure entre chaque séquence, la vitesse courue dans chaque séquence/ aux possibilités de l'élève et/ % de V.M.A.
	Observables	Le n° du plot choisit par le coureur à chaque aller dans chaque séquence et entre chaque séquence, la position du coureur au coup de sifflet à chaque retour par rapport à la zone (en avance ou en retard)
	Comportements hiérarchisés	L'élève choisit et respecte les 3 allures de course /l'effet attendu. L'élève choisit et respecte 3 allures de course, mais ces allures ne correspondent pas aux effets attendus. L'élève choisit 3 allures de course mais ne les respecte pas.(il est en avance, en retard ou il s'arrête).

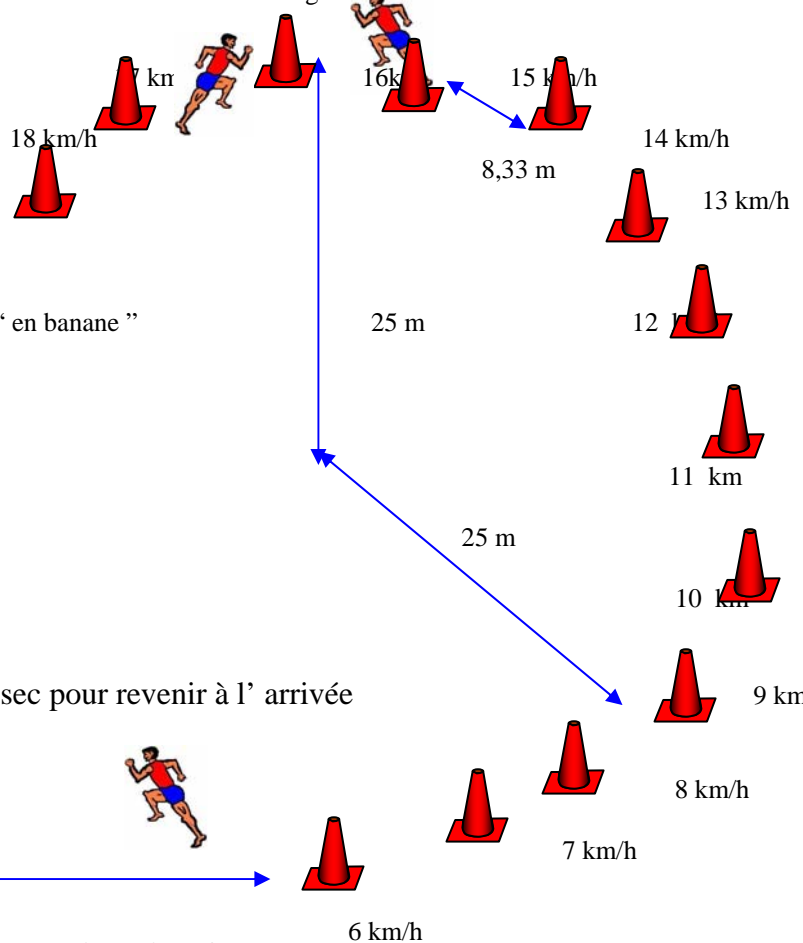


DISPOSITIF de COURSE en DUREE « en camembert » pour travail en boucles de 30 secondes à vitesses (plot-cible) différentes

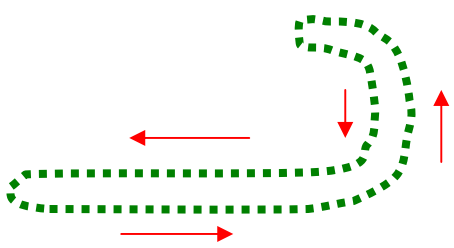
Exemple de Parcours à 13 km/h en 30 sec



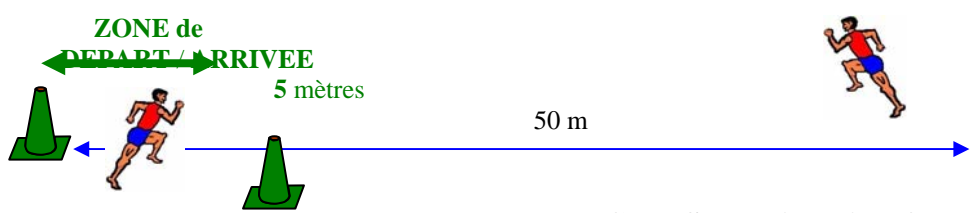
Ce dispositif est réalisable sur un terrain de foot ou dans une cour de récréation de 50 m de largeur minimum.



DISPOSITIF DE COURSE EN DUREE ou TEST VMA " en banane " TRAVAIL EN ALLER-RETOUR SUR 1 minute



30 sec pour atteindre le plot-vitesse voulu ; et 30 sec pour revenir à l'arrivée



LES PROPRIETES DE L'ACTIVITE DE L'ELEVE CONFRONTE A L'EXPERIENCE MOTRICE

- Vivre et construire différents mobiles de course (but de performance, plaisir, entretien, bien-être ...)
- Le statut des sensations est premier et guide l'activité, quel que soit le mobile d'action.
- La recherche des différentes allures de course avec une mise en relation des effets sur soi est nécessaire pour accéder aux différents mobiles de course et être performant (choisir et respecter la bonne allure en fonction de l'effet attendu) dans chaque mobile de course.
- La compétence visée, permet à tous les élèves d'accéder aux différents mobiles de course sans les opposer.
- Une mise en relation constante et nécessaire des repères objectifs et externes (temps, distance, de moins en moins nombreux lorsque le niveau d'expertise s'améliore) avec des repères subjectifs et internes (sensations.)
- Une prise en compte de l'état général de l'élève (fatigue, forme), du contexte (temps, espace, partenaires, adversaires), le jour « j », dans la manipulation des paramètres, pour être performant dans le type de mobile de course.
- La V.M.A est un moyen pour l'élève de vivre une expérience motrice en course de durée.
- Quel que soit le mobile de course, l'expérience motrice est guidée par les notions « être en avance ou en retard, être dans l'allure ou pas dans l'allure » et elle est construite par rapport aux potentialités de chaque élève.
- La prise de décision des élèves (dévolution) est importante. C'est l'élève qui s'entraîne et non l'enseignant qui entraîne l'élève. Cette dévolution dans les apprentissages est progressive dans le cycle et le cursus.

UN OUTIL POUR CONSTRUIRE L'ÉVALUATION

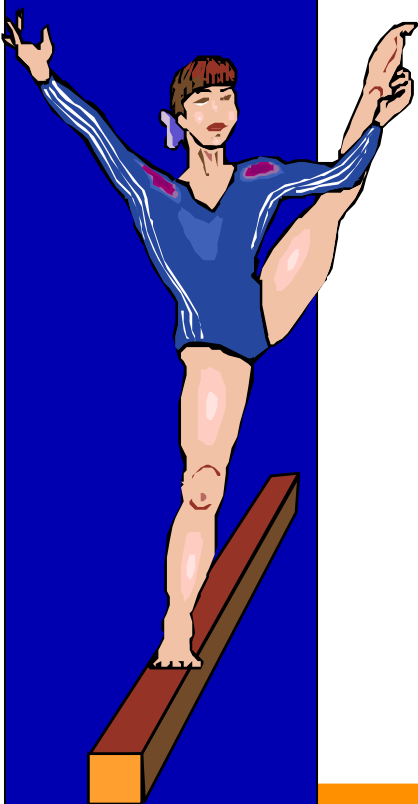
Difficultés professionnelles	Des solutions	Le principe mobilisé par l'enseignant expert
<ul style="list-style-type: none"> • Proposer un temps suffisant de course, révélateur de la course de durée, tout en faisant passer tous les élèves dans la même séance. • Limiter la prise en compte des facteurs « innés » ou acquis dans une pratique extérieure à l'école, tout en restant dans l'essence, la logique interne de la course de durée. • Prendre en compte les différences individuelles tout en permettant à l'enseignant de gérer (observer, intervenir, organiser) le grand nombre d'élèves. • Relever des indicateurs concrets et individuels sur le terrain afin de poser la note, tout en renseignant les élèves sur leur activité et l'enseignant sur l'activité des élèves, en direct. 	<ul style="list-style-type: none"> • passer d'une évaluation d'un temps ou d'une distance de course à une évaluation de la notion « être dans l'allure ou pas » à l'aide d'un dispositif qui permet à tous les élèves de partir et revenir ensemble et en même temps dans une zone tout en ayant la possibilité d'effectuer des distances différentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • modifier la nature de l'objet à évaluer. • l'objet à évaluer fait référence à une étape incontournable de l'activité de l'expert. • L'objet à évaluer est accessible quelles que soient les capacités des élèves. • L'expert est compétent dans cette activité « être dans l'allure » pour obtenir l'effet correspondant aux différents mobiles de course. (performance, entretien de sa vie physique, bien-être ou le plaisir de courir avec d'autres coureurs)

UN OUTIL POUR FAIRE VIVRE UNE ACTIVITE AUTHENTIQUEMENT SCOLAIRE

Difficultés professionnelles	Des solutions	Le principe mobilisé par l'enseignant expert
<ul style="list-style-type: none"> • Permettre à tous les élèves de manipuler des paramètres de même nature mais de degrés différents selon leurs capacités physiques. • Intervention de l'enseignant sur le processus d'apprentissage. • Aider les élèves à apprendre à gérer leurs ressources. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant fixe l'effet recherché, les temps de course (paramètres en fermeture) et laisse la possibilité aux élèves de « jouer » sur la distance parcourue par le choix des plots (paramètres d'ouverture) en fonction de leurs capacités et du registre de course déterminé, identique pour tous. • Intervenir sur les moyens qui construisent les résultats (la recherche d'effets sur le corps, aider les élèves à mettre en relation des repères externes/ repères internes) • Mettre les élèves dans une activité de projet : choix du plot dans chaque séquence et entre chaque séquence • Tolérer des marges d'erreur qui permettent à l'élève de vivre, chercher et construire différentes allures (le changement de plot à l'intérieur de chaque séquence ne pénalise pas l'élève et à chaque retour l'élève est observé / à une zone). 	<ul style="list-style-type: none"> • Les paramètres de fermeture permettent d'évaluer le degré d'acquisition de chaque élève dans la compétence, tandis que les paramètres d'ouverture laissent la possibilité pour chaque élève d'entrer dans la tâche d'évaluation pour y montrer leur degré d'acquisition par un comportement individuel. • Intervention de l'enseignant sur le niveau de mobilisation des paramètres. • L'effort n'est plus seulement énergétique mais aussi sur la manipulation de paramètres par rapport à un effet attendu. • Permettre à tous les élèves de vivre l'ensemble des expériences motrices. (les différents mobiles de course) • Permettre à tous les élèves d'être dans une activité de recherche, d'adaptation.

**UN OUTIL POUR CONSTRUIRE LE RECUEIL DE DONNEES :
LE CHOIX DES INDICATEURS**

Difficultés professionnelles	Des solutions	Le principe mobilisé par l'enseignant expert
<ul style="list-style-type: none"> • relever des indicateurs révélateurs du processus d'apprentissage. • Relever des indicateurs concrets et individuels sur le terrain afin de poser la note, tout en renseignant les élèves sur leur activité et l'enseignant sur l'activité des élèves, en direct. 	<ul style="list-style-type: none"> • les données recueillies font référence à la notion « être dans l'allure ou pas » : être en avance ou en retard par rapport à une zone et à la notion de choix d'allures par rapport à 3 effets attendus. (choix du plot ou des plots pour chaque séquence de course : facile, moyenne, difficile). • l'enseignant et les observateurs sont proches de la zone de départ-arrivée où tous les élèves passent toutes les 30 secondes . Et en même temps pas trop éloignés des espaces de course. Ce qui permet d'intervenir sur l'activité des coureurs et des observateurs. • Le dispositif permet aux élèves de savoir en direct et de façon concrète, s'ils sont en avance ou en retard par rapport à la zone et le bip. Ce dispositif leur permet également de changer de plot ou d'allure pour être dans cette zone à chaque coupe de sifflet 	<ul style="list-style-type: none"> • l'enseignant recueille des indicateurs révélateurs de la mobilisation des paramètres. • l'enseignant est situé dans un espace proche de l'espace du recueil des données. • le dispositif permet aux élèves (coureurs et observateurs) de prendre des repères concrets. • les données recueillies permettent à la fois de hiérarchiser les comportements en vue de discriminer par rapport à la compétence attendue, mais aussi aux élèves de construire et atteindre cette compétence dans la situation d'évaluation (les élèves ont encore la possibilité d'apprendre dans la situation d'évaluation).



GEPEP A. GYMNIQUES

Sophie Boissay

Expérience motrice : Varier, moduler la construction et la déconstruction de formes de corps contrastées en fonction d'une intention annoncée.

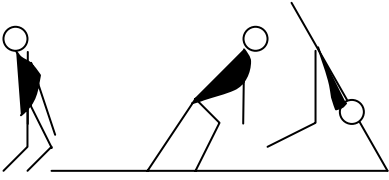
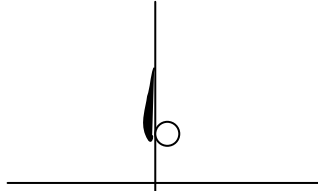
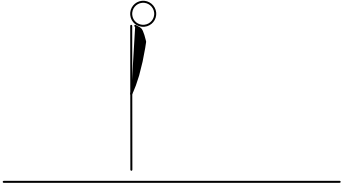
Groupement : Activités gymniques **APSA support** : Gymnastique

Niveau d'Enseignement : 6^{ème}

Durée du cycle : 10 x 2h

Compétence visée		L'élève sera capable de maîtriser son engagement vers l'avant pour réaliser des formes corporelles contrastées (corps aligné / corps groupé) tout en différenciant intentionnellement : <input type="checkbox"/> des façons de s'établir <input type="checkbox"/> des formes de retour à l'équilibre <input type="checkbox"/> des vitesses de réalisation. <input type="checkbox"/> des passages à l'équilibre			
Activité de l'élève et contenus mobilisés		L'élève doit annoncer et réaliser dans la foulée les actions contrastées demandées, en jouant sur les paramètres de la motricité au lieu de reproduire les modèles du code.			
Tâche		Cf pages 2 et 3			
Indicateurs	Critères	La différenciation (postures, vitesses... selon le thème) entre 2 réalisations contrastées consécutives		Le niveau de réalisation de la phase d'action	Engagement sécuritaire lucide
	Observables	Varier la vitesse annoncée	Varier les postures annoncées <ul style="list-style-type: none"> • pour s'établir • pour revenir 	<ul style="list-style-type: none"> • corps aligné • corps groupé 	Réaliser ce qui est annoncé
	Comportements hiérarchisés	<ul style="list-style-type: none"> • une vitesse unique observée • 2 distinctes 	<ul style="list-style-type: none"> • une seule • plusieurs • toutes 	<ul style="list-style-type: none"> • Niveau 1, 2 ou 3 	1 : annonce = réalisation 2 : différence peu visible 3 : réalisation différente de l'annonce

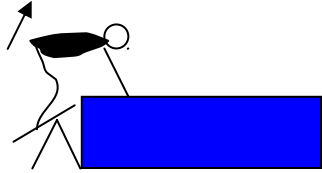
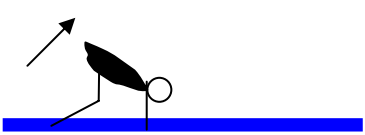


Remarque préalable

Phase de préparation	Phase d'action	Phase de retour du corps
<p>Débuter par un espace à franchir (quelques pas par ex.) de manière à ce que l'élève s'organise corporellement pour la phase 2</p>	<p>La forme de corps à obtenir :</p> <ul style="list-style-type: none"> ☐ Corps aligné ou groupé ☐ Renversé ou non 	<p>Retour à un état d'équilibre stable (debout ou non)</p>
 <p><i>Ex : 3 pas marchés + fente avant bras libres</i></p>		
RITUEL POUR L'ELEVE		
<p><i>« je me prépare pour ...</i></p>	<p><i>... être reconnu ...</i></p>	<p><i>... et revenir en sécurité »</i></p>

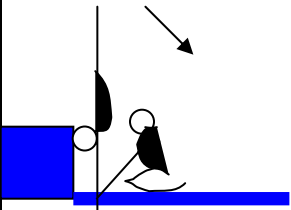
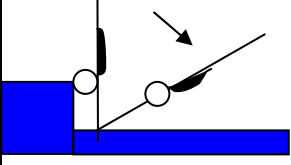



EVALUATION 6^{ème}



L'élève doit réaliser des passages contrastés (la flèche exige de montrer plusieurs modalités pour valider la prestation de l'élève)

1. Des modalités contrastées pour s'établir








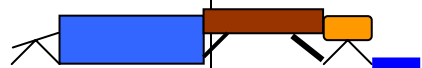

Forme	Modalités	Contraintes	Matériel
Corps aligné vers l'avant	S'aligner à partir de la prise d'appuis manuels	Monter à l'équilibre départ les deux mains en appui et les deux pieds dans la toile	
	S'aligner avant la prise d'appuis manuels	Monter à l'équilibre à partir d'une fente avant	
Corps groupé vers l'avant	Rouler très loin	Roulade avant longue	
	Rouler très près	Roulade avant dans un mouchoir	

2. Des modalités contrastées pour revenir à des positions d'équilibre

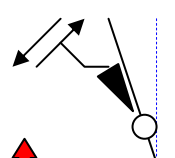
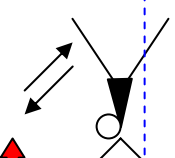
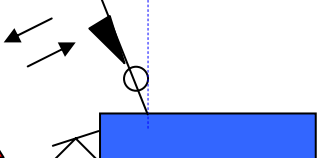
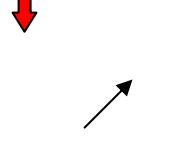
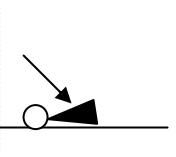
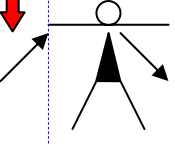
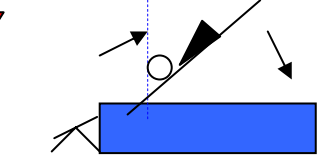



Forme	Sens	Modalités	Arrivée	Niveaux de réalisation	Matériel	
Corps aligné	En arrière	S'enrouler à partir de la prise d'appui manuel (de l'ATR)	<ul style="list-style-type: none"> Retour à genoux 			
		Conserver l'alignement (de l'ATR)	<ul style="list-style-type: none"> Retour plat ventre 			
	En avant	ATR	Varier la forme à l'arrivée	<ul style="list-style-type: none"> Fente Pied-pied 2 jambes Plat ventre 	<ul style="list-style-type: none"> 1 jambe oblique 1 jambe verticale 2 jambes à la verticale 	 pour ATR plat ventre 
		Roue	Varier l'orientation finale	<ul style="list-style-type: none"> Profil Face au départ 	<ul style="list-style-type: none"> Oblique Verticale 	

Corps groupé	En avant	Varier les formes	 <ul style="list-style-type: none"> Allongé Assis Accroupi 	<ul style="list-style-type: none"> Selon l'enroulement du dos 	

3. Des vitesses d'exécution contrastées

Forme	Roulade Avant	Roue		ATR plat dos	Lune plat dos	Saut de mains
LENT			<i>Quand l'élève réalisera ATR 2 jambes</i>			
VITE						
Dispositif		<ul style="list-style-type: none"> Sur contre bas large Au sol Sur contre haut étroit (poutre) 				

4. Des passages à l'équilibre contrastés

Forme	ATR		ROUE		LUNE plat dos
Partir Revenir du même coté		ATR retombé plat ventre		Roue 1/4 tour retombée plat ventre	
Partir-Passer au-delà de la verticale				Roue 1/2 tour	
Dispositif					

Le Déroulement de l'épreuve

- répartition de la classe en 6 groupes hétérogènes
- 3 groupes sont fixés à un dispositif et évaluent les 3 groupes de gyms puis permutation des rôles
Jury 1 : vite/lent
Jury 2 : construire les formes
Jury 3 : retours à l'équilibre
- Pour le 4^{ème} contraste, passage des quelques élèves autorisés à la fin des 2 rotations.
- Le niveau est donné par un carton individuel (rouge ou vert – décision à la majorité)
Possibilité de redonner un essai ou de demander un dispositif plus facile.

LES PROPRIETES DE L'ACTIVITE DE L'ELEVE CONFRONTE A L'EXPERIENCE MOTRICE

- Chaque élève, quel que soit son niveau, doit manipuler les paramètres de la motricité gymnique pour produire des variations conscientes autour des formes de corps (ligne et corps groupé) et non reproduire intégralement et exactement les modèles codifiés du code de pointage.
- Le retour en sécurité après un déséquilibre faible devient un passage obligé à faire valider 3 fois avant de tenter plus difficile.
- La phase d'action (alignement renversé ou corps groupé) est à obtenir en variant les modalités pour construire et pour revenir dans des positions d'équilibre identifiées.
- Ce qui est tenté doit être annoncé oralement juste avant la réalisation.
- L'accent est mis sur le ressenti (contractions, variations d'énergie, grandissement, rythme...) plutôt que sur la forme extérieure à produire (ouverture segmentaire, fermeture ...)
- L'accent est mis sur ce que chaque élève réussit du point de vue de la variation des formes, vitesses... et ce quel que soit son niveau de réalisation. Un niveau faible de réalisation est relativisé pour mettre l'accent sur les contrastes, accessibles à tous et non sur une forme unique idéale.

UN OUTIL POUR CONSTRUIRE L'EVALUATION

Difficultés professionnelles	Des solutions	Le principe mobilisé par l'enseignant expert
<ul style="list-style-type: none"> • sélectionner les familles, les éléments au sein des familles pour garder la richesse de la gymnastique tout en évitant la dispersion des acquis attendus 	<ul style="list-style-type: none"> • Le choix des familles est réduit à : <ol style="list-style-type: none"> 1. renversement type ATR / lune / saut de mains 2. renversement type roue / rondade 3. rotation avant avec appui <p style="margin-left: 40px;">en les étudiant de manière contrastées.</p> 	<p style="margin-left: 40px;">Ecarter les placements potentiellement traumatisants vue la morphologie des élèves (rotation arrière avec appui par ex.)</p> <p style="margin-left: 40px;">Réduire les contenus à travailler</p> <p style="margin-left: 40px;">Permettre de travailler par comparaison différenciation de familles ou de postures ...</p> <p style="margin-left: 40px;">Conserver des placements qui sont faciles à complexifier en y greffant des temps de vol...</p>
<ul style="list-style-type: none"> • permettre à tous de produire tout en gérant les dispositifs : la multitude d'ateliers à installer pour prendre en compte des niveaux de réalisation très divers 	<ul style="list-style-type: none"> • Les dispositifs proposent 3 niveaux de réalisation de la phase d'action. • Ils intègrent les différences de morphologie pour éviter des réglages individuels (ex : aucun espace entre mini-trampoline – table de réception) 	<p style="margin-left: 40px;">La performance par famille est établie par rapport à une déclinaison de la phase d'action en 3 niveaux de réalisation et non un choix entre 3 éléments du facile au difficile.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • conduire les élèves à s'investir dans une motricité subjectivement « risquée » tout en les amenant à adopter un comportement sécuritaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Etablir un rituel de fonctionnement en sécurité par rapport à soi (le principe de validation du niveau inférieur avant de tenter plus difficile.) • Annoncer tout de suite avant de passer : aide à la concentration associé à un espace pour s'organiser (« je me prépare pour ... ») 	<p style="margin-left: 40px;">Hiérarchiser les étapes de construction du gymnaste scolaire (1 = varier les postures / puis 2 = varier les vitesses / puis 3 = greffer des phases de vol)</p> <p style="margin-left: 40px;"><u>Remarque</u> :selon la spécificité de la phase d'action, l'élève peut être à une étape 3 dans une famille (rotation avant) et à l'étape 1 en renversement)</p>

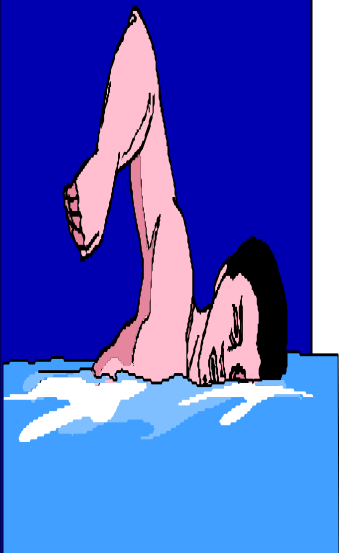
UN OUTIL POUR FAIRE VIVRE UNE ACTIVITE AUTHENTIQUEMENT SCOLAIRE

Difficultés professionnelles	Des solutions	Le principe mobilisé par l'enseignant expert
<ul style="list-style-type: none"> • l'exigence de précision et de perfection demandée par le principe de copie d'un modèle à mener de front avec le peu d'émotion procuré par la démarche. • le passage déstabilisant devant le jury 	<ul style="list-style-type: none"> • le gymnaste qui joue avec le mouvement, qui modifie consciemment ce qu'il fait parce qu'il sait qu'il a construit des retours en sécurité. • mettre le gymnaste en « sécurité sociale » avant qu'il ne s'engage : le jury s'attend à regarder l'autre selon un point précis ; de plus le niveau du gymnaste est connu à l'avance 	<ul style="list-style-type: none"> • le jeu avec les paramètres du mouvement gymnique

UN OUTIL POUR CONSTRUIRE LE RECUEIL DE DONNEES : LE CHOIX DES INDICATEURS

Difficultés professionnelles	Des solutions	Le principe mobilisé par l'enseignant expert
<ul style="list-style-type: none"> • « VOIR TOUT et VOIR VITE » Avoir le souci de noter de manière exhaustive la prestation (élément par élément, valeur, exécution...) un gymnaste qui ne réalise qu'une seule fois. • « VOIR TOUT et VOIR LA COMPETENCE » Conserver le découpage de la note comme indiqué par le code de pointage alors que la compétence a sélectionné un aspect prioritaire • « VOIR TOUT et VOIR en une seule fois » Le projet demandé à l'élève devant être préparé un seul passage est autorisé comme le demande le code. 	<ul style="list-style-type: none"> • le gym annonce <u>oralement</u> ce que le jury va devoir prendre en compte (<i>ex : roue lente / roue vite</i>) et qui se résume à un critère. • sélectionner un nombre réduit de critères : <ul style="list-style-type: none"> - le cumul des postures ou la vitesse - le niveau de réalisation de la phase d'action - donner à voir ce qui est annoncé • autoriser le jury à redemander à voir s'il estime que l'élève peut mieux faire par rapport à ce qu'il a l'habitude de faire. 	<ul style="list-style-type: none"> • juger en ayant à l'avance <u>ciblé</u> le moment à prendre en compte et non l'écart à un modèle technique idéal. • le temps de préparation réduit à 16 heures de pratique effective

GEPEP A. AQUATIQUES



Sophie JOMIN

Expérience motrice : savoir organiser son déplacement horizontal

Groupement : Activités aquatiques

APSA support : Natation sportive

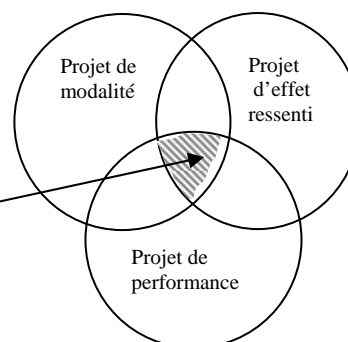
Niveau d'enseignement : 5^{ème}/4^{ème}

Compétence visée		Dans le cadre d'une épreuve de natation de 8 minutes où il s'agit de réaliser un maximum de longueurs, l'élève compétent saura organiser son déplacement sur la totalité du parcours (modalité de nage, de respiration et allure) tout en préservant son équilibre horizontal et de manière à pouvoir rester lucide
Activité de l'élève et contenus mobilisés		Etablir et maintenir un équilibre horizontal propice au déplacement ventral malgré la nécessité des actions propulsives et inspiratoires : <ul style="list-style-type: none">- tonicité axiale- axe corporel confondu avec axe de déplacement (surtout position de la tête) dans toutes les orientations (ventral, dorsal, latéral) Gérer les modalités inspiratoires sans perturber l'équilibre horizontal : <ul style="list-style-type: none">- expiration aquatique- inspiration latérale ou dorsale, en dehors des actions propulsives ou sans les perturber, avant d'entrer en « zone rouge » Gérer l'allure tout au long du parcours en fonction de son état de fatigue (pour réaliser un maximum de longueurs et rester lucide) : <ul style="list-style-type: none">- efficacité des actions propulsives (longueur + vitesse)- gestion des ressources et accepter l'effort dans des zones inconfortables- connaître des positions ou modes de déplacement dits « de repos »
Tâche		Couloir de 25 mètres : Epreuve de 8 minutes où il faut réaliser un maximum de longueurs (avec un maximum de points selon les modalités employées) avec annonce du temps qui s'écoule Puis l'élève dispose de 1 minute pour aller chercher 1, 2 ou 3 objets (en petite, moyenne ou grande profondeur) : 16, 18 ou 20 points L'observateur qui note les modalités de nage utilisées (définies avec les élèves tout au long du cycle en leurs termes) : C : nage ventrale alternée avec la tête + souvent dans l'eau que hors de l'eau en équilibre horizontal (« sans regarder devant », ou « sans relever la tête ») : 5 points C : nage ventrale alternée ne remplissant pas les exigences de C : 1 point D : nage dorsale en équilibre horizontal (« oreilles dans l'eau ») : 2 points D : nage dorsale ne remplissant pas les exigences de D : 1 point X : autre modalité: 1 point
Indicateurs	Critères	Gestion de la totalité de l'épreuve de manière à pouvoir rester lucide Maîtrise de l'équilibre horizontal Gestion de l'allure
	Observables	Recherche ou non d'objets en subaquatique à l'issue de l'épreuve Nombre d'arrêts Nombre de points (de longueurs en C ou D) Nombre total de longueurs
	Comportements hiérarchisés	<ol style="list-style-type: none">1. Plusieurs arrêts, recherche d'objets difficile voire impossible, longueurs C ou D ≤ autres modalités2. Peu ou pas d'arrêts, recherche minimum d'objets, C ≥ autres modalités (inspiration dorsale assez longue), D notamment pour se reposer3. Pas d'arrêts, recherche d'objets optimale, longueurs en C ou D ≥ autres modalités, inspiration dorsale + rapide ou latérale4. Pas d'arrêts, recherche d'objets optimale, longueurs en C presque exclusivement, inspiration latérale brève et allure optimale

LES PROPRIETES DE L'ACTIVITE AUTHENTIQUEMENT SCOLAIRE DE L'ELEVE CONFRONTE A L'EXPERIENCE MOTRICE

L'expérience motrice en natation se situe au carrefour de 3 types de projets : projet de performance, projet de modalité, projet d'effet ressenti.

Il est important que ces notions soient présentes pour que l'on puisse réellement parler d'expérience motrice.



Projet de performance :

L'élève plongé dans l'expérience motrice

doit pouvoir avoir pour objectif de réaliser une performance (en terme de distance, de temps ou de distance par unité de temps)

Ici : réaliser un maximum de longueurs en 8 minutes

Projet de modalité :

L'expérience motrice est vécue au travers d'une ou de plusieurs modalités (de déplacement, de respiration, ...). Ceci fait l'objet d'un choix de la part de l'enseignant et /ou de l'élève et ce projet, prévu éventuellement à l'avance, peut être révisé en cours d'action.

Ici: Choix d'inspirer sur le dos ou sur le côté

Choix du temps d'inspiration

Choix de modalité de nage

Projet d'effet :

L'expérience motrice est guidée par un effet recherché soit visible soit ressenti à plus ou moins longue échéance.

Ici :... de manière à pouvoir rester suffisamment lucide pour aller chercher un objet en subaquatique à l'issue du parcours

Ces projets peuvent être progressivement dévolus à l'élève au fil du cycle et/ou du cursus.

Plus ou moins guidé par l'enseignant, l'élève doit pouvoir mettre en perspective son projet (avant expérience) à partir de ce qu'il veut faire (*faire un maximum de longueurs en un temps donné*), de ce qu'il sait faire, de ce dont il dispose comme possibilités (*longueurs en C, en D...*) et de ce qu'il veut obtenir (*rester suffisamment lucide pour aller chercher un objet en subaquatique à l'issue du parcours*). Tous ces paramètres sont donc fortement liés.

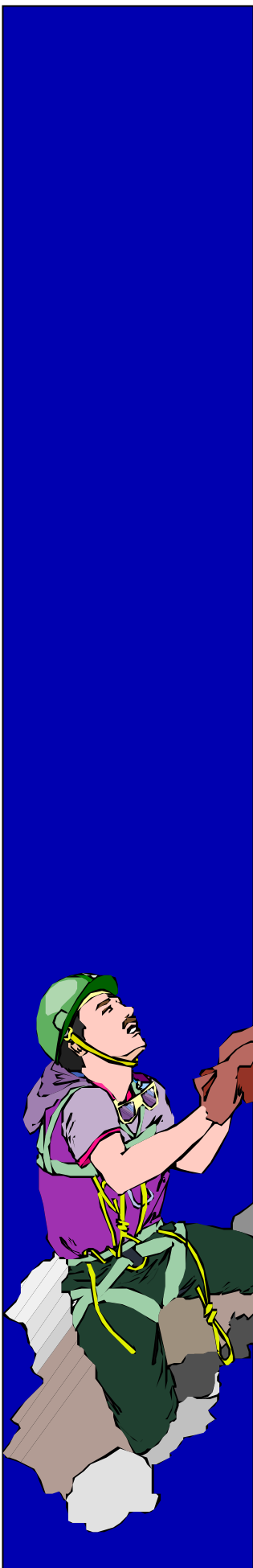
Mais ces projets ne sont pas figés : l'élève peut les re-questionnés en cours d'exécution en fonction de l'évolution de certains paramètres (*fatigue,...*) et l'élève doit avoir la possibilité de se tromper et de revoir ce qu'il avait prévu (*1 minute pour aller chercher les objets de son choix en subaqua*)

UN OUTIL POUR CONSTRUIRE L'ÉVALUATION

Difficultés professionnelles	Des solutions	Le principe mobilisé par l'enseignant expert
La performance ne suffit pas à attester de l'acquisition de la compétence	Associer la performance à un effet (<i>nager longtemps tout en s'économisant pour ensuite pouvoir aller chercher un objet au fond</i>) ou à une ou plusieurs modalités définies précisément (<i>nager longtemps et vite en préservant son équilibre horizontal : privilégier une nage alternée ventrale avec inspiration latérale ou dorsale</i>)	La réponse spontanée de l'élève lui permet parfois d'être performant mais risque de l'enfermer dans des habiletés motrices qui ne lui permettront plus de progresser (<i>exemple du crawl tête hors de l'eau avec une fréquence importante qui ne peut plus augmenter et une amplitude maximale du fait de la position relevée de la tête</i>)
Pouvoir évaluer les élèves dans une situation qui leur pose un problème identique	Demander plutôt un maximum de longueurs en un temps donné qu'un temps sur une distance donnée (<i>ici : maximum de longueurs en 8 minutes</i>)	Etant donné les différences importantes de vitesse de déplacement des élèves (dues aux écarts de caractéristiques et capacités à évoluer dans le milieu), demander un temps sur une distance donnée poserait des problèmes très différents sur le plan énergétique
Pouvoir évaluer la gestion d'un paramètre qui évolue dans le temps	Donner un temps suffisamment long pour pouvoir observer différents degrés de fatigue chez l'élève et y associer un type d'adaptation Informé l'élève du temps qui s'écoule (<i>max de longueurs en 8 minutes et donner un signal sonore ou visuel toutes les 2 minutes</i>) Constituer des duos d'élèves en nageur/observateur	Ici, il faut laisser le temps à l'élève de s'adapter et éventuellement de se tromper.. tout en lui donnant des informations extéroceptives ponctuelles afin de l'y aider
Pouvoir évaluer par rapport à un effet ressenti ... sans évaluer les élèves sur une autre habileté	Déterminer une tâche adaptée au niveau de chacun ou que chacun puisse réussir et dont la réussite révèle la compétence de manière visible (<i>ici : pas d'arrêt ET recherche d'objets en subaqua avec des profondeurs distinctes et plusieurs essais autorisés</i>)	La demande d'une tâche non accessible à tous pénaliserait certains élèves sur un pôle qui ne doit pas être évalué

**UN OUTIL POUR CONSTRUIRE LE RECUEIL DE DONNEES :
LE CHOIX DES INDICATEURS**

Difficultés professionnelles	Des solutions	Le principe mobilisé par l'enseignant expert
<p>Il existe une variabilité importante des observables (<i>position de la tête en inspiration ou en expiration</i>) * à l'intérieur de l'expérience</p> <p>ET</p> <p>* entre élèves (pour une même compétence : <i>équilibre horizontal préservé en inspiration latérale ou dorsale et dont la durée est très variable</i>)</p>	<p>Choisir son observable par rapport à son degré de variabilité dans l'épreuve et tolérer des écarts autour d'un paramètre selon les élèves (<i>horizontalité en offrant différentes possibilités d'inspirer avec un même observable : ne pas regarder devant</i>)</p>	<p>Tolérer une variabilité dans les modalités et l'allure au cours de l'épreuve car elle montre que l'élève s'adapte par rapport à un effet ou une performance recherché.</p> <p>Il faut aussi tenir compte d'une variabilité importante des capacités individuelles (<i>de flottaison ou d'apnée par exemple</i>) afin de ne pas pénaliser certains élèves en les comparant à une norme stricte d'horizontalité par exemple : \longleftrightarrow <i>qui n'est pas accessible à tous.</i></p>
<p>Evaluer un projet de modalité qui évolue alors que ce qui guide ce choix n'est pas toujours directement visible</p>	<p>Associer ce projet de modalité avec un projet d'effet et/ou de performance tout en privilégiant (dans la note par exemple) la modalité la + révélatrice de la compétence (C) sans pour autant en pénaliser d'autres (D) qui révèlent une adaptation plus proche du niveau de compétence</p> <p>Faire le choix d'un observable directement visible afin révéler l'adéquation ou non au projet d'effet ressenti (<i>ici : Nombre d'arrêts Changement de modalité de nage Recherche d'objets en subaqua</i>)</p>	<p>Les propriétés du milieu aquatique et les différences de caractéristiques individuelles rendent difficiles l'estimation de l'essoufflement, la fréquence cardiaque, ...</p>







GEPEP A.P.P.N

Aude-Laure Doualle
Bruno Verneau

Groupement : Activités Physiques de Pleine Nature. **APSA support** : Escalade.

Niveau d'enseignement : 2^{ème} cycle collège 4^{ème}

Compétence visée	<p>Dans le cadre d'un grimper en moulinette sur un mur de 5m, sur un secteur connu et choisi par l'élève, l'élève compétent saura :</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>en tant que grimpeur</i> : organiser son déplacement pour diminuer le nombre de prises de mains utilisées malgré le fait d'escalader et des escalader plusieurs fois à la suite, organisation modifiable par lui ou avec d'autres au cours des réalisations.• <i>en tant qu'assureur</i> : veiller à la sécurité du grimpeur tout en le laissant libre de ses mouvements.
Tache	<p>3 niveaux de secteurs : facile, moyen, difficile (par rapport au nombre, à la taille, à la forme (et à l'espacement) des prises sur la voie.)</p> <p>3 élèves par secteur de même difficulté choisie: un grimpeur, un assureur, un observateur.</p> <p>Le grimpeur :</p> <p>Etat du jour avant du grimpeur : </p> <p>Sur un secteur connu et choisi, escalader et désescalader deux fois à la suite sans reposer le pied au sol pour finir au niveau des bras en équilibre musculaire : </p> <p><u>C'est-à-dire</u> je suis capable de remonter pour faire la même chose (par rapport aux prises mains et/ou du temps.)</p> <p><u>Autres réponses possibles :</u></p> <p></p> <p>Je suis capable de remonter pour faire mieux.</p> <p></p> <p>Je ne réalise pas l'exercice, je suis incapable de remonter de suite, je suis capable de remonter mais pour faire moins bien.</p> <p>Le grimpeur réalise la tache avec un nœud coulissant. Prise(s) d'arrêt autorisée(s). Il devra reproduire la même tache sur 2 secteurs essayés : le même, 1 plus facile, 1 plus difficile, le meilleur sur les 2 secteurs essayés compte.</p> <p>L'observateur : Tache chronométrée où sont comptées les prises mains touchées et utilisées sur les 2 montées, les prises d'arrêt et ou sont écrit à la fin la réussite de la situation et le ressenti musculaire des bras.</p> <p>L'assureur : Il devra maintenir le nœud coulissant sur la corde au-dessus de la tête du grimpeur.</p>

Indicateurs	<p>1^{er} critère 6 pts : Dans le cadre d'un grimper en moulinette sur un mur de 5m, sur un secteur connu et choisi. Observables : difficulté et réussite du secteur.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;"></th> <th style="width: 25%;">0 ou 2 pts</th> <th style="width: 25%;">0 ou 4 pts</th> <th style="width: 25%;">0 ou 6pts</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">SECTEUR</td> <td>FACILE : chute ou pas</td> <td>MOYEN : chute ou pas</td> <td>DIFFICILE : chute ou pas</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">TOTAL /6PTS</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		0 ou 2 pts	0 ou 4 pts	0 ou 6pts	SECTEUR	FACILE : chute ou pas	MOYEN : chute ou pas	DIFFICILE : chute ou pas	TOTAL /6PTS			
		0 ou 2 pts	0 ou 4 pts	0 ou 6pts									
	SECTEUR	FACILE : chute ou pas	MOYEN : chute ou pas	DIFFICILE : chute ou pas									
TOTAL /6PTS													
<p>2^{ème} critère 4 pts : Veiller à la sécurité du grimpeur tout en le laissant libre de ses mouvements. Observables : la corde.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 33%;"></th> <th style="width: 17%;">MONTEE : 0 ou 2 pts</th> <th style="width: 17%;">DESCENTE : 0 ou 2 pts</th> <th style="width: 33%;">TOTAL /4PTS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">NŒUD AU-DESSUS TETE GRIMPEUR</td> <td style="text-align: center;">OUI ou NON</td> <td style="text-align: center;">OUI ou NON</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		MONTEE : 0 ou 2 pts	DESCENTE : 0 ou 2 pts	TOTAL /4PTS	NŒUD AU-DESSUS TETE GRIMPEUR	OUI ou NON	OUI ou NON						
	MONTEE : 0 ou 2 pts	DESCENTE : 0 ou 2 pts	TOTAL /4PTS										
NŒUD AU-DESSUS TETE GRIMPEUR	OUI ou NON	OUI ou NON											
<p>3^{ème} critère 10 pts : organiser son déplacement pour diminuer le nombre de prises de mains utilisées malgré le fait d'escalader et de dés escalader plusieurs fois Observables : qualité de la pose des mains/des pieds et l'utilisation des jambes, la prise d'information sur les prises mains et pieds.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;">0 3pts</th> <th style="width: 25%;">3 6pts</th> <th style="width: 25%;">6 8pts</th> <th style="width: 25%;">8 10pts</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Le grimpeur réalise la montée en plus de 15 prises mains touchées et utilisées avec un temps total supérieur à 3'. Souvent plus il monte, plus il utilise ou touche de prises mains.</td> <td>Le grimpeur réalise la montée en plus de 10 prises mains utilisées avec un temps total entre 2'30 et 3' voir moins.</td> <td>Le grimpeur réalise la montée en 10 prises mains utilisées ou moins avec un temps total entre 2'30 et 3', il utilise au moins une prise d'arrêt pour s'informer et/ ou se reposer.</td> <td>Le grimpeur réalise la montée en 8 prises mains utilisées ou moins avec un temps total inférieur à 2'30 avec ou sans prise d'arrêt.</td> </tr> </tbody> </table>	0 3pts	3 6pts	6 8pts	8 10pts	Le grimpeur réalise la montée en plus de 15 prises mains touchées et utilisées avec un temps total supérieur à 3'. Souvent plus il monte, plus il utilise ou touche de prises mains.	Le grimpeur réalise la montée en plus de 10 prises mains utilisées avec un temps total entre 2'30 et 3' voir moins.	Le grimpeur réalise la montée en 10 prises mains utilisées ou moins avec un temps total entre 2'30 et 3', il utilise au moins une prise d'arrêt pour s'informer et/ ou se reposer.	Le grimpeur réalise la montée en 8 prises mains utilisées ou moins avec un temps total inférieur à 2'30 avec ou sans prise d'arrêt.					
0 3pts	3 6pts	6 8pts	8 10pts										
Le grimpeur réalise la montée en plus de 15 prises mains touchées et utilisées avec un temps total supérieur à 3'. Souvent plus il monte, plus il utilise ou touche de prises mains.	Le grimpeur réalise la montée en plus de 10 prises mains utilisées avec un temps total entre 2'30 et 3' voir moins.	Le grimpeur réalise la montée en 10 prises mains utilisées ou moins avec un temps total entre 2'30 et 3', il utilise au moins une prise d'arrêt pour s'informer et/ ou se reposer.	Le grimpeur réalise la montée en 8 prises mains utilisées ou moins avec un temps total inférieur à 2'30 avec ou sans prise d'arrêt.										
Les propriétés de l'activité de l'élève confronté à l'expérience motrice	<p>Prise en compte de différents aspects dans le même acte : éducatif, moteur et cognitif. Une dévolution des savoirs aux élèves pour une part de décision et une expérimentation possible.</p> <p>Notion de choix :</p> <ul style="list-style-type: none"> • mettre en relation l'état du jour, mon niveau et le vécu du cycle pour choisir une difficulté de secteur, les secteurs étant connus. • mettre en relation le nombre de prises mains touchées/utilisées, le temps et le ressenti musculaire des bras afin de choisir un 2^e secteur. <p>Notion de sécurité :</p> <ul style="list-style-type: none"> • mettre en relation la vitesse du grimpeur et ma vitesse de reprise ou de donnée de corde pour conserver le nœud coulissant au-dessus de la tête du grimpeur. <p>L'efficience :</p> <ul style="list-style-type: none"> • mettre en relation la forme, la taille, l'orientation des prises pieds et mains avant, pendant (après) et mes possibilités pour choisir les prises dans le secteur qui vont me permettre de monter avec le moins de prises mains possibles. • mettre en relation la forme, la taille, l'orientation des prises pieds et mains et le placement de mes pieds et mains de façon à utiliser plus les jambes que les bras pour monter avec le moins de prises mains possibles. • mettre en relation le nombre de prises mains touchées/utilisées, le ressenti musculaire des bras et la/les prises d'arrêt afin de bien choisir sa forme, sa taille, le moment par rapport à mes possibilités. 												

Recueil élèves

Nom du grimpeur :

Nom observateur :

		1^{ère} VOIE
Etat du jour		
Nombre de prises mains touchées ET utilisées	1^{ère} montée	
Nombre de prises mains touchées ET utilisées	2^e montée	
Prise d'arrêt (s'il y a)	nombre	
Temps total		
Réussite de la situation	Oui/non	
Ressenti musculaire des bras		

		2^{ème} VOIE
Nombre de prises mains touchées Nombre de prises mains utilisées	1^{ère} montée	
Nombre de prises mains touchées Nombre de prises mains utilisées	2^e montée	
Prise d'arrêt (s'il y a)	nombre	
Temps total		
Réussite de la situation	Oui/non	
Ressenti musculaire des bras		

UN OUTIL POUR FAIRE VIVRE UNE ACTIVITE AUTHENTIQUEMENT SCOLAIRE A EVALUER.

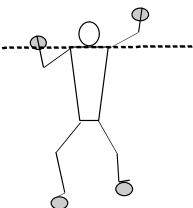
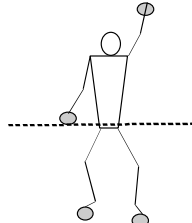
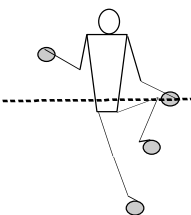
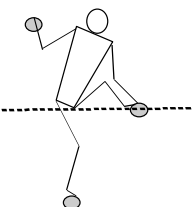
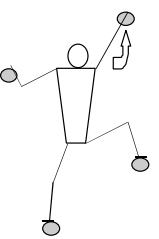
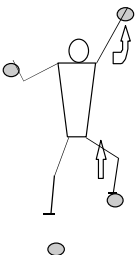
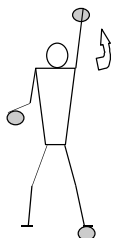
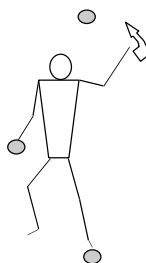
Difficultés professionnelles	Des solutions	Les principes mobilisés par l'enseignant expert.
<p>Comment permettre à chaque élève d'être confronté à la même expérience motrice malgré des niveaux différents ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Différents secteurs possibles avec 3 niveaux de difficultés (3 faciles, 3 moyens, 3 difficiles) et dans chaque secteur, différents cheminements possibles. • essais dans le même niveau de secteur ou dans un plus facile ou dans un plus difficile. • 3 rôles vécus pour tous : grimpeur (escalade et désescalade), assureur (en moulinette en montée et descente), observateur (guidé). 	<p>L'élève doit vivre la même activité que l'expert mais dans des formes scolaires.</p>
<p>Comment favoriser une fréquence d'apparition des conditions d'exercice de la compétence tout en conservant la complexité, l'émotion et le sens du jeu ?</p>	<p>Les ressources mobilisées et les choix faits :</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'engagement affectif est présent par le fait de devoir aller au plus haut et de désescalader (prise d'information vers le bas), par le nœud coulissant qui doit être maintenu au-dessus de la tête du grimpeur MAIS diminuer par le choix du grimper en moulinette plutôt que du grimper en tête, par le choix d'un secteur par rapport à mes possibilités, par le fait d'avoir 2 essais ; au profit du moteur et de la prise d'information. • L'élève est confronté à l'aspect énergétique quel que soit son niveau puisqu'il doit aller au plus haut et des escalader à 2 reprises sur un mur de 5m. <p>Comment gérer cet effort au niveau moteur et informationnel par rapport à des élèves vivant un 1^{er} cycle et selon mon niveau ?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour l'observateur : la prise d'information se fait pendant la situation, sur le nombre de prises touchées/utilisées, sur la prise d'arrêt (forme et niveau). 	<p>Donner des possibilités d'agir à tous : règles facilitant l'activité adaptative et des réponses multiples.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Pour le grimpeur : La prise d'information sur les prises mains et pieds se fait avant, pendant (prise d'arrêt possible), après en vu du 2^{ème} secteur pour apprendre à mieux les utiliser : comment je place mes pieds (intérieur, en pointe), mes mains (en crochetante, en pincette ...) sur telle prise pour utiliser plus les jambes que les bras (les muscles des jambes étant plus gros que les bras) sans forcément remettre trop en question mon équilibre. Je reste sur l'axe vertical, avec un déséquilibre que antéro-postérieur. Malgré que le secteur soit connu, l'élève est en droit de s'arrêter pour s'informer ou se reposer. 	
<p>Comment prendre en compte les activités réflexives et éducatives tout en observant des solutions motrices ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Séquencer l'épreuve, donner plusieurs essais : les élèves escaladent et dés escaladent à 2 reprises sur un même secteur, Ils grimpent et assurent sur 2 secteurs. • La fiche d'observation (nombre prises mains touchées/utilisées en relation avec le temps, la/les prises d'arrêt et le ressenti musculaire des bras) donne un retour d'information sur ses essais qui peut être complété par l'enseignant. 	<p>Pouvoir repérer des comportements stabilisés et réflexifs</p>

Groupement : APPN - APSA support : Escalade

Niveau d'enseignement : Première – 1^{ère} année Bac Pro ; Durée du Cycle : 8X2H

<u>Compétence attendue</u>	<u>Tâche d'évaluation</u>
<p><i>Tant sur une voie cotée connue que sur une voie imposée à vue, l'élève compétent saura <u>planifier un itinéraire</u> pour atteindre une prise cible la plus haute possible <u>avec un nombre de prises mains imposé limité</u>.</i></p>	<ul style="list-style-type: none">• Groupes de 3 grimpeurs. Groupes homogènes entre eux et hétérogènes en leur sein, composés de grimpeurs répartis en 3 niveaux ABC (possibilité d'un ou plusieurs groupes à 4 grimpeurs selon le nombre total d'élèves dans la classe : ABCC ou ABBC ...). Chaque groupe constitue une équipe de grimpeurs et est stable pendant tout le cycle.• Structure d'escalade en gymnase avec 15 secteurs cotés hauts de 8m50, cordes en moulinette installées.• A chaque secteur correspond une fiche avec un topo des prises (plan avec la disposition de toutes les prises et une numérotation des prises) et un tableau de correspondance de points attribués à chaque prise (points attribués en prise de mains : plus la voie est difficile et plus la prise est haute sur la voie = plus elle vaut de points). La valeur de la prise augmente également selon qu'elle est touchée, tenue ou valorisée.• Chaque équipe a pour but de marquer le plus grand nombre de points par l'addition des points apportés par chacun des grimpeurs (dans les groupes de 4 : addition des scores de 3 grimpeurs ABC).• Les élèves découvrent les modalités de la tâche d'évaluation (la compétence visée est connue depuis le début du cycle, l'utilisation des topos prises est acquise lors du cycle, 14 secteurs sont connus, 1 secteur n'est pas connu). <p>▶ Sur 2 secteurs cotés connus et choisis (avec 3 essais au total), chaque grimpeur (moulinette, corde molle) doit escalader le plus haut possible avec 6 prises de mains (une prise est comptabilisée dès qu'elle est touchée ; une prise touchée, lâchée puis tenue de nouveau compte 2 prises ; deux mains sur une même prise compte 2 prises). Il marque les points de la dernière prise main atteinte (touchée, tenue ou valorisée).</p> <p>▶ Avec la même règle des 6 prises de mains et des points acquis sur la dernière prise atteinte, chaque grimpeur est confronté à 1 voie imposée à vue (2 essais). Cette voie nouvelle non connue est identique pour tous les élèves.</p>
<p>Activité de l'élève, contenus</p> <p><i>Au sein d'un groupe restreint, l'élève apprend à débattre de choix d'itinéraires possibles, en fonction du niveau de maîtrise du grimpeur et de la lecture des prises. Il y expérimente des postures d'équilibration à valoriser (avec le rapprochement des lignes de main basse et de pied haut), des moments de préhension main haute (en relation avec l'amplitude de l'extension jambe haute), des espaces d'engagement (trajets selon la topologie de la voie), pour atteindre une prise haute éloignée.</i></p>	
Indicateurs	<p>1er critère / 8 pts : <i>atteindre une prise cible la plus haute possible avec un nombre de prises mains imposé limité.</i> (critère dévolué aux élèves et noté sur la fiche équipe)</p> <p>Observable : le numéro et la valeur en points de la dernière prise main (selon qu'elle est touchée, tenue ou valorisée) sur les deux meilleurs essais des voies connues choisies et sur le meilleur essai de la voie imposée à vue.</p> <p>▶ tableau de correspondance : nombre total de points marqués / 8 pts</p>

Indicateurs	<p>2ème critère / 8 pts : <i>valoriser des postures d'équilibration pour atteindre une prise haute éloignée.</i> (critère observé en direct par l'enseignant sur la voie imposée à vue)</p> <p>Observable 1 : la <u>distance</u> qui sépare la ligne de main basse et la ligne de pied haut lors des phases d'équilibration (hauteur de la prise main basse par rapport aux lignes du corps : tête, épaules, bassin, genoux, pieds).</p> <p>Comportements hiérarchisés :</p>						
	0	0,5	1	2			
	<p>La prise de main basse est au-dessus ou au niveau de la <u>ligne des épaules</u></p> 	<p>La prise de main basse est entre la ligne des épaules et la <u>ligne du bassin</u></p> 	<p>La prise de main basse est entre la ligne du bassin et la <u>ligne des genoux</u></p> 	<p>La prise de main basse est proche de la <u>ligne du pied haut</u> (pied-main ...)</p> 			
	<p><i>chaque dessin n'est qu'une illustration des multiples postures possibles correspondant au niveau décrit</i></p>						
	<p>Observable 2 : l'<u>amplitude</u> et le <u>moment</u> de l'extension de la jambe haute lors de la prise main haute.</p> <p>Comportements hiérarchisés :</p>						
0	0,5	1	2	2,5	3	3,5	4
<p>La jambe haute est <u>fléchie en appui</u> lors de la prise main haute (jambe basse également en appui)</p> 	<p>La jambe haute est en <u>début d'extension</u> lors de la prise main haute (jambe basse libre)</p> 	<p>La jambe haute est <u>tendue au moment</u> de la prise main haute</p> 	<p>La jambe haute est en <u>extension maximale</u> (pied également en extension, jeté) <u>avant</u> la prise de main haute</p> 				

Indicateurs	3ème critère / 4 pts : <i>planifier un itinéraire pour atteindre ...</i> (critère noté en fin de séance par l'enseignant par la lecture de la fiche équipe et des topos individuels complétés lors des 2 essais de la voie imposée à vue) Observable : l'écart et l'évolution de cet écart entre la prise cible visée et celle atteinte (lors des 3 essais pour 2 voies connues et des 2 essais sur la voie imposée) et entre l'itinéraire prévu et celui réalisé (sur la voie imposée à vue réalisée devant l'enseignant)							
	0	0,5	1	2	2,5	3	3,5	4
	Les écarts importants entre les projets (itinéraire et prises cibles) et la réalisation effective ne sont pas minorés lors des essais supplémentaires.		Le grimpeur rectifie son projet initial pour réduire l'écart entre les essais.		Le grimpeur réduit les écarts entre les essais sur la même voie, pour respecter son projet initial.		Le grimpeur réussit son projet initial et ambitionne une nouvelle prise cible plus élevée qu'il atteint également lors de son nouvel essai.	

Déroulement de l'épreuve : Chaque équipe dispose d'une fiche pour noter les 2 secteurs choisis par chaque grimpeur et le numéro de la prise cible visée (la 6ème prise mains). Sur cette fiche seront également transcrits les résultats des grimpeurs.

- ▶ pour les secteurs connus choisis : En concertation, les grimpeurs de l'équipe choisissent les secteurs tentés par chacun d'eux. 2 équipes travaillent en parallèle. La fiche de résultats est tenue par l'équipe adverse. Un grimpeur de l'équipe 1 est assuré par un membre de son équipe (confiance, habitude de communication, conseil). Il est observé par un élève de l'équipe 2 qui note le numéro et les points de la dernière prise main atteinte (touchée, tenue ou valorisée). Dans le même temps le grimpeur de l'équipe 2 assuré par un partenaire est noté par le troisième élève de l'équipe 1.
- Après ses 2 premiers essais, selon l'écart entre la prise cible visée et celle effectivement atteinte sur chaque secteur, le grimpeur choisit pour son 3^{ème} essai le secteur sur laquelle il pense pouvoir réduire cet écart (s'il a atteint ses objectifs lors de ses 2 premiers essais, il peut tenter une autre secteur).
- ▶ pour la voie imposée identique à tous : Elle est escaladée devant l'enseignant, en présence de tous les membres de son équipe et de l'équipe adverse.
- En concertation avec ses partenaires de l'équipe, chaque grimpeur planifie avant son premier essai son itinéraire et détermine la dernière prise visée (il coche sur un topo de la voie les prises qu'il envisage d'utiliser en mains, en notant la lettre G ou D selon qu'il prévoit une préhension main gauche ou droite). Les 2 équipes disposent de 5' pour faire le choix d'itinéraire de chaque grimpeur et déterminer l'ordre de passage des grimpeurs.
- Chaque grimpeur de l'équipe 1 s'essaie sur son projet d'itinéraire, l'équipe adverse coche sur le topo d'une autre couleur les prises mains effectivement utilisées par le grimpeur. Puis changement de rôle.
- Après leur premier essai, les grimpeurs de l'équipe en concertation et avec l'aide du topo de la voie comparent le décalage ou non entre l'itinéraire prévu et l'itinéraire réalisé, et l'atteinte ou non de la prise cible visée pour chacun.
 Chaque grimpeur se fixe alors l'itinéraire et la prise cible pour son 2^{ème} essai, qu'il note sur un second topo (l'objectif est de réduire l'écart lors de ce second passage entre projet et réalisation effective tout en marquant le maximum de points avec une prise cible la plus haute possible)

COMMENT « DEVELOPPER » L'ACTIVITE AUTHENTIQUEMENT SCOLAIRE A EVALUER ?

<i>Une illustration par quelques Décisions professionnelles argumentées</i>	Principes Mobilisés
Confronter <u>Tous</u> les élèves à <u>une seule</u> et <u>même</u> activité adaptative, spécifique de la compétence poursuivie, TOUT EN permettant à <u>chacun</u> d'y répondre <u>indépendamment</u> de son niveau d'habileté initial.	
<u>Des difficultés professionnelles</u>	
<ul style="list-style-type: none"> Proposer plusieurs voies hiérarchisées et évaluer les élèves sur la réussite (sortir la voie) et la cotation de la voie amène l'enseignant à faire vivre aux élèves des activités adaptatives différentes selon les niveaux de difficulté de la voie. Selon l'inclinaison (pan incliné, paroi verticale, devers, voie avec surplomb) et la topologie de la voie (nombre, forme, taille, disposition des prises) les élèves ne vivent certainement pas la même « activité ». Tenter une voie difficile, d'autant plus en tête, pose simultanément tous les problèmes de l'escalade. Le niveau de motricité requis pour réussir est inaccessible à la plupart des élèves. Inversement, les voies faciles grimpées en moulinette peuvent permettre de réussir sans fondamentalement transformer la motricité initiale. 	
<p><u>Je « recrée » les conditions de pratique de l'expert</u> <i>« Les points sont attribués selon la dernière prise atteinte⁸ » et « sont bonifiés selon qu'elle est seulement touchée, tenue ou valorisée » permet de maintenir la motivation ... l'échec total n'est pas présent et il est toujours possible faire mieux.</i></p> <p><u>Je confronte les élèves à une seule et même activité formatrice</u> <i>Tous les élèves sont confrontés à la même règle « Aller le plus haut possible avec 6 prises de mains », qui pose d'emblée le problème de construction et de valorisation de nouvelles postures d'équilibration (l'élève est notamment confronté à des phases pendant laquelle une seule main a une action sur une prise). « Sur une voie inconnue imposée » placent les élèves dans une activité vraie de lecture de voie pour planifier un itinéraire. « Identique à tous » permet de discriminer les réponses des élèves devant une même situation : le traçage de cette voie (forte densité et richesse de formes et d'inclinaisons des prises) offre un choix conséquent de modalités de préhension mains (inversée, en opposition, en appui ...), de hauteurs de préhension mains (plusieurs prises proches alignées dans le sens de la hauteur ...) et de pose pieds. Cette voie est verticale (sans partie deversante ni surplombante) et les prises sont de qualité de préhension identique, facile, accessible à tous : l'action n'est pas parasitée par des problèmes énergétiques</i></p> <p><u>Je donne la possibilité à chacun, quelle que soit sa motricité, de « jouer »</u> <i>« sur 2 secteurs connus choisis » : chacun peut « jouer » à aller le plus haut possible en 6 prises mains sur 2 secteurs dont il a choisi le niveau de difficulté. Le grimpeur de niveau C peut aussi mener une activité adaptative significative de la compétence poursuivie quelles que soient ses ressources (rapport poids/puissance, force de préhension doigts ...), par exemple sur un secteur partiellement incliné, avec des prises mains très crochetantes. « 3 essais sur 2 secteurs connus, et 2 essais sur 1 voie imposée » permet à chacun de pouvoir s'essayer (tenter, prendre un risque, modifier son itinéraire, changer</i></p>	<p>Le développement par nos élèves de certains aspects d'une activité d'expert à partir de leur propre niveau de pratique, exige la création de milieux spécifiquement scolaires aux règles adaptée à ce niveau et au développement de cette seule activité.</p> <ol style="list-style-type: none"> Ces règles peuvent être similaires à celles des pratiques culturelles compétitives (classement selon la hauteur de la dernière prise atteinte, et différenciation de sa valeur selon qu'elle est touchée, tenue ou valorisée ; valeur des prises différentes selon la cotation du secteur) ou moduler (sur une voie imposée à vue mais aussi sur des secteurs connus, plusieurs essais) voire être inventées (grimper en un nombre de prises mains limité, attribuer des points sur la planification de son itinéraire et l'atteinte ou non de la prise cible ...) <p>Confronter à <u>une seule activité</u> nécessite une « fermeture didactique » :</p> <ol style="list-style-type: none"> « Fermer » le milieu pour « isoler » les occasions d'apparition de la compétence visée (nombre de prises mains limité, nombre de contacts pieds libre). Minorer les effets de la mobilisation d'autres systèmes de ressources sur celui dont on vise la transformation . <p>Permettre à <u>tous les élèves</u>, quel que soit leur niveau d'habileté initial, d'accéder à la compétence implique une ouverture pédagogique :</p> <ol style="list-style-type: none"> Donner les moyens à tous de développer une même activité adaptative avec des réponses multiples significatives de réussite : spécificité du traçage de la voie imposée à tous les élèves et multiplicité des secteurs connus pouvant être choisis.

¹ En gras figureront dans cette colonne les décisions professionnelles de l'enseignant

de prise cible).	
Multiplier pour les élèves les occasions de se confronter aux conditions d'exercice de la compétence TOUT EN conservant la <u>complexité, l'émotion, et le sens</u> du « jeu » propre à celle-ci.	
<u>Des difficultés professionnelles</u>	
<ul style="list-style-type: none"> • Provoquer l'apparition de réponses souhaitées par une simplification du milieu (pas de bloc..), assortie de règles spécifiques (passage obligé sur une prise pré-définie), ne renvoie pas au contexte dans lequel la compétence s'exerce chez l'expert et de ce fait, entraîne une perte de sens et d'émotion chez l'élève. • Conserver la complexité du milieu des pratiquants experts (sortir une voie la plus côtée possible en tête ...) amène les élèves à résoudre des problèmes multiples, diluant ainsi dans le temps ceux poursuivis par la compétence. <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div data-bbox="103 438 1160 1224" style="width: 48%;"> <p><u>Je multiplie les occasions d'une confrontation aux conditions d'exercice de la compétence</u> <i>« Déterminer en équipe le choix des secteurs connus grimpés par chacun » , « Planifier un itinéraire pour viser une prise cible » « Définir une stratégie : modifier l'itinéraire ou changer de prise cible » en fonction de l'atteinte ou non de la prise cible visée, amène sans cesse un objet de débat, et pose le problème de l'organisation de la concertation. L'élève est confronté à « 5 situations d'escalade », toutes prises en compte dans l'évaluation (par l'un ou plusieurs des 3 critères) dont 3 essais sur des secteurs connus choisis et 2 essais sur une voie imposée à vue. « Avec 6 prises mains » il est possible pour les grimpeurs experts (comportements n°4) de sortir la voie imposée.</i></p> <p><u>Je préserve une activité authentiquement scolaire</u> <i>« Réduire l'écart entre prise cible visée et prise cible atteinte », « gagner des points en passant de prise cible touchée à prise cible tenue ou valorisée, « gagner des points en visant une prise cible plus haute » crée une « émotion » plus importante que la réussite ou l'échec d'une voie, supprime les phénomènes de découragement et renforce la nécessaire et constante recherche de solutions... « La confrontation d'équipes homogènes qui cherchent à marquer le plus de points », « chaque grimpeur quel que soit son niveau apporte des points à l'équipe » au même titre que le grimpeur de même niveau des équipes adverses, permet d'éviter les phénomènes d'abandon ou de contentement.</i></p> </div> <div data-bbox="1160 438 2098 1224" style="width: 48%;"> <p><u>Le système de règle « institue » une activité authentiquement scolaire complexe, source d'émotion et donnant UN sens au « jeu »</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Garantir par les règles une conservation du sens et de l'émotion sur la durée en jouant sur la nature de la réussite et sur la nécessité d'une implication collective dans l'obtention de cette réussite (chacun quelque soit son niveau apporte des points à son équipe, motivation accrue par le sentiment d'appartenance groupale ; décisions collectives sur le choix des secteurs escaladés, des itinéraires projetés et des prises cibles visées ; réduction des écarts prises cibles visées-prises cibles atteintes entre les essais ...) 5. Permettre à <u>chacun</u> de développer plusieurs réponses possibles propres à son niveau d'habileté face un problème commun à <u>tous</u> : le traçage des voies (densité, diversité, lignes de prises) doit permettre l'adoption de différentes postures possibles dans chaque niveau (de profil avec contact externe pied-prise, en ouverture bassin avec pose pointe de pied, de face avec pas d'adhérence ...) </div> </div>	

Développer chez les élèves des conduites motrices nouvelles TOUT EN leur faisant mener une activité réflexive ET éducative intégrée à ces conduites⁹.

Des difficultés professionnelles

- Ne s'intéresser qu'à la réussite ou non d'une voie escaladée n'oblige pas le grimpeur à adopter des conduites motrices nouvelles : il peut se contenter de grimper les voies qu'il réussit sans avoir à modifier sa motricité initiale, inversement il peut s'enfermer dans des tentatives vouées à l'échec en cherchant à escalader des voies qui nécessitent des conduites motrices qu'il n'a pas construites au préalable.
- Mener une activité réflexive revient à poser le problème des interrelations entre l'individu et le groupe : comment prendre des décisions collectives sur une conduite individuelle (élaborer en équipe un itinéraire qui sera réalisé par un grimpeur)
- Créer les conditions du développement d'une activité réflexive et éducative dans les situations d'évaluation pose problème ne serait-ce que dans la gestion entre temps de pratique et temps de réflexion.

Je pose un problème que les élèves ne pouvaient résoudre au début du cycle

« **Atteindre une prise la plus haute possible avec 6 prises mains** » provoque d'emblée la recherche de conduites motrices nouvelles. Et il est toujours possible d'augmenter ses points (soit en progressant de prise cible touchée à prise cible tenue ou valorisée, soit en visant une prise cible plus haute) ce qui sollicite une recherche constante de nouvelles solutions.

« **Planifier un itinéraire pour déterminer la prise cible visée** » conduisent les élèves à « expérimenter » lors de l'évaluation même, les effets de leurs décisions prises au sein du groupe. Le choix de la prise cible est subordonné au choix d'itinéraire, lui-même à mettre en cohérence avec la topologie de la voie et le niveau de maîtrise dans la compétence du grimpeur.

Je permets aux élèves d'amender leurs réponses tout au long de l'épreuve

« **5 essais pour 3 voies** » permet de s'essayer, de tenter, de modifier ses choix pour réduire l'écart ou viser une prise élevée.

« **Sur 2 secteurs connus et sur une voie imposée à vue** » amène l'élève à montrer la plasticité ou non de ses transformations.

Je crée les conditions d'une interaction entre l'éducatif, le moteur et le réflexif

Se concerter à l'intérieur du groupe restreint **entre les essais** pour réduire l'écart entre prise cible visée et prise cible atteinte (en raison de la valorisation de la réussite de l'itinéraire planifié) amène à prendre des décisions sur des modifications de prises mains à utiliser (quelle prise avec quelle main ?) et sur des transformations de postures d'équilibration, plus pertinentes à adopter (quel contact pied pour quelle position d'équilibre ? pour quelle action ?).

« **6 prises de mains** » de par le peu d'action que cette règle autorise, favorise la concentration et la mémorisation de ce qui a été fait.

Une organisation motrice nouvelle se caractérise par sa stabilité et sa plasticité

5. Montrer des réponses stabilisées en jouant avec la fréquence d'apparition des conditions propices à ces réponses
6. Relativiser la réussite ou l'échec en proposant plusieurs essais et en donnant la possibilité d'amender ses réponses lors de la situation d'évaluation
7. Montrer une plasticité des réponses en jouant avec l'incertitude : connaissance préalable de la voie ou voie à vue.
8. Montrer une plasticité en autorisant plusieurs solutions différentes, propre à chacun pour un même problème, par un traçage pertinent des voies.

La résolution des problèmes moteurs est pilotée par une activité éducative et réflexive caractéristique

3. Subordonner les conduites motrices à l'activité éducative (une autre visée éducative entraînerait des transformations motrices d'une autre nature) passe par le choix d'objet d'enseignement pertinent.
4. Poser les conditions d'une interaction entre moteur -éducatif – réflexif par l'expérimentation de certaines propriétés motrices dans la situation même de l'évaluation

⁹ Une compétence scolaire nécessite pour s'exercer dans un contexte précisé la mise en relation des ces trois types d'activité pour résoudre un problème identifié

COMMENT EXTRAIRE LES INDICATEURS SIGNIFICATIFS D'UNE ACTIVITE AUTHENTIQUEMENT SCOLAIRE ?

Une illustration par quelques Décisions professionnelles argumentées	Principes Mobilisés par l'enseignant
Repérer des aspects visibles individuels et ou inter-individuels significatifs d'organisations motrices TOUT en les liant à une Activité Réflexive ET Educative.	
Des difficultés professionnelles	
<ul style="list-style-type: none"> • <u>Noter des transformations motrices et ou éducatives</u> : quels que soient les choix de l'enseignant (Considérer comme maîtrise « éducative » la gestion de la dynamique des groupes restreints (<i>binôme grimpeur-assureur ; groupe grimpeur-assureur-observateur</i>) et comme performance « motrice » les conduites individuelles (<i>du grimpeur ou de l'assureur</i>) ou le contraire) celui-ci est confronté à une double difficulté à savoir : <ul style="list-style-type: none"> ✓ Comment identifier des comportements porteurs de valeurs dont les aspects sont difficilement appréciables ? ✓ Comment évaluer l'interdépendance entre ses valeurs et les conduites motrices qu'elles suscitent ? 	
<p>Je crée les conditions d'une activité facilement observable</p> <p>Les « temps de concertation » (10 mn pour choisir les secteurs connus tentés et les prises cibles visées puis temps libre à gérer dans le groupe pour déterminer les choix dans le 3^{ème} essai)(5 mn pour établir sur topo l'itinéraire de chacun sur la voie imposée) (5 mn pour déterminer des modifications de cet itinéraire lors de 2^{ème} essai) posent à l'équipe le problème de s'organiser pour à la fois recueillir des données, s'écouter mutuellement et prendre des décisions.</p> <p>« L'alternance de temps d'escalade et de temps de concertation » permet la mise en relation entre les décisions de l'équipe pour chaque grimpeur et leurs effets sur l'évolution de l'écart itinéraire planifié – itinéraire réalisé.</p> <p>Seulement « 6 prises mains » permet de se remémorer les « propriétés » des actions effectuées.</p>	<p>L'étude du « Savoir Débattre pour planifier un itinéraire » permet aux élèves d'apprendre à développer des valeurs éducatives (relatives à la gestion des groupes restreints), qui pilotent un savoir intervenir sur soi (relatif à leur niveau de valorisation des postures d'équilibration).</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Comprendre les conséquences du choix d'une prise mains sur la position d'équilibration qu'elle induit et donc sur l'action à venir qu'elle va solliciter. 4. Comprendre les tensions et les rapports de force au sein d'un groupe restreint lorsqu'il s'agit d'apprendre à prendre collectivement des décisions que soi-même ou l'autre devra assumer ensuite individuellement. <p>Le développement d'une compétence requiert pour s'exercer le développement chez les élèves d'une activité « motrice », « réflexive » et « éducative » intégrée dans le même acte</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. Provoquer les conditions d'une relation entre le projet collectif du groupe et le projet individuel de chacun. 4. Poser lors de l'évaluation un problème éducatif aux répercussions sur l'activité motrice. <p>La tâche d'évaluation doit pouvoir créer les conditions pour que soient d'emblée objectivables ces différentes activités</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Séquencer des temps d'escalade et attribuer plusieurs essais permettant une remédiation du projet initial par une concertation à l'intérieur du groupe restreint. 5. Donner des retours d'informations sur les essais en objectivant rapidement le respect ou non du projet.

Repérer des aspects visibles et ou quantifiables significatifs de la compétence TOUT EN recueillant ces données de façon « ordonnée »

Des difficultés professionnelles

- Le souci d'un recueil exhaustif des comportements (choix, modalités de préhension, précision, efficacité des prises mains ; choix, précision, variété, efficacité des contacts pieds-prises ; rapidité, aisance, précision dans la pose et le mousquetonnage des dégaines ; qualité de l'assurance ; coordination, communication grimpeur-assureur ...) ne permet pas une gestion de l'alternance observer / recueillir sur la durée.
- Poser une note sans recueil systématique, à partir d'une observation plus ou moins longue (sur une seule ou sur plusieurs voies, à certains moments ou sur toute la durée d'une voie, sur des voies de difficultés différentes qui sollicitent des activités adaptatives différentes ...), fait courir le risque d'un changement de critère sur la durée de l'observation et laisse une part trop importante à l'occasionnel et l'exceptionnel que ce soit dans la réussite ou l'échec
- Dévoluer tout ou partie de l'évaluation aux élèves pose le problème de la fiabilité de leur recueil.

Je choisis des indicateurs significatifs d'un degré de compétence

« **Le rapprochement de la ligne main basse / à la ligne pied haut** » et « **l'amplitude et le moment d'extension de la jambe haute / à l'action de préhension main haute** » sont des aspects spécifiques de la compétence poursuivie, facilement observables en direct par l'enseignant (observation sur la voie imposée pour tous devant l'enseignant).

4 comportements permettent facilement de situer rapidement l'élève dans la grille.

La « schématisation » du comportement présente un double avantage :

- un schéma est plus visuel que du texte pour situer une conduite sur une grille
- il constitue le garant du caractère macroscopique de la conduite identifiée dans la mesure où plusieurs aspects visibles différents doivent pouvoir s'y rattacher.

D'autre part, l'élève ne peut être déclaré compétent que s'il sait prévoir l'évolution de son ascension en particulier par une mise en relation entre posture d'équilibration adoptée et distance optimale de prise main haute ... D'où le choix de s'intéresser à « **l'écart et l'évolution de cet écart entre itinéraire planifié et itinéraire réalisé, entre prise cible visée et prise cible atteinte** ». Critère rapidement objectivable par la lecture en fin de séance de la fiche équipe (où sont notées pour les 5 essais les prises cibles visées inscrites par le grimpeur et les prises cibles effectivement atteintes notifiées par l'équipe adverse) et des topos individuels (itinéraire prévu-itinéraire réalisé sur les 2 essais de la voie imposée).

Je dévolue un critère aux élèves

Le critère portant sur les aspects quantitatifs (nombre de points attribués au grimpeur en fonction de la dernière prise touchée, tenue ou valorisée) est dévolu aux élèves d'une équipe adverse (fiabilité accrue par la mise en concurrence d'équipes), ce qui permet à l'enseignant de se centrer sur le recueil des données concernant les conduites individuelles.

Si la Pertinence des indicateurs est liée à leur spécificité vis à vis d'une compétence scolaire, leur cohérence est liée à l'articulation entre critère, observable et comportements macroscopiques hiérarchisés,

6. Définir le critère comme un problème dont la résolution par les élèves appelle des réponses différentes.
7. Définir l'observable qui s'y rattache comme étant susceptible de comprendre l'activité de l'élève (du point de vue de la mobilisation des ressources sollicitées)
8. Utiliser cet observable pour expliquer la conduite du plus fort comme celle du plus faible
9. Formuler les comportements hiérarchisés en terme « d'activité » mobilisant cet observable et non d'image figée
10. Rattacher à la description de chaque comportement significatif plusieurs réponses possibles.

La faisabilité relative au rapport entre une observation et un recueil exhaustif de données ainsi que la nécessité d'évaluer des relations entre différents aspects de la compétence passe par un nombre réduit d'indicateurs

2. Deux ou trois critères (1 seul étant observé en direct par l'enseignant), un ou deux observables par critère avec quatre comportements hiérarchisés .
2. Une répartition suffisante entre le temps d'observation et le temps de recueil (au minimum 2/3-1/3) nécessite des comportements macroscopiques en petit nombre (3 ou 4)
3. Relativiser l'échec exceptionnel du grimpeur en prenant en compte les régularités et les permanences du comportement de l'élève
4. Une dévolution d'une partie du recueil aux élèves : les aspects visibles, quantifiables de l'activité évaluée.

Classer dans des degrés de compétence des réponses significatives TOUT EN Discriminant ces mêmes réponses.

Des difficultés professionnelles

- Hiérarchiser les élèves selon des niveaux d'habileté ou de performance ne garantit pas l'évaluation d'une compétence. Inversement, classer les élèves selon des degrés de compétence significatifs d'une activité adaptative ne donne pas l'assurance de prendre en compte les différences qui existent entre eux à l'intérieur d'un même degré...

Je choisis les indicateurs

« **atteindre une prise la plus haute possible en limitant le nombre de prises mains** » et « **augmenter les points selon que cette prise est touchée, tenue ou valorisée** » (1^{er} critère) permet une discrimination plus importante que de « **sortir une voie avec le moins possible de prises mains** ».

J'observe et je recueille les données

L'enseignant situe (observation en direct sur le 2^{ème} critère) dans un premier temps l'élève lors de l'escalade de la voie imposée, dans l'un **des 4 comportements repérés** comme significatif en fonction de sa stabilité et en faisant abstraction du comportement exceptionnel.

Dans un second temps, il détermine la **fréquence d'apparition du comportement et la diversité des réponses** (adaptation des postures à la topologie de la voie et à l'itinéraire planifié) **dans ce niveau de comportement**, pour poser la note dans la fourchette correspondante.

Dans un troisième temps, lorsque tous les groupes sont passés sur la voie imposée, l'enseignant peut si besoin moduler cette note en fonction des réponses apportées par l'élève sur l'un des secteurs qu'il a choisi.

Je construis le barème

Les écarts d'échelles de note (1,5 pts pour une compétence non atteinte, 3 pts pour une compétence en voie d'acquisition et 4,5 pts pour une compétence acquise ou experte) entre les différents comportements (2^{ème} et 3^{ème} critères) sont significatifs d'une notation par rapport à une compétence attendue de la majorité des élèves à l'issue du cycle et des degrés de progressivité dans l'atteinte de cette compétence.

La note minimale correspondant à l'acquisition de la compétence (comportement n°3), qui est attendue de la majorité des élèves, est fixée à 12,5.

Le dernier comportement permet une discrimination en fonction **de la pertinence et de la qualité de la réponse** qui, soit n'a pas été acquise dans le cadre scolaire, soit est dépendante des ressources de l'élève.

Le concept de compétence amène à privilégier un classement des élèves par rapport à des degrés d'acquisition avant de les discriminer par une note.

4. Définir des comportements attendus, significatifs de la compétence en prenant en compte le temps d'acquisition scolaire
5. Identifier l'activité de l'élève en fonction de la régularité de sa conduite
6. Positionner cette activité par rapport à 4 comportements significatifs d'une compétence non atteinte, en voie d'acquisition, acquise ou experte.

La réussite scolaire et l'éthique amène à privilégier une discrimination qui permet de corréliser la performance par rapport à ses propres possibilités plutôt que par rapport à une norme externe.

5. Utiliser la fréquence d'apparition du comportement et la variété des réponses comme moyen de discrimination à l'intérieur de chaque comportement.
6. Déterminer une échelle d'intervalles aux écarts exponentiels.
7. Permettre à l'élève moyen (du point de vue de ses ressources initiales) d'accéder à la note maximale.
8. Prendre en compte la pertinence et la qualité de la réponse (voire son originalité) pour déterminer l'expertise dans la compétence

COMMENT SE CREER DES DISPONIBILITES POUR VOIR ET RECUEILLIR DES DONNEES ?

Une illustration par des Décisions professionnelles	Principes Mobilisés
<p><u>Maintenir durant toute la durée de l'épreuve, chez tout ou partie des élèves, l'activité authentique à évaluer TOUT en n'évaluant qu'une partie d'entre eux à la fois.</u></p>	
<p><u>Des difficultés professionnelles</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • N'évaluer qu'un seul binôme grimpeur-assureur à la fois pose le problème de la gestion des autres élèves de la classe et accroît la difficulté chez l'enseignant à prendre en compte l'ensemble des aspects de la compétence. • Faire pratiquer tous les élèves pendant l'évaluation mais instaurer une rotation dans les groupes évalués ne permet pas de maintenir une activité authentique chez ceux qui ne sont pas évalués par l'enseignant. • Vouloir prendre en compte tous les aspects de la compétence en en dévoluant certains aux élèves pose le double problème de la fiabilité des données recueillies et du caractère authentique des conditions dans lesquelles elles l'ont été. 	
<p><u>Je préserve l'intérêt de la pratique chez tous les élèves pendant la durée de l'épreuve</u> <i>Les élèves sont évalués sur toutes les voies escaladées. Sont pris en compte les points marqués des 2 meilleurs scores des secteurs connus et le meilleur score de la voie imposée et les écarts entre prises cibles visées et prises cibles atteintes. Prendre en compte ces points et ces écarts dans l'évaluation individuelle et dans un classement qui oppose toutes les équipes de grimpeurs permet de maintenir une activité vraie tout au long de l'épreuve.</i></p> <p><u>J'organise les conditions de passation de l'épreuve</u> <i>Le groupement des équipes adverses est pré-établi. L'ordre des équipes sur la voie imposée est fixé au préalable. En dehors de ce temps imposé sur la voie à vue, les équipes gèrent leur temps pour réaliser leurs 3 essais par grimpeur sur les secteurs connus choisis.</i></p>	<p>Le maintien d'une activité authentiquement scolaire sur la durée d'une épreuve pour un grand groupe classe est lié à la fois aux règles proposées et à la prise en compte permanente de cette activité dans l'évaluation</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Certains aspects de l'activité authentiquement scolaire sont dévolus aux élèves pour assurer une prise en compte permanente y compris en dehors des moments d'évaluation par l'enseignant. 5. Les différents critères pris en compte peuvent être évalués dans le même acte et la même temporalité.

Gérer les changements de groupements d'élèves et ou d'espaces TOUT en préservant un temps d'évaluation suffisant pour chacun

Des difficultés professionnelles

- Se concentrer sur l'évaluation crée souvent une crise temporelle quant à la gestion du grand groupe y compris dans les rotations (des groupes et à l'intérieur des groupes) nécessaires à l'évaluation et inversement

Je délègue au maximum l'organisation de l'épreuve

Les équipes de grimpeurs sont stables durant tout le cycle.

Chaque équipe dispose d'une fiche équipe sur laquelle les grimpeurs notent les secteurs connus choisis et les prises cibles visées.

Sur cette fiche est noté l'ordre de passage des équipes sur la voie imposée.

Chaque équipe fonctionne en parallèle avec une équipe adverse qui valide les résultats (numéro et points attribués à la prise cible atteinte).

J'organise mon temps d'observation

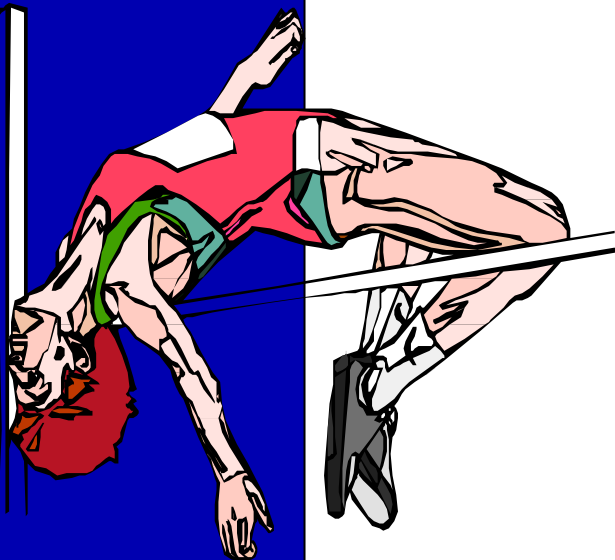
L'enseignant se concentre dans un premier temps uniquement sur l'observation de la voie imposée. Lorsque tous les groupes sont passés sur cette voie à vue identique pour tous, l'enseignant peut affiner son évaluation pour les élèves dont la compétence est en voie d'acquisition en observant leurs réponses apportées sur les secteurs connus choisis.

L'augmentation des temps d'observation de chacun nécessite un fonctionnement relativement autonome du groupe classe.

4. Proposer un milieu d'évaluation aux règles connues et vécues, similaire par de nombreux aspects à la forme de pratique du cycle.
5. Déléguer par médias interposés la répartition des espaces, l'ordre de passage ...
6. Gérer simultanément des groupes d'individus et non pas des élèves individuellement.

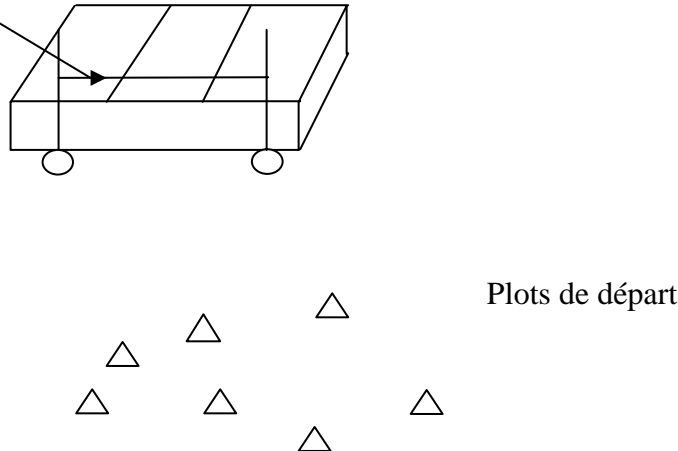
GEPEP A. ATHLETIQUES

Eliane DENORME



Groupement : Activités Athlétiques **APSA support** : HAUTEUR

Niveau d'enseignement : 3^{ème}

Compétence visée		S'engager dans l'action en vue d'une performance optimale en produisant une course d'élan (trajet, vitesse) compatible avec les actions des différentes phases de la trajectoire.
Activité de l'élève et contenus mobilisés		<ul style="list-style-type: none"> • Construire son trajet à partir d'une Zone de départ et d'une Zone d'impulsion, déterminées à partir d'une Zone de réception (continuité trajet-trajectoire) • Différencier les différentes actions : monter – franchir - chuter en modulant et transformant ma course • Régulation entre les essais • Gestion de l'ensemble des essais
Tâche		<p>Réaliser la meilleure performance :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ 6 essais mais : « tant qu'on réussit, on continue » 3 essais consécutifs nuls : élimination ▪ l'élève choisit de sauter ou non à la hauteur annoncée ▪ chacun marque le résultat de son essai sur un tableau récapitulatif où figurent les montées de barre (préparé par le prof) une X quand essai, un O quand réussite <p>papier</p>  <p>Plots de départ</p>
Indicateurs	Critères	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation motrice pour sauter et régulation entre 3 sauts • Performance • Gestion de l'ensemble des essais
	Sur 3essais : Observables hiérarchisés	<p>1. Organisation spatiale des Zones et le pied d'impulsion</p> <p>PUIS</p> <p>2. Orientation et posture du corps dans la Zone de réception</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Vitesse et forme de déplacement ▪ Modification entre 3 ESSAIS
	Comportements hiérarchisés	<p>Mise en relation sur 3essais de :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Organisation motrice et régulation par l'élève entre les essais ▪ 1^{ère} barre, le nombre de saut réussi et raté et la performance ▪ la performance à la fin du concours

LES PROPRIETES DE L'ACTIVITE DE L'ELEVE CONFRONTE A L'EXPERIENCE MOTRICE

C'est :

- être en A.A (activité athlétique)
- Rechercher la production de trajectoires qui optimisent une performance..... en hauteur : c'est une trajectoire ayant les caractéristiques suivantes :
 - flèche la plus haute ... portée étroite sommet à l'aplomb de la barrec'est jouer avec différentes variables (espace-temps)
- Etablir des relations entre des buts et des moyens
faire des relations entre des performances, des trajectoires, des sensations qui sont les effets : « se réceptionner dans une zone définie».... «sauter 1m50 ».... « avoir l'impression de voler »....
et
les causes qui sont les moyens de les produire : « impulser dans une zone » « réussir une course d'élan »..... « passer par la verticale »
- Expérimenter des séries d'essais afin de :
trouver des solutions au problème contenu dans la situation (gérer des contradictions)
trouver des compromis par chacun des élèves en fonction de leurs ressources
(moduler des courses en fonction de la réussite relative du saut
- Prendre des risques en vue de la meilleure performance et peut-être battre son record
Quelle marge de sécurité, après 2 essais mordu, pour réaliser une performance ?
- Mener une activité stratégique pour profiter au maximum des 6 essais pour optimiser Sa performance :
 - Décider de la 1^{ère} barre
 - Faire une impasse

LE RECUEIL de données	<p>FICHE CONCOURS tenue par les élèves ; cette fiche comporte les noms des élèves et les différentes barres de saut :</p> <p>Il est intéressant pour l'élève de visualiser où il se situe dans son concours : - nombre d'essais</p> <ul style="list-style-type: none"> -gestion de l'ensemble des essais -décision de faire une impasse <p>Cette fiche (format A 3) est scotchée sur le mur à la vue de tout le monde ...seul l'élève est habilité à noter son résultat (seul responsable)</p> <p>Cette fiche permettra au professeur de relever la meilleure performance et de comptabiliser le nombre de sauts (échec et réussite) ; du choix de la 1^{ère} barre en fonction de sa zone de performance et d'évaluer le degré de son A.A</p>
-----------------------	--

	<p>FICHE PROFESSEUR</p> <p>Est utilisé par lui qu'au saut 3 ; 4 ; 5 c'est à dire sur une série de 3 sauts :</p> <p>Elle a pour but de relever à quel type d'organisation motrice ? si (l'O.E : pied d'impulsion stabilisé puis continuité spatiale des différentes Zones) le 1^{er} niveau d'acquisition de la compétence est acquis ou partiellement ou pas du tout</p> <p>Puis le 2^{ème} niveau d'acquisition de la compétence : les actions sur les différentes phases et la forme de course d'élan</p> <p><i>En cas d'échec d'un saut</i> : qu'est ce que l'élève change entre les 2 sauts (l'enseignant infère à partir de son observation ... sinon peut poser la question à l'élève.)</p> <p>Les observables utilisés permettent de renseigner le prof sur les savoirs que mobilise l'élève tant d'un point de vue des habiletés motrices que de son activité de régulation</p>
--	---

DIFFICULTES LIEES A L'EVALUATION

- Le nombre d élèves-la durée du concours-le nombre de sautoir Il est plus facile d'évaluer les élèves sur courses que sur concours :

La profession a limité le nombre d'essais ou de sauts(6essais ; 6sauts ; 6hauteurs ...) afin de terminer un concours de saut en hauteur Le traditionnel concours de saut en hauteur (3 essais nuls consécutifs pour être éliminer) se voit essentiellement dans les petites catégories où il est possible de terminer le concours, le meilleur sauteur n'allant pas très haut

Il est plus intéressant de prendre le nombre limité comme critère pour la gestion du concours et d'inférer le degré de compétence en A.A

- Faut –il tout évaluer ?

Tous les essais ne sont pas à évaluer alors QUAND évaluer ?

Il faut que l'élève soit en A.A et donc lorsqu'il se rapproche de sa meilleure performance avant ce n'est que du formel !!! c'est pourquoi regarder les essais 3 ; 4 et 5 semblent suffisant et plus pertinent

De même qu'une série de ces 3 essais permet d'observer et d'inférer sur la stratégie d'optimisation de sa performance, en fonction des réussites ou échecs.... Y a t-il mise à distance ? de quel type ?

➤ Que faut-il regarder dans ces 3 essais ?

Se concentrer uniquement sur les O.E abordés avec les élèves et évalués que cela

Définir des observables en relation directe avec les contenus abordés Le regroupement des observables définissent des organisations motrices révélatrices du degré d'atteinte de la compétence. Ce sont des indicateurs de progrès ...

Le pied d'impulsion en fonction du placement au sautoir ... la mise en relation du pied de départ (Zone de départ) le pied d'impulsion (Zone au 1^{er} poteau) et la Zone de réception caractérisent une organisation motrice (activité technique en vue de sauter le plus haut possible

PUIS :

L'orientation et la posture du corps dans la Zone de réception sont révélatrices des actions dans les différentes phases de la trajectoire

Que modifie l'élève entre chaque saut en cas d'échec ?

FICHE PROF

NOMS élèves	SAUT 3			MODIF	SAUT 4			MODIF	SAUT 5			MODIF
	PERF	X	O		PERF	X	O		PERF	X	O	

A.A : SAUT EN HAUTEUR et HAIES 3^{ème}

E.DENORME

SAUT EN HAUTEUR	30m 3HAIES
<p style="text-align: center;">UNE COMPETENCE</p> <p>Dans le cadre d'un concours à 6 essais (règles pré-établies) l'élève compétent saura s'engager dans l'action en vue d'une performance optimale en produisant une course d'élan (trajet, vitesse) compatible avec les actions des différentes phases de la trajectoire</p>	<p style="text-align: center;">UNE COMPETENCE</p> <p>Dans le cadre d'une série de 3 courses, l'élève compétent saura choisir un couloir (dispositif défini) pour s'engager dans l'action en vue d'une performance optimale en produisant une course (rapport amplitude/fréquence optimale) compatible avec les actions des différentes phases de la trajectoire lors du franchissement de haies</p>
<p>UNE TACHE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réaliser la meilleur performance : • 6 essais mais « tant qu'on réussit on continue » • 3 essais consécutifs nuls : élimination • l'élève choisit de sauter ou non à la hauteur annoncée • chacun marque le résultat de son essai sur un tableau récapitulatif où figurent les montées de barre préparé par le prof) .une X quand essai, un O quand réussite • 2 sautoirs : 1 ère barre à hauteur différente • plots de départ situés à des endroits différents (distance, orientation) • 3 zones dans le tapis • un papier sur l'élastique • l'élastique ne redescend jamais • l'élève signale au professeur quand il fait son 3^{ème} essai • plots de départ situés à des endroits différents (distance, orientation) • 3 zones dans le tapis • un papier sur l'élastique • l'élastique ne redescend jamais • l'élève signale au professeur quand il fait son 3^{ème} essai 	<p>UNE TACHE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réaliser la meilleure performance : • Choix du couloir (30m)..... <div style="margin-left: 20px;"> <p style="font-family: monospace; margin-left: 10px;"> D → 10m50 ┌ 6m ┌ 6m ┌ D → 11m 6m50 6m50 D → 11m50 7m 7m D → 12m 7m5 7m5 </p> </div> <ul style="list-style-type: none"> • 1 série de 3 courses chronométrées par 2 départs au coup de sifflet • forme de départ au choix • chacun marque le résultat de sa course • à la 2^{ème} haie plots sur le côté (2/3 devant et 1/3 derrière) • une 4^{ème} course est imposée par l'enseignant sur le couloir supérieur à la fin de la série

DES INDICATEURS

1^{er} critère : gestion de la fiche de concours par l'élève

observable : gestion des essais /perf, nombre de sauts (échec et réussite)
impasse ou non

2^{ème} critère : performance

3^{ème} critère : les organisations motrices sur une série de 3 sauts et leur régulation

observable : différentes zones puis posture à la réception

→	→	→	→
Pied d'impulsion Organisation des zones	Pied d'impulsion Organisation des zones	Posture et orientation du corps dans la zone réception non stabilisée	Posture et orientation du corps dans la zone réception stabilisée
Pas de continuité, change de pied d'impulsion Aucun changement entre les essais	Continuité spatiale Modification d'un paramètre en fct échec ou réussite(zone de départ ou V) entre les essais	Actions de monter, passer l'élastique et descendre Valorisation d'une des actions	Modification de la forme de course et de la vitesse

DES INDICATEURS

1^{er} critère : choix du couloir par l'élève

observable : comparaison des temps :couloir choisi par l'élève et celui imposé par l'enseignant

2^{ème} critère : performance

3^{ème} critère : les organisations motrices sur une série de 3 courses et leur régulation

observable : continuité de la course
différentes Zones (impulsion, réception)/ HAIE et postures de franchissement

→	→	→	→
Pied d'impulsion Amplitude/ fréquence	Pied d'impulsion Amplitude/ fréquence	Distance de la Zone d'impulsion et réception /haie	Posture d'impulsion et de franchissement (retour de la Jambe) bondir
Pas de continuité, change de pied d'impulsion Aucun changement entre les essais	Continuité spatiale Stabilité du pied d'impulsion Rythme : 8-4-4	50-50 Zone d'impulsion : 50 Zone de réception: 50	2/3-1/3 Modification de la forme de course et de la vitesse