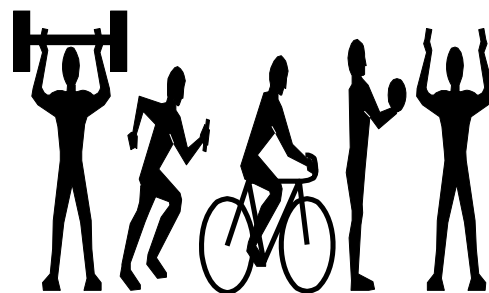
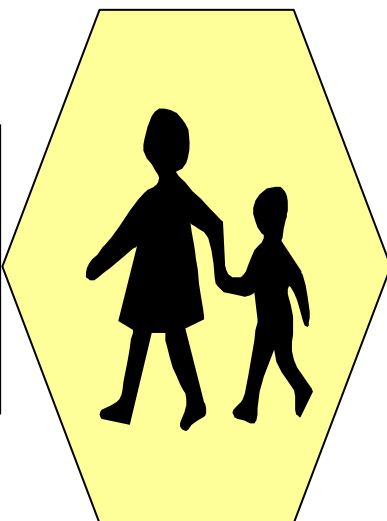
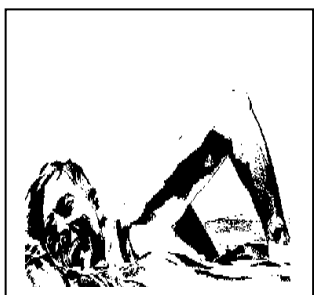
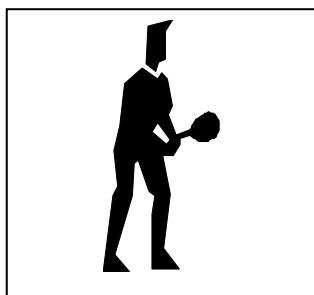


académie  
de Lille



Réseau de Formation Continue en EPS

CINESE N°12



ELABORER DES FORMES DE PRATIQUE SCOLAIRES :  
LA CONDITION POUR EDUQUER PHYSIQUEMENT

# SOMMAIRE

<b>Editorial</b>	<b>P3</b>
<b>Un guide de lecture et de construction de formes de pratique</b>	<b>P4</b>
<b>Un exemple de programme sur le cursus en ACO (BB, VB) de la 6<sup>ème</sup> à la 3<sup>ème</sup></b>	<b>P22</b>
<b>Un exemple de projet de classe visant à développer la coopération (Courses longues, HB, Gym) en 5<sup>ème</sup></b>	<b>P31</b>
<b>Un exemple de projet de cycle en APPN (Escalade, CO en 2<sup>ème</sup> )</b>	<b>P36</b>
<b>Les activités d'opposition duelles (Lutte en 6<sup>ème</sup> )</b>	<b>P43</b>
<b>Les activités athlétiques (Haies) en 4<sup>ème</sup>, (Hauteur) en 6<sup>ème</sup></b>	<b>P46</b>
<b>Les activités physiques artistiques en 1<sup>ère</sup></b>	<b>P52</b>
<b>Les activités gymniques en 3<sup>ème</sup></b>	<b>P57</b>
<b>Les activités de locomotion de durée (5<sup>ème</sup>, Terminale)</b>	<b>P61</b>
<b>Les activités de raquettes en 4<sup>ème</sup></b>	<b>P66</b>

# Editorial

Ce cinèse n°12 est le fruit du travail de l'ensemble des formateurs académiques. Sa vocation est double. Il permet à la fois aux formateurs de formaliser à des fins de transmission leurs contenus de formation et donc d'accroître leurs compétences mais aussi aux enseignants de l'académie de prolonger le travail effectué lors des stages de formation, et de s'approprier ainsi les outils nécessaires à la mise en place d'une éducation physique renouvelée. Cette rénovation est d'autant plus importante que l'environnement social, culturel et par voie de conséquence éducatif change de manière permanente. Elle s'inscrit dans une conception de l'Education Physique, discipline scolaire, que l'Académie de Lille défend maintenant depuis de nombreuses années et que nous pouvons décliner en trois points :

- Notre discipline a pour vocation de transmettre et favoriser en acte l'appropriation critique des APSA au travers d'un certain nombre d'éléments choisis parce qu'essentiels et nécessaires à leur pratique, quelque soit la forme que celle-ci peut prendre. Tout n'est pas enseignable et tout n'est pas à enseigner. Il s'agit donc de se centrer sur ce qu'il n'est pas permis d'ignorer.
- L'élève au cours de sa pratique, au cœur de la classe est à la fois sujet et objet de son activité. Celle-ci en relation avec le point précédent est sollicitée dans des formes de pratiques scolaires conçues à cet effet. L'approche de cette activité et de sa transformation est pour les formateurs et l'inspection un axe stratégique pour l'enseignement de l'EPS aujourd'hui. Nos élèves doivent pouvoir accéder à une pratique autonome en toute sécurité. Sans connaissance de soi et du milieu, ceci est risqué.
- Au delà des valeurs spécifiques liées au corps et son respect, l'EPS est une discipline contributive incontournable quant à la poursuite des visées éducatives de l'école notamment celles relatives à l'autonomie, la responsabilité et la sociabilité.

Ceci renvoie donc à une conception de l'éducation, du corps et de la culture qui finalise l'enseignement de l'EPS que nous défendons en tentant d'articuler de manière permanente dans les dispositifs mis en place, les visées éducatives propres à l'école et les transformations motrices spécifiques de la discipline.

## **Etre au cœur de la classe, acteur de sa propre transformation.**

Créer chez les élèves une habitude de pratique physique régulière et s'y adonner avec plaisir, accéder à une connaissance physique de soi d'une part et aux éléments essentiels de la culture des APSA d'autre part, pour donner du sens à la pratique que l'on se donne seul ou avec d'autres est le cœur, le mobile de l'action de chaque enseignant d'EPS. Chacun trouvera en filigrane des propositions faites par les formateurs, l'ensemble de ces options que nous venons de rapidement évoquer ci-dessus.

Ce document peut être appréhendé de manières multiples, les voies d'entrée sont nombreuses. Chaque formateur a tenté de montrer comment, au travers des formes de pratique scolaires qu'il a conçues, un objet d'enseignement essentiel pouvait être traité, comment une activité réflexive peut être déclenchée et favoriser les apprentissages et les transformations souhaitées, comment enfin les valeurs essentielles de l'école peuvent être poursuivies au cœur de la pratique et lui donner sens. Chaque enseignant nous l'espérons pourra pour son propre compte, réinvestir, reconstruire dans ses classes les formes de pratiques proposées.

L'acte d'enseignement est complexe et la complexité ne se laisse pas appréhender facilement. La lecture pourra parfois apparaître ardue, elle n'en est pas moins riche et constructive. Une fois l'effort consenti, un regard renouvelé porté sur les élèves en action mais aussi sur le métier, se fait jour et la joie, le plaisir d'enseigner s'en trouve conforté, ce plaisir que nous partageons avec les élèves quand ils comprennent et réussissent à utiliser ce que nous leur transmettons.

Nous remercions l'équipe de formateurs pour ce travail exigeant et remarquable au service de tous.

Bonne lecture.

Thierry TRIBALAT IA IPR en charge de la formation continue.

Un guide de construction  
de formes de pratique

**J. LEMAIRE :**  
Professeur EPS Collège Machy

## AVANT PROPOS

Cette première partie a pour objet de vous fournir des outils permettant de mieux comprendre l'activité décisionnelle des enseignants formateurs lors de l'élaboration de formes de pratique scolaires.

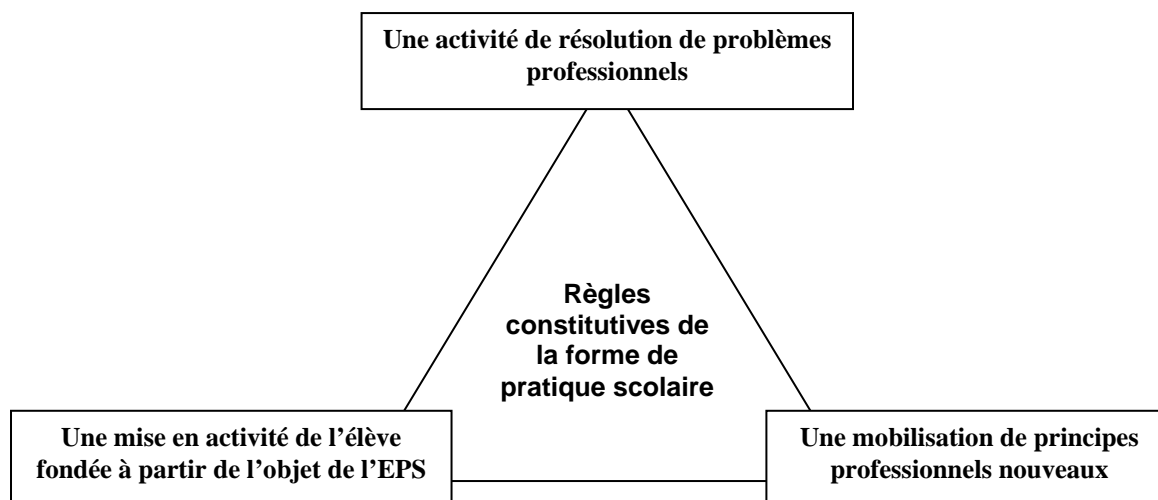
Il faut en effet que vous considériez celles-ci comme des produits professionnels, expérimentés avec des élèves dans des conditions scolaires réelles, en réponse à des besoins de formations spécifiques. A ce titre, elles n'ont donc pas pour vocation d'être considérées comme des tâches magiques et « passe-partout ». Leur utilisation nécessite de votre part une recontextualisation plus ou moins importante en fonction de vos propres conditions d'exercices et vos propres visées de formation. Cette recontextualisation passe par une compréhension des savoirs « à enseigner » et « pour enseigner » mobilisés afin de mieux appréhender les enjeux qui sous-tendent ces propositions.

Par ailleurs, ces formes de pratique se veulent un outil de formation, poursuivant le travail de réflexion engagé lors des actions « correspondant établissement programme », des actions de « secteurs » et des conseils d'enseignement qui ponctuent cette année scolaire. A ce titre, elles constituent une tentative de réponse aux problèmes professionnels qui émergent de façon récurrente lors de ces actions de formation.

Le guide de construction de formes de pratique que nous vous proposons reprend ces différents aspects. Les règles constitutives de ces milieux spécifiques ne constituent pas, en effet, un simple et nouvel aménagement matériel des pratiques sociales de référence. L'activité décisionnelle qui les caractérise et les institue en un véritable système complexe résulte d'une mise en relation par l'enseignant de 3 actes professionnels quotidiens ici complètement revisités :

1. La résolution d'un certain nombre de problèmes professionnels dont, nous semble-t-il, l'origine est à rechercher dans un certain nombre d'illusions et de concepts théoriques que mobilise la profession.
2. Une mise en activité d'élève pilotée par une définition de ce qui constitue, selon nous, l'objet de la formation en EPS
3. Une mobilisation de principes professionnels nouveaux significative d'une opérationnalisation des deux points précédents

Pour chacun de ces trois actes nous allons tenter de mettre en évidence le lien entre les décisions des enseignants et les effets qu'elles provoquent chez les élèves.



### UNE ACTIVITE DE RESOLUTION DE PROBLEMES PROFESSIONNELS

Nos propositions, de par leurs aspects fonctionnels et motivationnels suscitent d'emblée de l'intérêt chez les collègues qui les perçoivent avant tout comme une réponse possible à leurs difficultés quotidiennes. Un paradoxe apparaît cependant rapidement : si les solutions sont reconnues comme efficaces, leur appropriation se heurte à la mobilisation par les collègues de concepts ou d'illusions qui, selon nous, sont les causes mêmes des problèmes auxquels ces solutions tentent de répondre.

Ces concepts ou ces illusions, figés sur des contenus de formation initiale qui datent, ont certes servi de support aux innovations d'hier, ils n'en constituent pas moins, selon nous, autant de verrous aux innovations d'aujourd'hui :

- Le recours aux logiques internes et autres problèmes fondamentaux
- Une transmission culturelle basée sur des formes à acquérir
- Une gestion de l'hétérogénéité selon les besoins de chacun
- Un progrès moteur assimilé à une complexification de coordinations motrices
- Une progressivité de l'école aux associations basée sur l'élévation du niveau de pratique
- Une prise en compte de l'activité de l'élève à partir de ce qu'il ne sait pas faire.

**1. Les transpositions didactiques à partir « d'essence de l'activité », de « logiques internes » de « problèmes et de règles fondamentales » ne permettent pas de transmettre les valeurs ni d'atteindre les objectifs fixés à la discipline**

Indépendantes de toute évolution historique, figées sur les logiques qui ont présidé à leur création, immuables quel que soit le contexte, fédéral ou scolaire, universelles quel que soit le niveau du pratiquant et enfin magiques de par les effets que sa simple pratique est censée créer, les notions qui président encore majoritairement à la transposition didactique des APSA ont, en fait, pour conséquences :

- D'imposer à l'école, des logiques de formation souvent dépassées y compris dans le milieu fédéral, occultant toute réflexion sur l'évolution des valeurs et des enjeux de l'école du 3<sup>ème</sup> millénaire.
- De lier le développement d'une activité d'expert à l'acquisition d'habiletés inaccessibles dans un cadre scolaire rendant ainsi impossible l'étude de cette activité dans ce cadre.
- De déboucher sur un éclectisme de problèmes et d'Objets d'Enseignement réduisant d'autant le temps d'apprentissage pouvant être consacré à chacun.
- De considérer comme automatique le développement des valeurs éducatives lorsque les acquisitions motrices le sont, escamotant ainsi toute réflexion sur les contenus susceptibles de s'y rattacher

**2. Un accès à la culture fondé sur l'acquisition des aspects les plus visibles de l'activité du pratiquant renvoie à l'acquisition d'une culture minimaliste, passéiste et restrictive**

- Une culture minimaliste car subordonnée au faible niveau d'aptitudes initiales de nos élèves et à leur importante hétérogénéité.
- Une culture passéiste car assujettie à un moment de l'évolution des pratiques culturelles où les seules les formes semblent pour l'enseignant encore accessibles aux élèves.
- Une culture restrictive car refermée sur les aspects les plus visibles de l'activité du pratiquant expert et ne s'attachant qu'aux seules pratiques compétitives.

**3. Une gestion de l'hétérogénéité fondée sur une réponse à apporter aux besoins spécifiques de chacun nuit gravement à l'estime de soi, crée de l'échec et va à l'encontre des enjeux disciplinaires**

- Nuit gravement à l'estime de soi car, en liant la réussite à des niveaux de pratique à atteindre, elle confine une population d'élèves pendant toute sa scolarité dans les niveaux identifiés par tous, comme les plus faibles avec comme seule certitude, celle de ne pouvoir évoluer.
- Crée de l'échec car, quand les conduites attendues font référence aux prestations des plus habiles quand ce n'est pas aux conduites normées des pratiquants experts, leur coût d'acquisition les rend inaccessibles à la plupart.
- Va à l'encontre des enjeux disciplinaires car en proposant des objets d'enseignement et des contenus différents selon les besoins de chacun, elle ne permet pas de confronter une même classe d'âge à l'étude d'un même et seul objet qui caractérise un programme.

**4. Un progrès en EPS considéré comme une complexification de coordinations motrices s'avère utopique, exclusif, réducteur et sans objet**

- Utopique quant au regard des chances d'acquisition de telles coordinations dans des conditions scolaires : temps d'acquisition réduits, niveau de pratique et d'aptitudes initiales faibles
- Exclusif quand le progrès moteur subordonne tout progrès sur le plan éducatif paradoxalement toujours cité, rarement décrit et jamais enseigné.

- Réducteur quand le progrès en EPS se réduit au seul progrès moteur, quand ce progrès se résume à une production de formes, quand ces mêmes formes n'apparaissent que dans des situations facilitatrices.
- Sans objet quand le progrès en EPS est exclusivement cantonné aux productions culturelles d'APSA qui dans leur grande majorité ne seront plus pratiquées à l'âge adulte.

#### 5. Une progressivité bâtie sur le modèle de « l'école aux associations » débouche sur une formation minimaliste, inadaptée, peu ambitieuse et éclatée

- Minimaliste de par la nature du progrès visés : dans la mesure où ceux-ci sont considérés comme une succession de pré-requis incontournables et spécifiques à chaque APSA, cette formation amène à enseigner, à chaque niveau d'enseignement, ce qui est possible en fonction de l'acquisition ou non de ces pré-requis et non ce qui est souhaitable pour la formation de l'élève
- Inadaptée de par l'objet du progrès : dans la mesure où celle-ci est construite à partir du modèle débutant/débrouillé/expert propre aux pratiques sociales de référence cette formation devient inadaptée aux conditions scolaires et se trouve en décalage avec les missions même de l'école.
- Peu ambitieuse de par la complexification proposée : dans la mesure où les pré-requis exigibles ne sont généralement pas acquis par la plupart des élèves, où les logiques de formation sont immuables où le temps consacré à l'étude des OE d'enseignement ne correspond pas au coût d'acquisition des réponses attendues, nous assistons à une non progressivité des enseignements. Les progressivités cantonnent, de fait et majoritairement, l'élève dans le meilleur des cas au niveau des benjamins du monde fédéral.
- Eclatée en termes d'itinéraires de formation : dans la mesure où, à la formation d'un élève éduqué physiquement s'oppose la spécificité de l'APSA, de ses pré-requis incontournables mais non scolaires, de l'éclectisme de des OE, les itinéraires de formation restent encore trop aléatoires et trop diversifiés au sein d'un même établissement et ce pour une même APSA.

#### 6. Une analyse de l'activité de l'élève « en creux » conduit à proposer des objets d'enseignement inadaptés, à privilégier la conséquence de l'action au détriment de ces déterminants et à développer une transmission de savoirs obsolète

- Des enseignements inadaptés à l'évolution des aptitudes de nos élèves : sur-poids, diminution des qualités cardio-pulmonaires et tonico-posturales, diminution des pratiques spontanées dans certaines activités... Qu'en est-il de la durée en course longue pour la majorité de nos élèves ou de l'équilibre pour les élèves en sur-poids voire obèses quand ce n'est pas l'attaque smashée face à un contre en VB pour des filles de première.... ???
- Un enseignement de la conséquence de l'action au détriment de ces déterminants par une lecture en creux de l'élève (ce qu'il ne sait pas faire.) La centration sur les formes à acquérir occulte toute compréhension de l'activité adaptative humaine qui la sous-tend.
- Une transmission de savoirs obsolète significative d'une absence de prise en compte de l'activité de l'élève qui débouche sur une communication de ce savoir par l'enseignant qui le détient à l'élève qui l'ignore ou au travers d'une réussite de l'élève dans la tâche.

Certes cette analyse est à tempérer selon les enseignants, le fonctionnement des équipes voire le contexte de l'établissement ; elle n'en constitue pas moins une grille de lecture des problèmes professionnels récurrents que nous renvoient les collègues en formation continue. C'est la résolution de tout ou partie de ces problèmes qui, dans une certaine mesure, ont présidé à la constitution des formes de pratique présentes dans ce document. Nous vous invitons donc à repérer en quoi et comment ces milieux :

- *S'appuient-ils sur les pratiques sociales de référence pour développer de réels comportements moteurs et éducatifs en acte jugés à priori essentiels pour la formation de l'élève tout en construisant un nouveau jeu qui s'en écarte nécessairement ?*
- *Confrontent-ils les élèves possédant un niveau moteur de pratiquant débutant à une activité de résolution de problème de pratiquant expert significative d'un véritable accès à la culture ?*
- *Confrontent-ils des élèves aux aptitudes initiales diverses et aux niveaux de pratique multiples à un même et seul objet d'enseignement et à une même et seule activité de résolution de problème ?*

- *Autorisent-ils l'émergence de solutions personnalisées à ces aptitudes initiales diversifiées en réponse au seul problème commun posé à tous ?*
- *Permettent-ils à chaque étape du cursus la résolution par l'élève d'un problème différent sans que pour autant il ait résolu tout ou partie du problème posé à l'étape précédente ?*
- *Autorisent-ils une dévolution par l'enseignant à l'élève du savoir tout en cadrant et spécifiant la nature de ce savoir et l'activité à déployer par l'élève pour l'acquérir et le mobiliser*

## UNE MISE EN ACTIVITE D'ELEVE NOUVELLE

Comme nous venons de le voir le choix des règles de la forme de pratique est déterminée en partie par une activité de résolution de problèmes professionnels. Cependant, cette activité est elle-même liée, de façon indissociable, à la définition que nous nous faisons de ce qui est à enseigner en EPS. Les choix effectués par les enseignants/formateurs dépendent donc aussi et surtout de ce qu'ils entendent par la formation d'un élève « éduqué physiquement ». Nous vous invitons donc dans cette seconde partie à reconnaître les liens entre les milieux proposés et la spécificité de l'activité que l'élève a, selon nous, à mener en EPS.

### 1. L'objet de la formation en EPS : quelle plus-value apporte l'EPS à la formation générale de l'élève ?

En nous référant aux travaux de R Mérand<sup>1</sup>, nous définissons l'objet de la formation ainsi : En EPS l'élève « apprend à mener une action de transformation de soi sur les plans éducatifs et moteurs par la résolution de problèmes de pratiquants experts dans différentes formes de pratiques scolaires. »

La déclinaison de cet objet prendra donc des formes différentes selon la nature des aspects éducatifs et moteurs préalablement définis comme intéressants pour la formation de l'élève.

Mener une action de transformation de soi passera par l'étude, tout au long d'un cursus, des propriétés d'expériences corporelles<sup>2</sup> articulant de façon explicite un savoir intervenir sur des ressources clairement spécifiées (visée de transformation motrice) et un savoir vivre (visée éducative) en et dans la société du 3<sup>ème</sup> millénaire

Apprendre à mener une telle étude nous conduit naturellement à préciser les propriétés de telles expériences afin de mieux définir l'activité de l'élève en EPS dans des formes de pratiques scolaires.

DES EXPERIENCES MOTRICES A ETUDIER SUR LE CURSUS POUR EDUQUER PHYSIQUEMENT			
Visée Educative	Expérience Motrice	Transformation Motrice	Activité d'Expert Sollicitée
Savoir Se Projeter à moyen ou long terme des transformations de soi.	<b>Savoir S'Entraîner</b>	Savoir provoquer des effets sur ses ressources.	Coureur Longue Durée, Nageur
Savoir Agir au sein d'un groupe restreint.	<b>Savoir Communiquer</b>	Savoir circuler dans des espaces aléatoires à contraintes temporelles fortes.	Basketteur, Handballeur, Volleyeur
Savoir Se connaître pour S'engager en Sécurité.	<b>Savoir (Se) Sauver</b>	Savoir évoluer à ses limites corporelles.	Nageur, Grimpeur
Savoir Gérer un stress relatif à l'image donnée de soi.	<b>Savoir S'Assumer</b>	Savoir Se Mettre en Scène.	Gymnaste au sol Gymnaste Rythmique
Savoir prendre des risques calculés.	<b>Savoir Performer</b>	Savoir Adopter une Locomotion Efficace et Economique.	Athlète, Nageur
Savoir décider dans l'incertitude.	<b>Savoir S'orienter</b>	Savoir Construire un trajet dans un espace re – connu.	Coureur d'orientation, Grimpeur
Savoir Décider avec lucidité dans l'activité en cours.	<b>Savoir S'Engager</b>	Savoir piloter son Corps dans des espaces inhabituels.	Gymnaste Acrobatique
Savoir Relativiser la portée de ses actes	<b>Savoir S'affronter</b>	Savoir réguler son activité tonico - posturale ou d'anticipation coïncidence.	Lutteur Joueur de Raquette

<sup>1</sup> Actes de l'université d'été 91. Entretien avec R Mérand. AEEPS 92

<sup>2</sup> Cf. tableau sur les expériences motrices à étudier

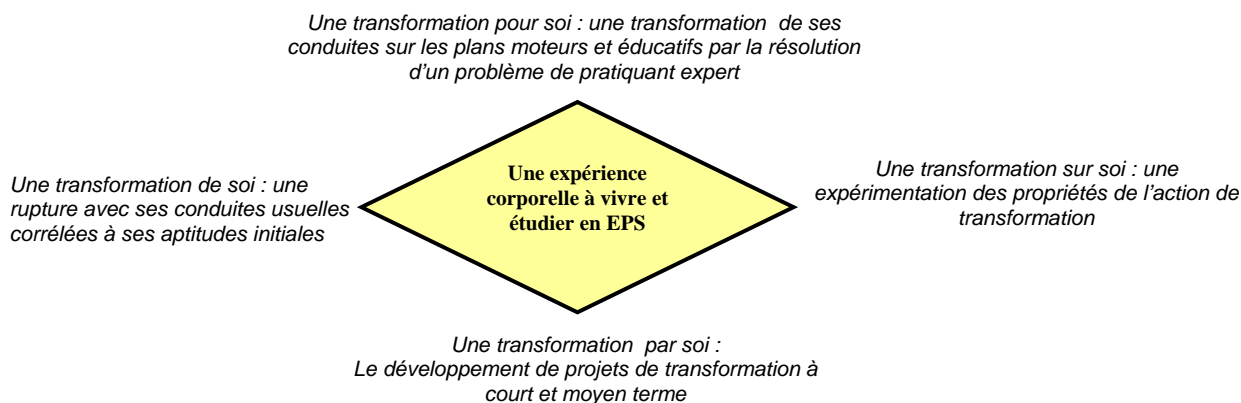


## 2. Les propriétés de l'objet de formation : quelles activités requiert chez l'élève l'étude de telles expériences corporelles ?

Faire vivre et étudier de telles « expériences » à nos élèves apparaît d'emblée comme relevant d'une activité complexe et systémique. Celle-ci requiert de la part de l'élève qu'il mène simultanément quatre opérations indissociables et incontournables :

- Une transformation pour soi où, au travers d'une activité de résolution de problème d'expert, il est amené à développer des comportements nouveaux sur les plans éducatifs (le savoir vivre) et moteurs (le savoir intervenir sur soi).
- Une action de transformation sur soi où les propriétés de l'action de transformation s'acquièrent au travers d'une expérimentation dont il est à la fois le sujet et l'objet participant ainsi à la construction de soi en tant qu'individu autonome et responsable de ses actes.
- Une action de transformation par soi où il est l'acteur de sa transformation au travers de projet à court et moyen terme.
- Une action de transformation de soi où il est amené à développer une rupture avec ses conduites usuelles sans pour autant transformer ses aptitudes initiales tant du point de vue de ses ressources que de celui de ses habiletés.

Nous nous proposons de revenir sur chacune d'entre elles, d'en étudier les caractéristiques, de définir la ou les ruptures professionnelles que leur mise en œuvre nécessite et de cibler les difficultés rencontrées par les enseignants pour les développer.



### 2.1 Une transformation pour soi : un regard particulier sur les pratiques sociales de référence

Intervenir sur soi sur les plans moteurs et éducatifs en résolvant un problème rencontré par l'expert dans sa pratique nous amène à revisiter les relations entre les pratiques sociales de référence et la spécificité des transformations à opérer en EPS, entre l'APSA, objet culturel, et l'EPS objet de formation. Nous attirons votre attention sur les « bascules professionnelles » qu'une telle approche provoque :

- La première concerne **le préalable** à toute analyse des pratiques sociales de référence et à toute construction de formes de pratique que constitue la définition même de l'action de transformation visée. Sa formulation sous la forme **d'un couplage** entre des comportements moteurs et éducatifs, doit, pour être clairement identifiable, faire appel à des images de personnes ou de pratiquants en action :
  - ✓ De personnes car, les comportements relatifs à l'aspect éducatif visé renvoient à des conduites qui se auront à se **retrouver en dehors** des seules pratiques physiques
  - ✓ De pratiquants car les comportements relatifs au plan moteur auront eux à **dépasser la** spécificité d'APSA qui ne seront généralement plus pratiquées à l'âge adulte.
- La seconde considère **le pilotage** par la visée éducative du choix de la visée motrice afin de lui donner tout son sens. Le lien entre éducatif et moteur est ainsi **singulier** : les comportements ciblés sur le plan éducatif ne peuvent se développer qu'au travers de l'étude de ces seuls comportements moteurs et inversement.

Ainsi, c'est parce qu'il s'agit d'apprendre faire dépendre sa réussite de l'autre et inversement et ce malgré les différences de chacun qu'en Basket s'étudiera comment le meneur de jeu optimise l'accès à la cible du tireur et comment en gymnastique les gymnastes d'un même couple sont amenés à moduler leur engagement et à mobiliser leur rééquilibration pour entretenir une continuité d'actions synchronisées.

- La troisième affirme le caractère **d'emblée étudiable** de l'activité du pratiquant expert et ce, à quel que niveau d'enseignement, et pour quel que niveau de pratique que ce soit. L'exigence que constitue, pour la formation de l'élève, à un moment de sa scolarité, le développement de comportements éducatifs et moteurs ciblés en cache une autre : celle de la « qualité » de l'activité humaine dont l'étude va permettre le développement en actes de tels comportements. Or, il s'avère « *que le pratiquant expert<sup>3</sup>, dans le cadre d'une incontournable recherche d'efficacité a su développer des stratégies qui rendent compte de façon durable des modalités de gestion des potentialités de ses ressources* ». Ce sont ces stratégies et ces modalités de gestion pour ces ressources spécifiques qui, d'emblée, selon nous, doivent et peuvent faire l'objet d'un enseignement :
  - ✓ Elles le doivent car, de par le reflet de l'évolution qu'elles supposent et de par leur caractère abouti, elles sont caractéristiques du plus **haut niveau d'adaptation** de ressources mobilisables pour développer les comportements attendus.
  - ✓ Elles le peuvent car, autant les formes que revêt l'activité de l'expert nous semblent inaccessibles, autant les stratégies et les modalités de gestion qu'il déploie au travers d'une **activité clairement identifiable** nous semblent elles susceptibles d'être étudiées pour peu que le milieu dans lequel elles auront à s'y exercer s'y prêtera

Ainsi, en 3<sup>ème</sup>, il nous semble fondamental qu'un élève sache, dans le cadre d'un savoir décider ensemble, débattre et respecter collectivement des décisions qui auront été actées par le groupe et puisse, dans le cadre d'un savoir circuler étudier les propriétés d'une activité hypothético-déductive, nécessaires à la construction des espaces de locomotion. Le couplage de ces deux visées nous amène à lui proposer de construire collectivement un code de circulation l'amenant à coordonner les trajets de non porteur dans le temps et l'espace dans le cadre d'un milieu de règles lui permettant de le faire en mobilisant ces aptitudes du moment.
- La quatrième nous amène à ne considérer comme transposable **qu'une des facettes** de l'activité du pratiquant expert, particulièrement significative de la logique poursuivie. Rechercher comment le pratiquant expert a su développer des comportements similaires à ceux visés au travers de la logique de formation nous conduit à élargir les champs d'investigation de l'APSA. En effet, ces facettes ne renvoient pas nécessairement au modèle que propose l'activité d'un expert masculin en compétition dans la forme de la pratique sociale de référence dominante. Elles nécessitent, nous semble-t-il, d'étudier l'ensemble des formes de pratique de référence, l'ensemble des contextes dans lesquelles il développe une telle activité, la compétition comme l'entraînement, de revisiter l'évolution des problèmes que se sont posés les experts tout au long de l'histoire de leur pratique, de distinguer les spécificités des pratiques masculine et féminine....  
Ainsi ne peut-on pas considérer le temps mort en compétition comme un modèle de débat démocratique, ni la frappe dans le contre adverse pour faire sortir la balle comme un exemple de circulation intéressante en Volley-ball. Par contre, la construction de code de circulation chez les équipes féminines à l'entraînement nous apparaît, actuellement, davantage pertinent au regard des visées poursuivies.
- La dernière enfin considère cette facette comme **une activité de résolution de problème**. Dans un premier temps, il apparaît incontournable de décrire les conduites de l'expert du point de vue des formes qu'elle revêt. Cependant, ce ne sont pas ces conduites qui nous intéressent mais bien **les tensions et les contradictions** qu'elles révèlent d'un point de vue fonctionnel et **l'activité déployée** par le pratiquant pour les résoudre. Cette activité de résolution de problème constitue selon nous le véritable garant d'un accès à une culture non pas des APSA mais de l'activité de ses pratiquants, à une culture qui ne soit ni minimaliste ni superficielle mais tout simplement utile et élaboré pour la formation de l'élève éduqué physiquement.

*S'il veut développer chez ses élèves une activité de transformation pour soi l'enseignant sera donc amené à opérer une double rupture :*

- *Considérer l'activité de transformation comme **une conséquence** de la pratique alors qu'il s'agit pour nous d'en faire **la cause** au travers de formes de pratique qui lui sont spécifiques : **c'est l'activité qui pilote la construction des milieux et non l'inverse.***
- *Ne considérer que ce qu'il est **possible d'enseigner** avec des pratiquants débutants selon leur niveau de pratique alors que pour nous c'est ce qui est **déterminant** et exigible pour leur formation qui doit piloter l'objet de l'enseignement quel que soit leur niveau de pratique.*

<sup>3</sup> R Mérand Basket Ball : lancer ou circuler INRP 1990

L'une des principales difficultés rencontrées dans ce nouveau rapport à l'APSA réside, et ce n'est pas le moins paradoxal, dans la perte chez les collègues de connaissances sur la ou les activités du pratiquant expert avant même le problème que pose la problématisation de cette ou ces activités dans un cadre scolaire. Une autre tout aussi caractéristique concerne la difficulté à traduire en termes « d'image d'élèves » des comportements visés d'ordre général.

## 2.2 Une transformation sur soi : un regard particulier sur les savoirs de l'EPS

Apprendre à mener une action de transformation sur soi nous conduit à préciser les relations entretenues par l'élève aux savoirs qu'il a à construire. Là encore, plusieurs « renversements » d'un point de vue professionnel sont à opérer et doivent attirer votre attention :

- Le premier **distingue « action de transformation » et « transformations. »** Il est selon nous possible de mener une activité de transformation d'expert sans pour autant se transformer comme l'expert, tant du point de vue des ressources mobilisées que du point de vue de ses habiletés à acquérir.  
Ainsi apprendre à s'entraîner ne requiert pas obligatoirement d'acquérir la foulée de l'expert ni même d'augmenter sa VO2 max, de même apprendre à communiquer en sports collectifs ne réclame pas nécessairement de savoir manipuler dans l'espace proche d'un défenseur ni même de savoir anticiper.  
L'action de transformation (le savoir s'entraîner, le savoir communiquer...) prend ainsi en EPS le pas sur les transformations : de fin en soi ces dernières deviennent **les indicateurs** de l'action de transformation en cours.

Le second **instiue l'activité d'expérimentation « de soi sur soi » comme objet de formation** aux contenus spécifiques et non comme moyen d'apprentissage. Agir sur soi requiert de l'élève qu'il apprenne à lier ses décisions (relatives aux actes qu'il entreprend) et les effets que ceux-ci provoquent sur son organisme (système de ressources ciblé) et ou ces comportements. Apprendre à agir sur soi nécessite non seulement qu'il puisse identifier ce type de relation mais qu'en outre, il se donne les moyens de les transformer. Dans ce cadre, il devient nécessaire d'isoler, comparer, identifier, apprécier, reproduire... et certaines propriétés de l'action, et certains effets sur soi pour pouvoir, progressivement, extraire les règles de l'intervention sur soi. **L'expérimentation « de soi sur soi »** (soi prenant le statut d'objet à expérimenter) devient ainsi un objet de la formation en EPS et revendique à ce titre une place à part entière au sein même de la forme de pratique.

Ainsi, en course de longue durée, l'élève de 5<sup>ème</sup> apprendra-t-il progressivement à manipuler les paramètres de la charge en fonction des effets qu'elle provoque sur son organisme ou qu'il décidera de provoquer. De même en Basket ou Volley Ball l'élève de 3<sup>ème</sup> apprendra-t-il à prédire des espaces de locomotion futurs en décidant du moment et de la nature de son engagement selon un code de circulation élaboré en commun, en émettant des hypothèses sur l'évolution de la situation en cours que lui « dictent » les postures et les localisations des couples de joueurs impliqués par l'échange<sup>4</sup>.

- Le troisième **considère l'élève comme l'acteur de son expérimentation** et non comme un simple sujet. Autant lorsqu'il mène une transformation de soi l'élève peut en être le sujet et l'enseignant son pilote (l'enseignant entraîne), autant lorsqu'il apprend à mener une telle action il est nécessairement **à l'origine** des décisions et **l'acteur** de son expérimentation. Ainsi, les choix que l'élève est systématiquement amené à opérer et leurs incidences qu'il est conduit à comprendre, conditionnent tout accès à une pratique autonome. Ils révèlent surtout à la construction de soi en tant que sujet autonome et responsable de ses actes.  
Ce n'est pas le maître qui entraîne mais l'élève qui s'entraîne, il en va de même pour l'élève entraîneur en sport collectif ou l'élève chorégraphe en APA.
- Le dernier point **spécifie les paramètres<sup>5</sup> de l'expérimentation** en les distinguant des simples variables spatio-temporelles généralement mobilisées pour produire la réponse attendue. Ces paramètres dévolus progressivement à l'élève ont pour propriétés :

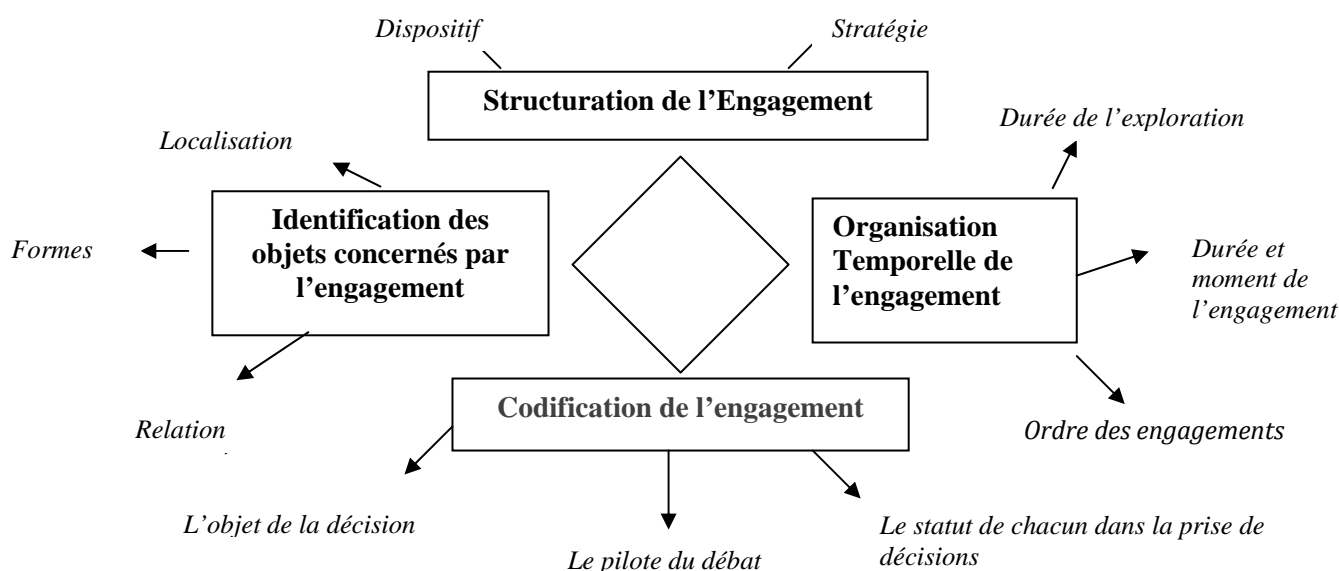
---

<sup>4</sup> Cf. schémas

<sup>5</sup> Cf. schémas

- ✓ De se différencier des traditionnelles variables dans la mesure où leur mobilisation amène l'élève à établir des relations entre des repères exocentrés (liés à l'environnement) et des repères égocentrés (sur soi). Ainsi la classique utilisation de plot pour créer un retard défensif chez les défenseurs n'a d'intérêt que s'ils sont liés à la forme du couple attaquant défenseur qu'ils provoquent : attaquant entre la cible et son défenseur, défenseur entre la cible et l'attaquant, attaquant sur la même ligne que son défenseur par rapport à la cible, écart entre l'attaquant et le défenseur plus ou moins important....
- ✓ D'être spécifiques à une activité fonctionnelle ciblée (un système de ressources identifié et un mode comportemental admis) Il faut ainsi distinguer l'utilisation des lignes fixes des terrains ou la figuration classique des schémas tactiques qui ne permettent pas la compréhension des trajets de l'utilisation de repères comme les postures ou le couloir de jeu direct qui eux renvoient à la logique fonctionnelle du système perceptivo décisionnel.
- ✓ De conduire l'élève à identifier les relations qui existent entre différents champs de cette activité fonctionnelle. Pour une même configuration d'indice repéré par le joueur non porteur le moment, la direction et la nature de son trajet différeront selon par exemple la stratégie décidée et ou les pouvoirs des joueurs impliqués par l'échange...

### SAVOIR COMMUNIQUER : LES PARAMETRES D'UNE CIRCULATION CODIFIEE



Faire apprendre à ses élèves à mener une action de transformation sur soi requerra donc de l'enseignant qu'il rompe :

- Avec le statut généralement accordé aux ressources mobilisées comme **moyen** pour obtenir une performance alors que pour nous ces ressources constituent **l'objet** même de l'action de transformation et le produit de l'action un **indicateur** significatif de cette action.
- Avec un progrès scolaire centré sur des formes à acquérir et ou des ressources à développer alors qu'il s'agit de développer une **activité adaptative d'expert** conçue comme une activité de résolution de problème fonctionnel.
- Avec une culture d'APSA au travers de ces aspects les plus visibles pour une **culture de pratiquant** dans l'APSA au travers de son activité de résolution de problèmes fonctionnels.

L'une, si ce n'est la principale difficulté rencontrée en formation, réside dans les connaissances qu'est susceptible de mobiliser l'enseignant pour comprendre la ou les activités fonctionnelles de l'élève et du pratiquant expert.

### 2.3 Une transformation par soi : un regard particulier sur la mobilisation des savoirs

Apprendre à mener une action de transformation par soi focalise notre attention sur l'activité d'incorporation et de mobilisation des connaissances de l'élève. Plusieurs « mutations » sur le plan professionnel sont à opérer et doivent une nouvelle fois vous alerter :

- La première rend incontournable **l'activité de projet** au sein même de la forme de pratique et en fait, au même titre que l'activité d'expérimentation, un objet de formation. Si mener une action de transformation pose le problème de la nature de l'expérimentation, apprendre à mener cette action renvoie à l'élaboration et au « guidage » de cette expérimentation au travers de projets d'action menés par l'élève dans le court et moyen terme. Il nous semble fondamental que l'EPS apparaisse comme la discipline qui, non seulement, confère à l'élève le pouvoir d'intervenir sur soi mais qui, en outre, le lui apprend au travers de projets dont il est le maître d'œuvre.
- La seconde fait de **l'objectivation de cette activité** une spécificité disciplinaire. De par sa nature, un corps en mouvement au vu et au su de tous, l'EPS est une des rares disciplines à offrir la possibilité de rendre **« objectivable »**, sous certaines conditions, les différentes étapes de cette activité de projet ainsi que les opérations<sup>6</sup> qui la composent. Le temps contraint au delà duquel il faut soit être organisé collectivement soit avoir réalisé son projet, la visualisation des dispositifs ou des zones stratégiques, le choix d'une chronologie d'opérations à mener, le maillot pour identifier la vitesse choisie en référence au plot à contourner... procède de cette volonté d'objectiver tout ou partie du projet de l'élève.
- La troisième différencie les **statuts octroyés, à l'échec, l'erreur ou la réussite**. Ainsi, nous plaçons sur le même plan l'échec ou la réussite d'une intention préalable car nous les considérons comme autant d'indicateurs utiles et nécessaires voire indispensables à l'expérimentation et à la compréhension des déterminants de l'action. Par contre, ils ne sont par pour autant significatifs en eux-mêmes de la pertinence ou non de l'activité de projet. L'erreur, pour nous, recouvre l'incapacité à développer les intentions initiales (dans le sens de les poursuivre ou de les modifier) et les opérations programmées dans le cadre d'une activité de projet. Elle débouche nécessairement sur une remise en cause profonde du projet initial. Il faut ainsi distinguer celui qui ne réussit que 4 essais sur 8 dans un temps contraint tout en réalisant les opérations qui les accompagnent de celui qui n'est pas capable de réaliser dans ce même temps les 8 essais.

*Apprendre à mener une activité de transformation par soi nécessitera donc que l'enseignant rompe avec :*

- *Avec l'idée d'un progrès assujéti à la forme que revêt la seule réussite pour mieux prendre en compte de **l'activité déployée** en cas de réussite ou d'échec*
- *Avec l'idée d'une activité d'expérimentation et de projet considérée comme des moyens d'apprentissage alors que pour nous elles en constituent **un des objets**.*

Dans ce contexte les difficultés rencontrées en formation touchent à l'identification et à la distinction des activités adaptative, d'expérimentation et de projet. Elles sont liées à la mobilisation par les enseignants d'outils d'analyse multi-référencés permettant de les comprendre.

### 2.4 Une transformation de soi : un regard particulier sur le progrès de l'élève

La référence à soi en tant qu'acteur de sa transformation mais aussi en tant qu'objet à transformer nous amène à revisiter les rapports entre une activité de transformation qui se veut commune à tous et la mobilisation par chacun de ses aptitudes initiales pour la développer. Il y a là encore un regard nouveau à porter sur ce qui fonde nos pratiques et quelques « conversions » à opérer :

- La première distingue les **activités adaptatives similaires** de l'expert et de l'élève **des formes « originales »** que chacune d'entre elle revêt pour l'un et pour l'autre. Nous faisons le pari que l'élève peut mener, sous certaines conditions, une activité similaire à celle du pratiquant expert. Ceci n'est possible que si les formes que revêtent ces deux activités sont différentes et si les milieux dans lesquels s'exercent ces deux activités le sont aussi : un pratiquant débutant ne peut en effet apporter des réponses d'expert dans un milieu d'expert conçu pour développer une activité adaptative à partir d'aptitudes initiales d'expert. Dans un cadre scolaire, à quel que niveau que ce soit il ne pourra y avoir de choix en Volley-Ball pour le passeur si celui-ci ne possède pas le pouvoir de différer son lancer (que ce soit par

---

<sup>6</sup> Par opérations nous entendons les intentions, la planification, la gestion du temps, la méthodologie utilisés pour conduire son expérimentation de soi.

l'attrape ou la double touche) et en Basket si le porteur ne peut maintenir une posture d'échange donnant à la fois de temps de la circulation à ses partenaires et le choix de l'échange pour lui-même.

- La seconde « prône » pour une **activité adaptative en rupture** certes mais **corrélée aux aptitudes initiales** de chacun. Scolairement, il semble logique que l'élève ne puisse résoudre le problème du pratiquant expert d'emblée avec ses seules aptitudes et qu'il soit amené, pour y parvenir, à rompre avec ses conduites usuelles. Il est tout aussi évident, toujours dans ce cadre scolaire que cette rupture ne pourra s'effectuer qu'en mobilisant différemment ces aptitudes initiales (le vécu dans l'APSA, les aptitudes physiologiques des uns et des autres, le niveau sensori-moteur, la morpho-cinèse...) et non en les modifiant. Plutôt que d'attendre que « les filles » de 3<sup>ème</sup> en Basket, sachent tirer et échanger dans l'espace proche de l'adversaire pour donner du sens et à une quelconque locomotion, ne vaut-il pas mieux pour les faire circuler leur donner la possibilité d'accéder à la marque par le simple fait de toucher l'anneau et de rendre la posture balle au dessus de la tête invulnérable. Il en va de même pour les activités gymniques où de cirque où l'activité consistant à prendre des risques lucidement ne peut être commune à tous que si sont fixés des « spectres », des « fenêtres », des « créneaux » d'habiletés ou de formes correspondant aux aptitudes initiales de chacun dans lesquels chacun peuvent s'y exercer.
- La troisième lie l'**activité singulière développée par chaque élève aux réponses plurielles qu'il apporte**. Une activité adaptative, similaire à celle de l'expert mais corrélée à ses aptitudes initiales, devient singulière chez l'élève au travers de la ou les réponses qu'il apporte. De par l'hétérogénéité des aptitudes de chacun dans le groupe classe, une activité de résolution de problèmes commune à tous débouche sur des solutions plurielles propre à chacun. Peu importe que le joueur attaquant smashe, frappe à deux mains en suspension voire frappe en courant pour peu qu'il ait décidé du moment de son engagement en fonction du trajet qu'il aura à parcourir pour parvenir dans la zone stratégique au moment adéquat...Insistons encore sur le fait qu'il n'existe de « bon moment » que personnalisé ne serait-ce que par rapport à la vitesse de déplacement que chacun est susceptible de mobiliser....

*Mener une activité de transformation de soi conduira donc l'enseignant à rompre :*

- Avec l'idée que pour se transformer, il faille acquérir les solutions des autres alors que pour nous la solution est spécifique à **ses propres aptitudes**
- Avec l'idée d'enseigner une **réponse** pour résoudre un problème alors que pour nous les différentes réponses produites par les élèves selon leur niveau sensori-moteur sont les **indicateurs d'un même processus** de résolution du problème
- Avec l'idée que pour développer une activité de pratiquant expert, il faille passer par une succession d'activités adaptatives et de paliers sensori-moteurs alors que pour nous les **propriétés de l'activité adaptative de l'expert** étudiées sont **indépendantes** des acquisitions antérieures et d'emblée étudiables pour peu qu'en soient créées les conditions.

Dans un tel contexte, les difficultés rencontrées par les collègues en formation se concentrent autour de la nécessaire re-problématisation de l'activité de l'expert dans un cadre scolaire. Celle-ci nécessite en effet de :

- Revisiter à la fois les activités d'expert en termes d'activité de résolution de problème et non de produit.
- Identifier les activités fonctionnelles permettant de comprendre cette activité.
- Renverser l'utilisation du fonctionnement de la boucle sensori-motrice qui lie l'environnement au sujet en faisant de l'activité adaptative non pas la conséquence d'un aménagement du milieu mais sa cause.

Placer l'élève dans une activité de résolution de problème d'expert qui lui permette d'apprendre à intervenir sur soi de façon ciblée nous amène à construire des formes de pratique originales et spécifiques. Cette construction nécessite de s'émanciper peu ou prou des règles des pratiques sociales de références et de «re » devenir un créateur de milieu. Cette activité créatrice se traduit à deux niveaux :

1. Le premier amène l'enseignant à disposer d'un panel de règles. Depuis de nombreuses années le réseau de formation continue a regroupées ces dernières en différents champs<sup>7</sup> incontournables à toute construction. Pour chacun de ses champs, l'enseignant dispose d'un panel de règles plus ou moins important, plus ou moins proche des pratiques sociales qu'il mobilise en fonction d'effet plus ou moins connus sur l'activité de l'élève.
2. Le second amène l'enseignant à créer des synergies entre les différentes règles mobilisées pour provoquer un ou des effets clairement ciblés. Il est très rare qu'une seule règle provoque un effet, le plus souvent ce dernier dépend d'un ensemble de règles issues de champs différents ou identiques. Comme tente de le montrer le schéma, il n'est pas rare non plus qu'une même règle, combinée à d'autre soit amenée à provoquer des effets différents.

### Les fondements de la mise en activité de l'élève

Un panel de Règles Des effets	Une transformation pour soi	Une transformation sur soi	Une transformation par soi	Une transformation de soi
<b>Composantes Sociales</b>				
<b>Composantes Spatiales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Des visées de formation ciblées sur le plan éducatif ET moteur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une action de transformation de soi</li> <li>Une expérimentation du savoir intervenir sur soi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une activité d'expérimentation nécessairement projetée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une activité similaire entre l'expert et l'élève qui prend des formes différentes</li> </ul>
<b>Composantes Temporelles</b>				
<b>Composantes motrices</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Des VE qui pilotent les VM</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une activité d'expérimentation sur soi pilotée par l'élève</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une activité de projet objectivée</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une activité en rupture avec ses conduites usuelles mais corrélées à ses aptitudes initiales</li> </ul>
<b>Composantes éducatives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une activité d'expert étudiable d'emblée</li> </ul>			
<b>Composantes émotionnelles et sens</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une activité de résolution de problème d'expert</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une dévolution de paramètres spécifiques à l'activité fonctionnelle</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une activité ponctuée d'échecs ET de réussites</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Une activité singulière aux réponses nécessairement plurielles</li> </ul>
<b>Composantes initiatives</b>				
<b>Composantes liées à la Réussite</b>				

### UNE ACTIVITE PROFESSIONNELLE NOUVELLE

Résoudre tout ou partie des problèmes professionnels tout en formant un élève éduqué physiquement tel que décrit précédemment implique un renouvellement des pratiques d'enseignement, plus particulièrement quant aux moyens qu'utilise l'enseignant pour y parvenir. Comme nous l'avons vu dans les parties précédentes cette activité est nouvelle de par les connaissances qu'elles mobilisent mais surtout de par les relations nouvelles qu'elles instaurent entre ces connaissances. Les règles qui constituent les formes de pratique et leur mise en système qu'elle institue sont la finalisation de cette

<sup>7</sup> Cf. Schéma

activité. A l'expérimentation et aux bricolages initiaux du début qui ont présidé à la construction progressive des milieux, les enseignants formateurs ont progressivement formalisé leur activité pour en dégager une série de principes professionnels qu'ils mobilisent de façon récurrentes. Pour des raisons de commodités d'exposé, nous regroupons cet ensemble de principes en 4 champs :

- Le premier concerne la fermeture didactique de ces milieux sur un objet d'enseignement préalablement défini
- Le second touche à l'ouverture pédagogique nécessaire pour que tous puissent étudier cet objet et développer une activité de résolution de problème similaire à celle de l'expert.
- Le troisième s'intéresse à rendre étudiables les différentes propriétés de cet objet
- La quatrième enfin vise au sein même de la forme de pratique scolaire à créer les conditions d'un ré-investissement potentiel afin d'accroître ainsi la cohérence des parcours de formation suivi par l'élève

Cette troisième et dernière partie fait le point sur ces différents champs et vous proposent des principes illustrés à partir d'une expérimentation d'un « savoir communiquer » en 3<sup>ème</sup>. A vous dans la suite du document d'identifier comment et par quelles règles chacun d'entre eux se manifeste dans les activités qui vous sont proposées.

### **1. Refermer didactiquement sur un objet**

Les principes mobilisés ont pour objet de répondre aux problèmes professionnels suivants :

- Comment refermer le milieu sur l'étude des propriétés d'UN seul et même objet d'enseignement spécifiquement et préalablement défini pour la logique de formation qu'il sous-tend ?
- Comment recréer pour des pratiquants-débutants les conditions et le sens qui ont présidé au développement d'une activité culturelle de résolution de problème d'expert ?
- Comment dans le temps scolaire contraint et pour des grands groupes multiplier les conditions de confrontation de chaque élève à cette activité ?
- Comment créer les conditions d'une interaction incontournable entre le savoir-vivre et le savoir intervenir sur soi qu'ont à développer les élèves pour réussir.

### **2. Ouvrir pédagogiquement**

Les principes mobilisés ont pour objet de répondre aux problèmes professionnels suivants :

- Comment empêcher chacun de réussir avec ses seules conduites usuelles ?
- Comment traduire l'activité de l'expert en termes de productions scolaires accessibles ?
- Comment permettre à chacun de mener l'activité de résolution de problème de l'expert ?
- Comment corréler les conditions de la réussite aux aptitudes initiales de chacun ?

### **3. Rendre étudiable**

Les principes mobilisés ont pour objet de répondre aux problèmes professionnels suivants :

- Comment organiser l'activité d'expérimentation ?
- Comment faciliter sa compréhension ?
- Comment créer les conditions d'une mise en projet ?
- Comment faciliter sa compréhension ?

### **4. Faciliter la cohérence des parcours**

Les principes mobilisés ont pour objet de répondre aux problèmes professionnels suivants :

- Comment optimiser le temps d'apprentissage et rendre sensée l'activité identique proposée aux élèves au travers de différentes APSA : élaborer des Projets de cycles d'enseignement
- Comment développer des comportements porteurs de valeur éducative au travers d'APSA posant des problèmes moteurs différents ?
- Comment construire un itinéraire de formation, pour étudier les différentes facettes d'une même logique de formation au travers d'un groupe d'APSA ?



<b>Refermer</b>	<b>Des principes déclinés en VB 3<sup>ème</sup></b>
<p><i>Je recrée pour des pratiquants débutants les conditions d'exercice de l'activité du pratiquant expert</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Je reconstitue la logique qui a présidé aux rapports attaquant-défenseur chez l'expert en :</u> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jouant avec le rapport attaque : défense en renforçant les pouvoirs de l'une ou de l'autre afin de développer une activité authentique de résolution de problème comme le joueur contreur qu'il s'agira d'éviter ou de fixer par des attaques combinées.</li> <li>2. Donnant la possibilité de changer la circulation par le temps mort en fonction de l'évolution du score...</li> <li>3. Adaptant l'espace de jeu aux possibilités sensori-motrices des élèves par la diminution de la profondeur du terrain allié à une hauteur de filet basse qui entraîne la nécessité de frapper en suspension près du filet pour provoquer des trajectoires descendantes et pour éviter le contreur.</li> </ol> </li> <li>• <u>Je crée de l'émotion en :</u> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Valorisant la possibilité d'agir à tout moment sur l'évolution du score</li> <li>2. permettant la réussite au tir par le fait de toucher l'anneau en BB ou de provoquer l'arrêt de la possession par l'action du « contreur »</li> <li>3. jouant sur non pas le gain du match mais l'évolution du score</li> </ol> </li> <li>• <u>J'offre le pouvoir d'agir de l'expert au débutant en :</u> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Augmentant le temps de décision des joueurs par le rebond</li> <li>2. Augmentant leurs pouvoirs de manipulation et d'intervention par la double touche</li> <li>3. Facilitant les conditions de circulation par l'octroi de 5 touches par possession</li> </ol> </li> <li>• <u>Je préserve la complexité et le caractère aléatoire de l'activité de l'expert en :</u> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Préservant le caractère aléatoire du résultat en éliminant le facteur d'adresse par le fait de marquer en touchant la cible</li> <li>2. Favorisant le développement d'alternatives multiples chez les non porteurs (qui, quand, où...attaquer)</li> </ol> </li> </ul>
<p><i>Je referme le milieu sur l'étude des propriétés d'un seul et même objet (VE+VM)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Je minore les interférences physiologiques en particulier l'aspect énergétique en</u> me préoccupant des temps de jeu et en séquençant le jeu</li> <li>• <u>J'évacue les interférences programmatiques en :</u> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Posant un problème dont les réponses ne nécessitent pas d'avoir été acquises lors de la résolution d'un problème précédent</li> <li>2. Eliminant toute conduite motrice posant un autre problème que celui à étudier par l'obligation de servir à deux mains afin de ne pas mettre la réception en difficulté</li> </ol> </li> <li>• <u>J'optimise les interférences organisationnelles posées par la gestion des grands groupes en</u> privilégiant un coefficient<sup>8</sup> de pratique d'au moins deux tiers qui détermine le nombre de joueur par équipe et l'espace de jeu</li> <li>• <u>J'atténue les interférences liées au niveau de pratique en :</u> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Eliminant certains aspects de l'activité adaptative au coût temporel d'acquisition trop élevé dans le cadre scolaire : la qualité de passe du passeur, construction de trajectoire parabolique chez certain(e) à ce niveau d'enseignement</li> <li>2. Abaisant le seuil de pré-requis : seule la passe à deux mains est autorisée</li> </ol> </li> </ul>

<sup>8</sup> Coefficient de pratique : le rapport entre temps de jeu et temps de non activité

<p><b>Je multiplie les conditions de confrontation à cette activité</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>«J'isole » les occasions d'apparition d'activité de l'expert en :</u> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fixant les rôles des joueurs concernés par la coordination des déplacements : pendant 3 mn ce sera toujours les 2 mêmes joueurs qui auront à coordonner leur déplacement puisque le passeur ne peut attaquer.</li> <li>2. Assurant la continuité du jeu par le rebond autorisé dès la réception qui favorise une succession de placements/replacement des attaquants.</li> <li>3. Valorisant la mise en œuvre de décisions actées (stratégie) qui ne fait qu'accentuer la nécessité de se coordonner dans le temps et l'espace pour marquer.</li> </ol> </li> <li>• <u>Je renforce le taux de confrontation de l'équipe au problème de circulation identifié en :</u> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La multiplication des temps morts, la prise en compte de l'évolution du score en non du score lui-même</li> <li>2. des objets précis de discussion vont permettre à l'équipe d'expérimenter les propriétés requises pour élaborer progressivement un code de circulation.</li> </ol> </li> <li>• <u>Je m'assure d'un nombre minimal (et obligatoire) de confrontation individuelle en :</u> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Jouant avec le nombre de joueur par équipe (4 joueurs dont un coach,</li> <li>2. Stabilisant les rôles pendant 3mn un passeur et deux attaquants, un contreur, un serveur visualisables par des maillots de couleurs différentes</li> <li>3. Multipliant les conditions d'exercices des comportements éducatifs visées par la possibilité donnée au passeur de pouvoir décider d'un temps mort pendant le jeu</li> <li>4. Assurant la continuité du jeu par le rebond afin de multiplier les occasions individuelles de décider de son moment d'engagement, de ses trajets d'exploration et d'engagement de son espace futur de frappe.</li> </ol> </li> </ul>
<p><b>Je crée les conditions d'une interaction incontournable entre savoir-vivre et savoir intervenir</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Je crée les conditions spécifiques du développement de conduites éducatives</u> par l'instauration de lieux de discussion, par la fixation d'objet de discussion portant sur les conditions précises de circulation, par l'organisation des rôles dans le débat (décideur, rapporteur, émetteur d'avis...)</li> <li>• <u>J'accentue les effets de la non adaptation des conduites éducatives sur la réussite motrice</u> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. par la valorisation au score de la décision actée voire par la perte du point en cas de non mise en œuvre...</li> <li>2. par la contrainte temporelle du temps mort court.</li> </ol> </li> </ul>

<b>Ouvrir</b>	<b>Des principes déclinés en VB 3<sup>ème</sup></b>
<b><i>J'empêche tout recours aux conduites usuelles pour développer l'activité de l'expert</i></b>	<p><u>Je pose des contraintes sur les conduites motrices ou éducatives usuelles qui pourraient permettre de résoudre le problème en liant la validation de la stratégie au fait d'être à 3 en zone d'attaque</u></p> <p><u>Je fais dépendre la réussite collective de l'activité individuelle de chacun en liant le score à la coordination des 2 non porteurs en posant comme objet de débat les conditions de coordination des trajets de l'ex porteur et du non porteur non concerné par l'échange en cours</u></p>
<b><i>Je privilégie l'étude des aspects de l'activité de l'expert les moins coûteux en termes de coût d'acquisition</i></b>	<p><u>Je choisis les objets de discussions et d'expérimentations accessibles scolairement</u></p> <p><u>les conditions de circulation de non porteurs et ou de postures à tenir</u></p> <p><u>Des décisions collectives lors des temps morts qui portent sur les causes, la nature des trajets, plutôt que sur les conséquences les plans de frappes d'attaque</u></p> <p><u>J'évacue au maximum les aspects manipulatoires requis par l'activité adaptative de l'expert</u></p> <p><u>Je favorise une prise en compte systématique des pouvoirs moteurs de chacun dans l'expérimentation des propriétés de l'activité débouchant sur un large spectre de réponses possibles allant de la forme technique de l'expert à celle reconnue comme pertinente chez l'élève malhabile</u></p>
<b><i>Je confère aux élèves des pouvoirs permettant à chacun de mener l'activité de résolution de problème ciblée.</i></b>	<p><u>J'évite la confiscation des rôles</u> par les plus habiles en fixant ces rôles sur la durée et en en organisant la rotation que ce soit lors des prises de décisions ou de leur mise en œuvre.</p> <p><u>Je réduis l'hétérogénéité initiale en renforçant les pouvoirs des plus faibles tout en minorant ceux des plus forts en :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proposant des règles sur leurs postures et leurs possibilités de manipulation : le rebond et le service à deux mains</li> <li>2. En augmentant la capacité de tenu du porteur afin de faciliter d'emblée la circulation des joueurs non porteurs par la double touche avec ou sans rebond entre les deux touches.</li> </ol> <p><u>J'abaisse le seuil de pré-requis</u> en interdisant la manchette et en obligeant le service et passe à deux mains</p>
<b><i>Je corrèle les conditions de la réussite aux aptitudes initiales de chacun</i></b>	<p><u>J'utilise des règles qui autorisent sans obliger</u> offrant ainsi aux élèves la possibilité de jouer avec elles selon leur niveau d'habileté : laisser ou non rebondir la balle, une double touche avec ou sans rebond, un contre avec ou sans tenu, des frappes d'attaque à une ou deux mains...</p> <p><u>Je facilite la réussite de tous du point de vue de l'activité à mener et non de la forme à reproduire</u> en baissant le filet pour permettre de rabattre plus facilement la balle en attaque ou en donnant la possibilité à chacun de faire évoluer le score par le simple fait de toucher l'anneau</p> <p><u>J'amène à prendre en compte les possibilités de chacun</u> pour élaborer les codes de circulation</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. en stabilisant la composition de l'équipe sur le cycle et en stabilisant l'affrontement sur plusieurs séquence voire sur une séance</li> <li>2. en composant des équipes hétérogènes afin de modifier le temps disponible selon le porteur.</li> </ol>

<b><u>Rendre étudiable</u></b>	<b>Des principes déclinés en VB 3<sup>ème</sup></b>
<b><i>J'organise les conditions de l'expérimentation.</i></b>	<p><u>Je séquence la durée de la tâche en séries ou en nombres de possessions</u> afin de favoriser les relations décision /résultat/ effets sur l'action /effets sur soi</p> <p><u>Je fais expérimenter les propriétés d'un paramètre</u> de l'objet à transformer en proposant plusieurs « solutions » à expérimenter : 3 dispositifs, 2 stratégie, des ordres d'engagement précis, des durées de trajets...</p> <p><u>Je sollicite une modification du choix initial</u> quel que soit la réussite ou l'échec</p> <p><u>Je rends incontournable la mise en œuvre</u> une fois la décision prise en la valorisant par le score et ou en sanctionnant sa non application</p> <p><u>J'offre des possibilités de remédiations</u> entre deux mises en œuvre en donnant la possibilité de prendre des temps morts</p> <p><u>Je sollicite une stabilisation</u> en demandant la reproduction de la décision sur plusieurs séquences</p>
<b><i>Je rends visible l'activité d'expérimentation</i></b>	<p><u>Je rends visualisable l'intention (avant l'acte) en :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. objectivant l'espace que ce soit au niveau de la stratégie (les plots au filer), le dispositif par les plots et le placement du passeur</li> <li>2. objectivant les rôles : dotés d'un maillot, les joueurs impliqués par la coordination de trajet (couleur de maillot) sont repérables.</li> </ol> <p><u>Je rends concrétisable immédiatement l'effet :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Sur le résultat par la perte ou non du point en fonction à la fois de la réussite et des modalités pour l'obtenir et par la prise en compte de l'évolution du score (et non le gain ou la perte du match)</li> <li>2. Sur l'action par la fixation des points de départ (lié au dispositif) et celle des points d'arrivée des trajets (liée à la stratégie)</li> <li>3. Sur soi par la visualisation en termes de vitesse du trajet d'exploration et du trajet d'engagement</li> </ol> <p><u>Je rends compréhensible la mise en œuvre :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. par la répétition des modes de trajets qu'implique le fait de ne pas pouvoir changer de décisions sur une même séquence</li> <li>2. par un séquençage du temps de pratique autorisant une mémorisation de ce qui a été fait</li> </ol>
<b><i>Je crée les conditions d'une mise en projet</i></b>	<p><u>J'offre le choix</u> entre des intentions ciblées</p> <p><u>Je mets l'élève en projet sur du temps contraint</u> en jouant avec les contraintes temporelles de la planification et de la mise en œuvre</p> <p><u>J'impose une mise en relation entre différentes opérations</u> l'amenant à combiner plusieurs paramètres d'ordre différent comme dispositif et stratégie, stratégie et ordre d'engagement, ordre d'engagement et durées du trajet...</p> <p><u>J'offre la possibilité à différents cheminements</u> en laissant à l'élève l'ordre dans lequel il va faire ses choix</p> <p><u>Je crée les conditions d'une auto régulation</u> en l'amenant à stabiliser une procédure</p>
<b><i>Je rends visible l'activité de projet</i></b>	<p><u>Je fais acter les intentions et leurs effets</u> au travers de tableaux à double entrée</p> <p><u>Je mets en place une traçabilité du cheminement</u> en organisant la succession des décisions prises</p> <p><u>Je crée une traçabilité entre intention, opérations, effets</u></p>

<b>Faciliter la cohérence des parcours</b>	<b>Des principes déclinés en VB 3<sup>ème</sup></b>
<b>Je crée les conditions d'exercice de la plasticité d'une compétence</b>	<p><u>Je spécifie les règles relatives aux conduites motrices de l'APSA</u> en régissant les trajets de joueur, ses postures et les trajectoires de balle</p> <p><u>Je mobilise des principes de construction identiques</u> pour refermer sur un même objet d'enseignement, la coordination des trajets de non porteurs</p> <p><u>Je multiplie les similitudes des règles :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Relatives au savoir vivre : lieux de débat, organisation du débat, composition du groupe, séquençage du temps...</li> <li>2. Relatives à l'activité d'expérimentation en proposant des paramètres de natures identiques stratégie, dispositifs, ordre d'engagement...</li> <li>3. Relatives à l'activité de projet en proposant des intentions, une gestion du temps, des mises en relation et des cheminements similaires...</li> <li>4. Relative à la réussite par la valorisation des stratégies, par la prise en compte de l'évolution du score...</li> </ol>
<b>Je crée les conditions d'exercice d'un savoir vivre transversal</b>	<p><u>Je choisis des règles régissant l'activité relative au savoir vivre susceptible de se retrouver dans différentes activités motrices :</u> composition du groupe, rotation des rôles, nombre de pratiquant concerné, organisation d'un débat</p> <p><u>Je conserve les règles régissant les rapports entre cette activité motrice et les différentes activités motrices sur lesquelles elle s'exerce :</u> En subordonnant la réussite motrice à la «réussite éducative » comme dans le savoir coopérer où je ne peux réussir que si l'autre réussit, et le groupe ne peut réussir qui s'il y a optimisation des pouvoirs de chacun malgré leur différence</p>
<b>Je crée les conditions d'exercice d'une déclinaison de l'expérience motrice</b>	<p><u>Je construis le milieu indépendamment de tout niveau de pratique et de tout passé scolaire dans l'activité en :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Réduisant au strict minimum les pré-requis en terme d'habileté pour mener à bien l'activité de transformation visée : le seul pré-requis exigible sur l'ensemble du cursus en VB réside dans la possibilité pour l'élève de produire à partir d'un plan de frappe haut des trajectoires plus ou moins paraboliques ni qu'il soit sur l'anticipation pour pouvoir circuler</li> <li>2. Pilotant la construction du milieu par l'activité à faire développer et non en tenant compte du niveau de pratique existant pour créer un milieu permettant de le développer</li> </ol> <p><u>Je prends en compte la maturation psychologique des élèves</u></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pour définir la nature de l'activité de projet et d'expérimentation</li> <li>2. Pour choisir le problème moteur à résoudre</li> </ol>



# en AVANT Un projet de Coursus

**F. LEBRUN :**  
Professeur EPS Collège Turgot Denain  
**J. LEMAIRE :**  
Professeur EPS Collège Machy Dunkerque

## UN PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DU SAVOIR COMMUNIQUER EN COLLEGE

6 <sup>ème</sup>		5/ 4 <sup>ème</sup>		3 <sup>ème</sup>	
BB	VB	BB	VB	BB	VB
<p style="text-align: center;"><b><u>Savoir circuler dans des espaces aléatoires à contraintes temporelles</u></b></p> <p>Reconnaître ses erreurs dans le cadre d'une activité aux règles tacitement acceptées.</p>		<p style="text-align: center;"><b><u>Savoir Agir au sein d'un groupe restreint</u></b></p> <p>Tenir compte des différences de chacun pour prendre des décisions permettant de réussir ensemble.</p>		<p style="text-align: center;"><b><u>Savoir Agir au sein d'un groupe restreint.</u></b></p> <p>Apporter sa contribution dans le cadre d'un débat démocratique au travers d'une concertation organisée.</p>	
<p style="text-align: center;"><b><u>Savoir Agir au sein d'un groupe restreint.</u></b></p> <p>Assumer les choix du porteur pour reconnaître et réagir aux transformations d'un espace présent partiel.</p>		<p style="text-align: center;"><b><u>Savoir circuler dans des espaces aléatoires à contraintes temporelles.</u></b></p> <p>Optimiser les conditions d'accessibilité à la cible du joueur concerné par l'échange pour comprendre un espace futur partiel.</p>		<p style="text-align: center;"><b><u>Savoir circuler dans des espaces aléatoires à contraintes temporelles</u></b></p> <p>Coordonner la circulation du joueur concerné par l'échange et d'un non porteur non concerné pour construire un espace futur global à partir de conduites hypothético- déductives.</p>	
<p><b><u>Pour soi</u></b> : Une activité de résolution de problème d'expert portant sur la gestion des alternatives permettant la progression vers l'avant. Plus je décide vite, plus je tente de profiter de l'opportunité du moment mais moins je contrôle mon équilibre et moins je m'offre de réelles alternatives. Plus je me donne du temps pour décider, plus je contrôle mon équilibre et plus je me donne des possibilités de choix mais plus j'offre à mes adversaires la possibilité de réagir.</p>		<p><b><u>Pour soi</u></b> : Une activité de résolution de problème d'expert portant sur la gestion des alternatives permettant d'optimiser l'accès à la marque de ses partenaires. Plus je donne du temps à l'échange plus je peux moduler les possibilités de réception en fonction de qui participe à cet échange MAIS moins je mets en difficulté la défense. Moins je donne du temps à l'échange plus je crée les possibilités d'une crise de temps défensive MAIS moins je tiens compte des conditions de la future réception et des pouvoirs des joueurs impliqués par cet échange.</p>		<p><b><u>Pour soi</u></b> : Une activité de résolution de problème d'expert portant sur la gestion des alternatives permettant d'optimiser l'évolution de l'échange en cours par son propre déplacement. Plus j'explose tôt, plus je tente d'exploiter individuellement les conditions d'un espace présent évolutif mais plus la durée du déplacement me projette dans l'espace futur aléatoire. Plus j'explore longtemps, moins je prends en compte les possibilités offertes par l'espace présent mais plus je me crée les possibilités temporelles d'exploser dans un espace futur probable construit collectivement.</p>	
<p><b><u>Sur soi</u></b> : Une activité d'expérimentation des propriétés inhérentes à l'activité décisionnelle du porteur impliquant pour l'élève Qu'il établisse des relations et qu'il joue avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sa localisation dans l'espace de jeu</li> <li>• Ses postures à l'arrêt et en déplacement</li> <li>• Ses rapports topologiques</li> <li>• La durée d'acquisition de postures équilibrées et ou de son trajet avec la balle</li> <li>• La durée des trajectoires qu'il produit</li> </ul> <p>Qu'il sache assumer l'échec de la décision prise individuellement (la reconnaissance de la pertinence ou non de ses choix)</p>		<p><b><u>Sur soi</u></b> : Une activité d'expérimentation des propriétés inhérentes à la construction de la future réception impliquant pour l'élève Qu'il établisse des relations et qu'il joue avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• différentes postures de lancer et leur temps d'instauration.</li> <li>• différentes formes de trajectoire et leur durée</li> <li>• différents rapports topologiques du receveur en fonction de son trajet.</li> <li>• différentes stratégies (avant et arrière) et dispositifs de placement remplacement.</li> </ul> <p>Qu'il sache reconnaître les pouvoirs réels des joueurs impliqués par cet échange afin de décider à bon escient de la nature de son échange.</p>		<p><b><u>Sur soi</u></b> : Une activité d'expérimentation des propriétés inhérentes à la construction de code de circulation impliquant pour l'élève</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qu'il établisse des relations et qu'il joue avec :</li> <li>• une codification d'engagements choisis (pénétrer, s'aligner, inverser...)</li> <li>• des ordres d'engagement (qui)</li> <li>• des durées et des moments d'exploration et d'engagement (quand),</li> <li>• des espaces d'engagement (d'où pour où)</li> <li>• qu'il sache donner son avis dans un groupe restreint (décider, accepter, critiquer...) sur les conditions de la circulation</li> </ul>	

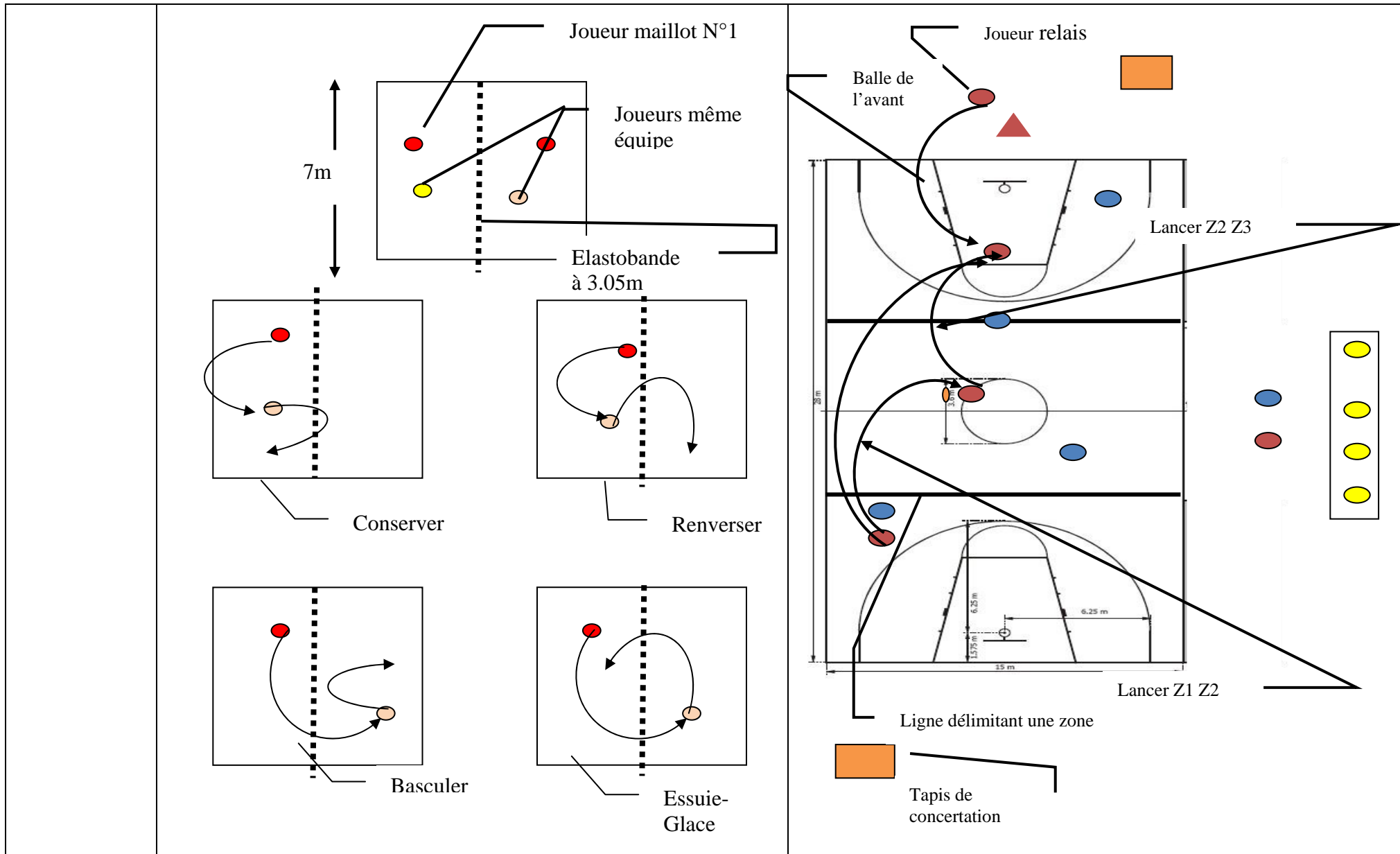
<p><b>Par soi</b> : L'élève déploie de façon <u>aléatoire</u> une activité de projet<sup>9</sup> technique. ». Il apprend sur différentes séquences de jeu, à mesurer les effets de ses décisions sur l'évolution du score, à prendre des décisions entre les séquences, à apporter des remédiations, à tenir compte de l'adversaire, de la composition du groupe ...</p>	<p><b>Par soi</b> : L'élève déploie une activité de projet « <u>reconnue</u>. » Il apprend, sur une succession de séquences dans le cadre d'un affrontement non stabilisé (la composition des équipes changent) à <u>suivre</u> un protocole (un ordre d'opérations à suivre) lui permettant de prendre en compte l'évolution de contexte pour fonder ses décisions et identifier leurs effets.</p>	<p><b>Par soi</b> : L'élève déploie une activité de projet « <u>planifiée</u> » Il apprend à se fixer des objectifs dans le moyen terme (sur plusieurs séances) et concernant la mise en œuvre de codes de circulation, et à planifier les opérations nécessaires (répartition des tâches et des rôles de chacun dans la réalisation du projet) pour y parvenir.</p>
<p><b>De soi</b> : Une activité de transformation de soi amenant l'élève à décider de son engagement personnel ou avec d'autres en fonction des trajets et trajectoires qu'il sait produire avec la balle à partir de rééquilibrage du système corps/ballon.</p> <p>De réactions émotionnelles fortes impliquant l'autre comme cause de l'échec à la prise en compte de l'autre comme facteur de réussite et ses propres actions comme facteurs d'échec.</p> <p>De décisions assujetties au système rééquilibrage / ajustement visuel tardif à des décisions prises à partir de postures équilibrées à l'arrêt permettant la localisation et l'identification des couples de joueur qui occupent l'espace.</p>	<p><b>De soi</b> : Une activité de transformation de soi amenant l'élève à prendre des décisions en fonction d'un contexte et des pouvoirs qu'il se reconnaît et qu'il reconnaît chez les autres.</p> <p>D'une indifférenciation du partenaire à la prise en compte des pouvoirs de chacun pour réussir ensemble</p> <p>De décisions prises dans le cadre de la compréhension d'un espace présent, figé et discontinu perçu en vision centrale à des décisions prises à partir de postures personnalisées autorisant des alternatives de trajets et de trajectoires et permettant l'identification d'indices significatifs prédictifs de l'évolution de la situation en cours.</p>	<p><b>De soi</b> : Une activité de transformation de soi l'amenant à prendre la parole en groupe quel que soit son statut dans l'équipe et à modifier l'activité décisionnelle qui préside son trajet.</p> <p>D'un débat piloté par le statut du plus habile de l'équipe et ses pouvoirs à un débat démocratique permettant à chacun d'apporter son avis quant aux décisions à prendre pour optimiser le rendement du groupe.</p> <p>D'engagement linéaires et explosifs significatif d'une exploitation individuelle de l'instant présent à des trajets différés dans le temps et l'espace articulant phases d'exploration et d'explosion significatifs d'une représentation d'un espace futur global.</p>
<p align="center"><b>Un objet d'enseignement</b> Assumer les alternatives du Porteur</p>	<p align="center"><b>Un objet d'enseignement</b> Optimiser l'échange</p>	<p align="center"><b>Un objet d'enseignement</b> Coordonner des trajets de non porteurs</p>
<p align="center"><b>Compétence</b></p> <p>Au travers de formes de pratique scolaires adaptées, dans un cadre réglementaire, tacitement accepté, l'élève compétent saura assumer la gestion des alternatives du porteur en reconnaissant ses erreurs tout en recherchant à optimiser le rendement de son équipe.</p>	<p align="center"><b>Compétence</b></p> <p>Au travers de formes de pratique scolaires adaptées, dans le cadre d'un rôle (Meneur de jeu ou tireur) lui permettant de se mettre au service de partenaires de niveaux différents (en termes d'habiletés) ou d'en bénéficier, l'élève compétent saura moduler les trajectoires produites pour optimiser les conditions d'accessibilité à la cible de son ou ses partenaires.</p>	<p align="center"><b>Compétence</b></p> <p>Au travers de formes de pratique scolaires adaptées, dans le cadre d'une stratégie (balle en avant ou au centre) et d'un dispositif l'élève compétent saura coordonner ses déplacements (dans le temps, simultanément ou successivement et l'espace dans des espaces identiques ou différents) à ceux de ses partenaires concernés par l'échange selon un code de circulation préalablement élaboré en commun.</p>

<sup>9</sup> Activité de projet : dans un temps contraint, l'élève est amené à planifier une succession d'opérations lui permettant de prendre des décisions (nécessitant une mise en relation de plusieurs paramètres), d'en identifier les effets pour les stabiliser les moduler ou les modifier



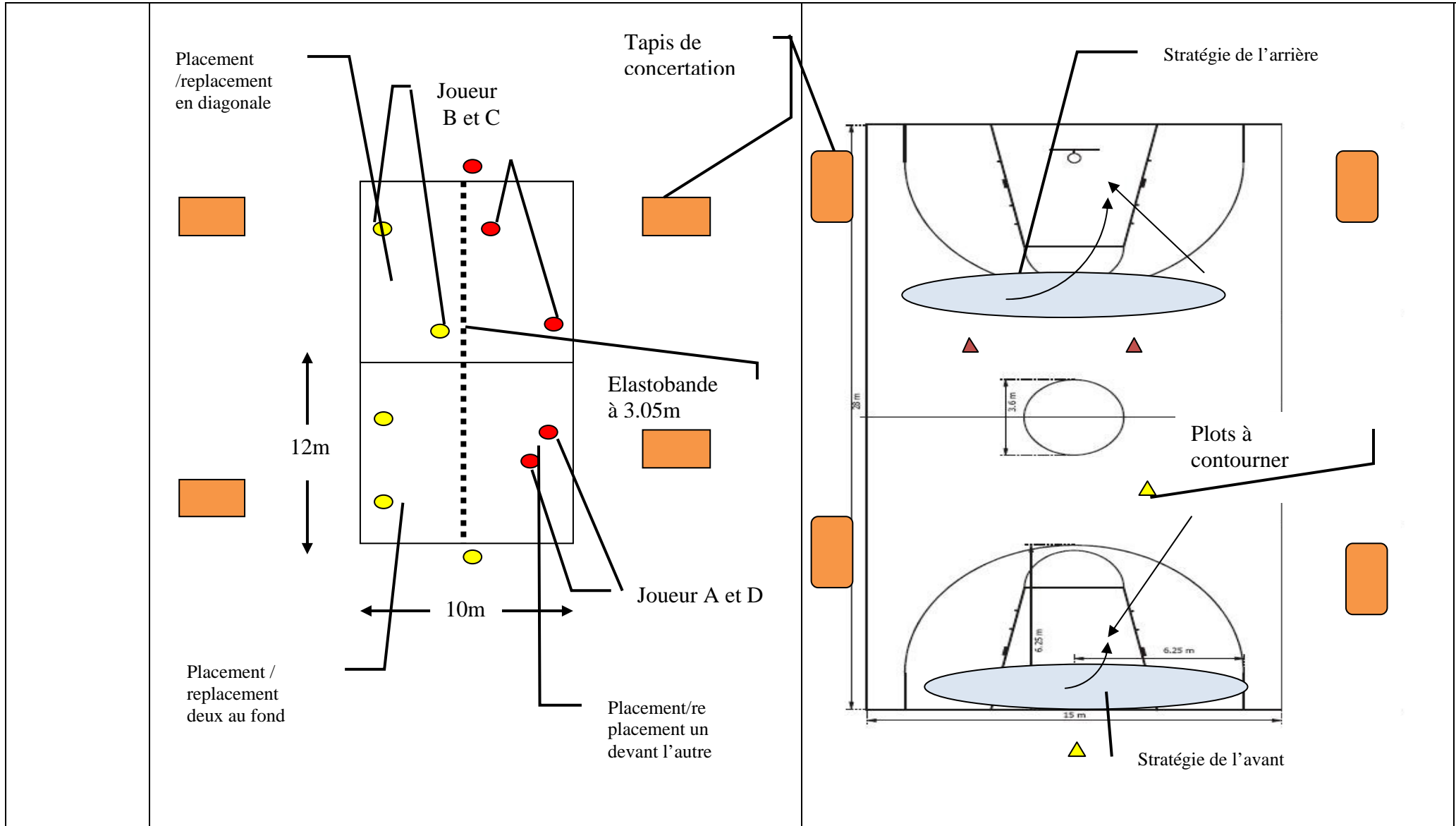
## LE SAVOIR COMMUNIQUER EN 6<sup>ème</sup>

	VB	BB
<b>Composantes Sociales</b>	Equipe de 4 joueurs hétérogènes (2 bons, 2 faibles) chaque joueur « bon » joue 1 match avec 1 joueur « faible ».	Les équipes de 5 ou 6 joueurs sont hétérogènes
<b>Composantes Spatiales</b>	2x2 sur terrain de 7m x 7m avec un filet à 3m de haut (terrain de Basket-Ball coupé en 4 avec filet accroché aux paniers).	4 contre 4 sur grand terrain de Basket coupé en 3 zones égales en largeur, avec un plot situé 1m derrière les paniers.
<b>Composantes Temporelles</b>	Un match dure 2 x 8 points : au bout des 8 premiers points le joueur 1 devient le joueur 2 qui prend le maillot.	Les équipes se rencontrent lors d'une durée de 30 minutes où elles passent à tour de rôle sans arrêt en étant toutes opposées l'une à l'autre. Match de 3 mn Les équipes qui vont jouer, se tiennent prêtes en zone 2. Le non joueur de l'équipe est fixé par l'enseignant et change régulièrement pour que tous sortent une fois
<b>Composantes motrices</b>	Equipes de 2 joueurs nommés : joueur 1 et joueur 2, le joueur 1 a un maillot distinctif Chaque équipe n'a pas de camp : elle peut jouer dans l'un ou l'autre des carrés. L'ordre de frappe est déterminé dans chaque équipe : d'abord le joueur 1 puis le joueur 2 pour l'équipe A, ensuite le joueur 1 puis le joueur 2 de l'équipe B et ainsi jusqu'à une faute d'une des 2 équipes. Le ballon doit toujours au moins être envoyé à la hauteur du fil. Le ballon peut rebondir une fois (ou pas) avant la frappe de chaque joueur. Si on change de camp, la balle doit passer au-dessus du fil. Seule la frappe haute à 2 mains à la tête est autorisée. Lors du service, l'équipe conserve la balle dans un camp, joueur 1 puis joueur 2.	Pas d'arrêt et de remise en jeu au fond après une réussite. En touche latérale, le ballon peut rentrer par une passe ou un dribble. Un joueur ne peut traverser 2 lignes consécutives en dribble : s'il franchit la ligne 1, il doit lancer ensuite, s'il franchit la ligne 2, c'est qu'il n'a pas franchi la 1 ! Dans la zone 3, l'équipe n'a le droit qu'à 2 passes maximum et le joueur qui fait le tour du plot est invulnérable et peut servir de relais. Invulnérabilité à l'arrêt : recul d'un pas du défenseur. Droit à une reprise. Tous les tirs doivent se prendre à l'arrêt 2 pieds
<b>Composantes éducatives</b>	Pendant les 8 points, un joueur de l'équipe peut arrêter le jeu pendant 1 minute	Après chaque match, chaque équipe a un lieu de rassemblement pour se concerter
	Il est recommandé de dire « pardon » pour le lanceur quand un réceptionneur perd la balle et de dire « merci » au passeur quand la passe est réussie	
<b>Composantes émotionnelles et sens</b>	Continuité du jeu par le rebond autorisé Mettre la balle là où n'est pas l'adversaire grâce à la possibilité octroyée de passer sous le fil	La succession d'engagement seul ou avec un autre octroyé par l'impossibilité de franchir deux zones en dribble
<b>Composantes initiatives</b>	Le choix de la stratégie entre <b>conserver</b> J1 et J2 gardent la balle dans le même camp, <b>renverser</b> J1 conserve et J2 change de camp, <b>basculer</b> J1 change et J2 conserve, <b>essuie-glace</b> J1 change et J2 recharge	Le choix de la stratégie entre Lancer court de zone 1 à zone 2, Lancer court de zone 2 à zone 3, Lancer long de zone 1 à zone 3, Stratégie de la balle de l'avant
<b>Composantes liées à la Réussite</b>	1pt quand l'équipe adverse ne ramène pas la balle, quand les règles ne sont pas respectées	Un panier vaut 3 points, le dessus de l'anneau 1 point.



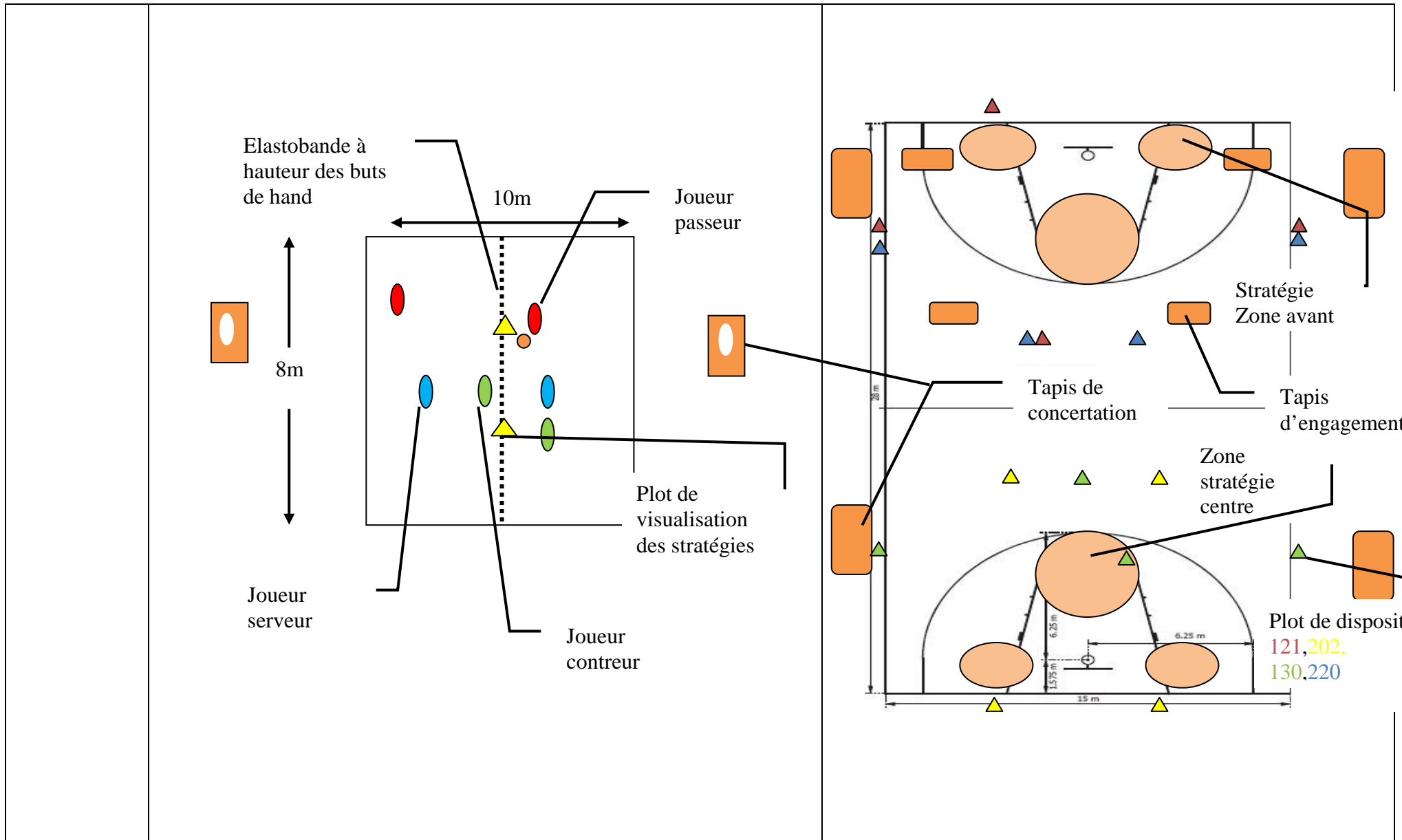
## LE SAVOIR COMMUNIQUER EN 5<sup>ème</sup> / 4<sup>ème</sup>

	VB	BB
<b>Composantes Sociales</b>	Equipes semi-affinitaires de 5 joueurs stables tout au long du cycle et composées de joueurs classés ABCDE selon leur niveau d'habileté.	
<b>Composantes Spatiales</b>	2X2 sur terrain de 5m/12m (un terrain de basket divisée en 6 avec élastobande en travers Un élastique à 3 m de hauteur (panneau de BB) Un tapis sarneige en fond de terrain pour la concertation des équipes	2X2 ½ terrain 2 plots situés à 8m du panier Un tapis sarneige en fond de terrain pour la concertation des équipes
<b>Composantes Temporelles</b>	Match de 2x2mn Changer de rôle toutes les deux minutes et d'affrontement toutes les 4mn	
<b>Composantes motrices</b>	Un rebond autorisé entre chaque passe. Passe à deux mains obligatoires. Frappe dans son orientation obligatoire. Quatre touches au maximum. Service par une frappe à deux mains à partir d'une ligne située à 3m du filet.	Après un rebond ou une interception les deux joueurs de l'équipe en possession de la balle doivent effectuer le tour des plots avant de pouvoir tirer Le porteur est invulnérable à l'arrêt Il a le droit à une reprise de dribble. Il peut pénétrer en dribble sur la touche
<b>Composantes éducatives</b>	Un passeur qui ne peut attaquer et un attaquant qui ne peut attaquer que sur passe du passeur	Un dribbleur passeur et un tireur non dribbleur qui ne peut tirer que sur une passe du passeur.
	Possibilité octroyée de changer le dispositif ou la stratégie en cours de match	
<b>Composantes émotionnelles et sens</b>	Le gain du match est lié à l'ensemble des manches gagnées par les différents couples : AB, AD, BE, BD, BC...) Chaque joueur quel que soit son niveau d'habileté endosse les rôles de marqueur et de meneur de jeu La valorisation de l'accessibilité à la cible en mouvement pose le problème de la compréhension d'un espace futur proche en rendant la forme de la réception organisatrice du lancer	
<b>Composantes initiatives</b>	Les joueurs choisissent la stratégie en fonction de la composition de l'équipe et de l'évolution du score : balle qui permet le tir ou la frappe de l'avant ou de l'arrière	
	Les joueurs choisissent le dispositif : deux au fond, un devant l'autre, un au fond un au filet (à 2m environ)	Les joueurs choisissent le dispositif : deux à l'arrière, un en avant et un en arrière
<b>Composantes liées à la Réussite</b>	Point marqué sur frappe à l'arrêt : 1 pt Point marqué sur frappe en mouvement : 5pts Point marqué sur frappe en mouvement dans le cadre de la stratégie 10 pts	Cercle touché par-dessus à l'arrêt: 1pt Cercle touché en courant : 5pts Cercle touché en courant dans le cadre de la stratégie 10pts



## LE SAVOIR COMMUNIQUER EN 3<sup>ème</sup>

	VB	BB
<b>Composantes Sociales</b>	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 Stables pendant tout le cycle	
<b>Composantes Spatiales</b>	3X3 terrain de 8/10 divisé en trois zones au filet Un élastobande à hauteur de bras tendu (hauteur des buts de hand) Un tapis sarneige en fond de terrain pour la concertation des équipes	4X4 Match sur tout 1/2 terrain Les joueurs font le tour des plots placés de telle façon qu'ils déterminent le dispositif : 202, 121, 220 ou 13. 4 Tapis « sarneige » disposés en avant et en arrière de l'espace de jeu Chaque joueur dispose d'un plot pendant la séquence Les joueurs changent de plots à chaque séquence
<b>Composantes Temporelles</b>	5 séquences de 3 minutes chacune Des temps morts d'une minute maximum	
<b>Composantes motrices</b>	Un rebond autorisé entre chaque passe. Passe à deux mains obligatoires sauf pour attaquer. 4 touches maximales Trois joueurs possèdent des maillots différents permettant d'identifier leur rôle. Un passeur qui a droit à UNE double touche par attaque Un serveur à deux mains à partir d'une ligne située à 3m du filet. Un libéro qui, s'il touche la balle avant qu'elle ne tombe, dans les 3m fait marquer 1 pt à son équipe.	Le porteur de balle est invulnérable balle à l'arrêt dans deux postures définies (hanche et tête) 2 dribbles par personne Je ne peux m'engager pour recevoir qu'à partir d'un des quatre tapis Il ne peut tirer que s'il reçoit deux pieds équilibrés face à la cible Il a la possibilité de rentrer de la touche sur le terrain en dribble Selon l'implication des joueurs en défense, le défenseur qui fait tomber la balle sans pour autant en prendre possession arrête l'attaque et inverse la possession de balle
<b>Composantes éducatives</b>	Choix du temps morts par un joueur fixé à l'avance Rotation dans les prises de décisions lors des temps morts et dans la répartition des tâches (décideur, rapporteur, critiqueur...) Faire évoluer le score (le réduire ou l'augmenter) donne du sens aux moments de concertation	
<b>Composantes émotionnelles et sens</b>	Renforcer les pouvoirs de la défense (contreur en VB et défenseur en BB) rend nécessaire les attaques successives ou décalée impliquant des coordinations de trajet de non porteur	
	La double touche du passeur donne le temps d'attaque successive et permet au passeur de choisir à qui donner	L a possibilité de marquer en touchant simplement l'anneau par dessus donne du sens à la circulation permettant à tous de faire évoluer le score
<b>Composantes initiatives</b>	Les élèves choisissent des dispositifs, des stratégies, des ordres d'engagement et des choix d'engagement (pénétrer, s'aligner, renverser, ..)	
<b>Composantes liées à la Réussite</b>	1pt quand la balle n'est pas ramenée ou quand le libéro capte la balle dans les 3m. 5pts en cas de stratégie réussie 5 Le joueur qui ne joue pas a le droit à un temps mort à mi-manche en plus du temps mort entre les manches	1 pt par panier touché (l'anneau par dessus) ou marqué hors stratégie 5 pts par la stratégie tentée
	Chaque manche où le score évolue en sa faveur 3pts en cas de non-évolution significative + ou - 2pts au score, la manche vaut 1pt Un match est gagné en fonction du nombre de points obtenus par l'évolution du score	



# Un projet de CLASSE

**S. BOISSAY :**  
Professeur EPS Collège Turgot Denain  
**J. LEMAIRE :**  
Professeur EPS collège Machy Dunkerque

## UN PROJET DE CLASSE AUTOUR D'UN SAVOIR COOPERER

5/ 4<sup>ème</sup>

**GYM**

**HB**

**RELAIS LONG**

### Savoir Agir au sein d'un groupe restreint

Tenir compte des différences de chacun pour prendre des décisions permettant de réussir ensemble.  
Faire dépendre sa réussite de celle de l'autre et inversement

#### Piloter son corps dans l'espace

Moduler son engagement vers l'avant pour réaliser des formes corporelles prévues  
Mobiliser sa rééquilibration pour entretenir une continuité d'actions

#### Savoir circuler dans des espaces aléatoires à contraintes temporelles.

Optimiser les conditions d'accessibilité à la cible du joueur concerné par l'échange pour comprendre un espace futur partiel.

#### Savoir identifier les effets de la charge sur soi

Optimiser ses vitesses optimales d'effort et de récupération en fonction d'une vitesse moyenne à produire

**Pour soi :** Une activité de résolution de problème d'expert portant sur la modulation de son trajet et de ses trajectoires selon la difficulté de la synchronisation à effectuer et les effets donnés à voir

**Pour soi :** Une activité de résolution de problème d'expert portant sur la gestion des alternatives permettant d'optimiser l'accès à la marque de ses partenaires  
Plus je donne du temps à l'échange plus je peux moduler les possibilités de réception en fonction de qui participe à cet échange MAIS moins je mets en difficulté la défense.  
Moins je donne du temps à l'échange plus je crée les possibilités d'une crise de temps défensive MAIS moins je tiens compte des conditions de la future réception et des pouvoirs des joueurs impliqués par cet échange.

**Pour soi :** Plus je cours à vitesse optimale plus je dois récupérer, mais plus ma vitesse de récupération est faible plus je fais baisser la moyenne de mon couple.  
Plus j'adopte une vitesse de récupération élevée moins je serais capable de courir longtemps à vitesse optimale.

**Sur soi :** une activité d'expérimentation des propriétés inhérentes à la continuité et à la modulation d'un déplacement gymnique impliquant de l'élève

1. qu'il joue avec :
  - Les formes de liaison entre les éléments pour optimiser la qualité de la continuité (indiv /groupe)
  - Les trajets au sol, les trajectoires aériennes et les postures correspondantes pour atteindre l'effet recherché *et* ou la synchronisation du couple
  - La vitesse d'exécution et celle perçue du groupe entier (variations de rythme ...) en fonction de la composition du couple.
  - Les points d'ancrage visuel et sonores sur son espace, sur lui, sur les autres et les moments de déclenchement et ou de stabilisation.
2. qu'il sache reconnaître les pouvoirs réels des gymnastes impliqués dans le duo ou le quatuor afin de décider à bon escient de la nature de sa série.

**Sur soi :** Une activité d'expérimentation des propriétés inhérentes à la construction de la future réception impliquant pour l'élève

1. qu'il joue avec :
  - différentes postures de lancer et leur temps d'instauration
  - différentes formes de trajectoire et leur durée
  - différents rapports topologiques du receveur
  - différentes stratégies (avant et arrière) et dispositifs
2. qu'il sache reconnaître les pouvoirs réels des joueurs impliqués par cet échange afin de décider à bon escient de la nature de son échange

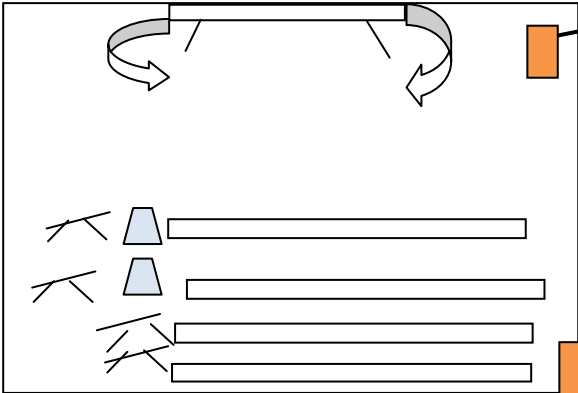
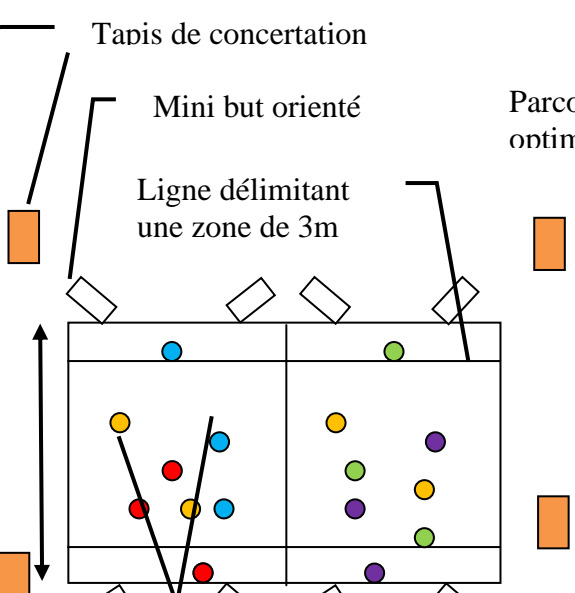
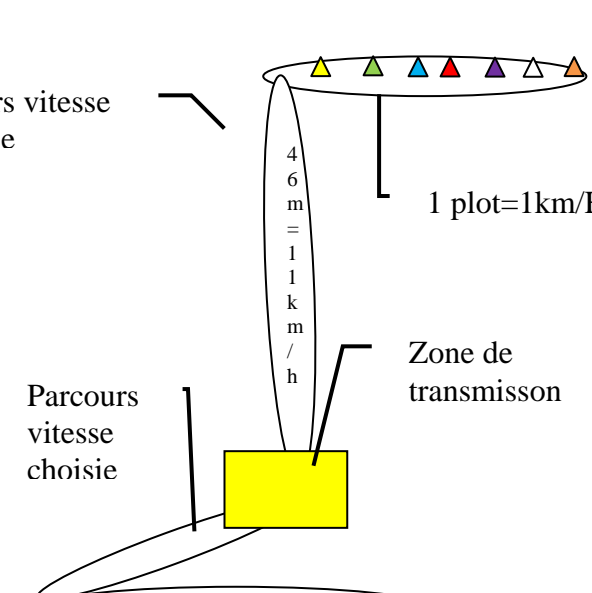
**Sur soi :** Une activité d'expérimentation des propriétés de la charge impliquant pour l'élève

1. Qu'il joue avec :
  - Le volume, l'intensité de son engagement maximal
  - Le volume et l'intensité de sa récupération
  - Les effets provoqués sur soi ((sur les plans cardiaques en termes de montée ou descente référé à la durée, en termes d'essoufflement, en termes de sensations issues du système locomoteur)
2. Qu'il sache reconnaître les pouvoirs du couple impliqué afin de décider à bon escient de l'optimisation et de la répartition de la charge commune entre l'un et l'autre



<p><b>Par soi</b> : une activité de projet permettant dans un milieu stabilisé de mettre en place un protocole permettant de planifier, avoir un retour sur la prestation, débattre des remédiations à apporter tant en phase de composition qu'en celles d'optimisation de l'effet à produire et de répétition stabilisation</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>En phase de composition</u> : Qualité de la liaison (exécution, fluidité ; rythme ...) à partir des éléments acrobatiques retenus par le groupe</li> <li>▪ <u>En phase d'optimisation</u> : Optimiser la qualité de l'effet en fonction des variations de paramètre</li> <li>▪ <u>En phase de répétition</u> : Obtenir la même qualité à chaque passage, en conditions d'épreuve (public fixe)</li> </ul>	<p><b>Par soi</b> : L'élève déploie une activité de projet « reconnue. » Il apprend, sur une succession de séquences dans le cadre d'un affrontement non stabilisé (la composition des équipes changeant) <u>à suivre</u> un protocole (un ordre d'opérations ) lui permettant de prendre en compte l'évolution de contexte pour fonder ses décisions et identifier leurs effets..</p>	<p><b>Par soi</b> : Une activité de projet amenant l'élève à trouver, au travers d'une série de relais au contexte qui évolue (composition, fatigue), le cheminement adéquat lui permettant d'identifier les effets identiques provoqués sur soi par des charges différentes et inversement et à retrouver les mises en relations effectuées pour planifier un projet de dépense</p>
<p><b>De soi</b> : Une activité d'ajustement individuel des composantes (au sens large) de la série au regard de l'effet à donner à voir par la série réalisée collectivement.</p> <p>D'une indifférenciation du partenaire à la prise en compte des pouvoirs de chacun et des modalités qu'ils impliquent pour réussir ensemble</p> <p>De décisions prises dans le cadre d'un pilotage individuel de trajet et trajectoire en vue de produire un effet à celles prises pour moduler ces mêmes trajets et trajectoires en fonction des problèmes spécifiques que pose la synchronisation avec des partenaires différents</p>	<p><b>De soi</b> : Une activité de transformation de soi amenant l'élève à prendre des décisions en fonction d'un contexte et des pouvoirs qu'il se reconnaît et qu'il reconnaît chez les autres</p> <p>D'une indifférenciation du partenaire à la prise en compte des pouvoirs de chacun et des modalités qu'ils impliquent pour réussir ensemble</p> <p>De décisions prises dans le cadre de la compréhension d'un espace présent, figé et discontinu perçu en vision centrale à des décisions prises à partir de postures personnalisées autorisant des alternatives de trajets et de trajectoires et permettant l'identification d'indices significatifs prédictifs de l'évolution de la situation en cours</p>	<p><b>De soi</b> : Une activité de transformation de soi amenant l'élève à prendre des décisions en fonction d'un contexte et des effets qu'il perçoit sur soi</p> <p>D'une indifférenciation du partenaire à la prise en compte des pouvoirs de chacun et des modalités qu'ils impliquent pour réussir ensemble</p> <p>Une activité de mobilisation des paramètres de charge identique pour tous à partir de sensations personnelle et de définition de la charge corrélée à des intensités de référence elles mêmes personnalisées</p>
<p style="text-align: center;"><b><u>Un objet d'enseignement</u></b></p> <p style="text-align: center;">Optimiser les paramètres de la liaison d'éléments acrobatiques</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Un objet d'enseignement</u></b></p> <p style="text-align: center;">Optimiser l'échange</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Un objet d'enseignement</u></b></p> <p style="text-align: center;">Optimiser les paramètres d'une charge</p>
<p style="text-align: center;"><b><u>Compétence</u></b></p> <p>Dans le cadre d'une séries d'éléments acrobatiques liés et ciblés, l'élève compétent saura se mettre au service de partenaires différents ou d'en bénéficier en coordonnant son trajet et ses trajectoires corporelles à ceux de ses partenaires en fonction d'effets collectifs attendus par le public</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Compétence</u></b></p> <p>Au travers de formes de pratique scolaires adaptées, dans le cadre d'un rôle (Meneur de jeu ou tireur) lui permettant de se mettre au service de partenaires de niveaux différents (en termes d'habiletés) ou d'en bénéficier, l'élève compétent saura moduler les trajectoires produites pour optimiser les conditions d'accessibilité à la cible de son ou ses partenaires.</p>	<p style="text-align: center;"><b><u>Compétence</u></b></p> <p>Dans le cadre d'un relais impliquant des coureurs aux vitesses plus ou moins différentes, l'élève compétent saura se mettre au service de partenaires différents ou d'en bénéficier afin de maintenir la vitesse optimale de course pour les uns et les autres tout en préservant la vitesse moyenne de l'ensemble du groupe.</p>

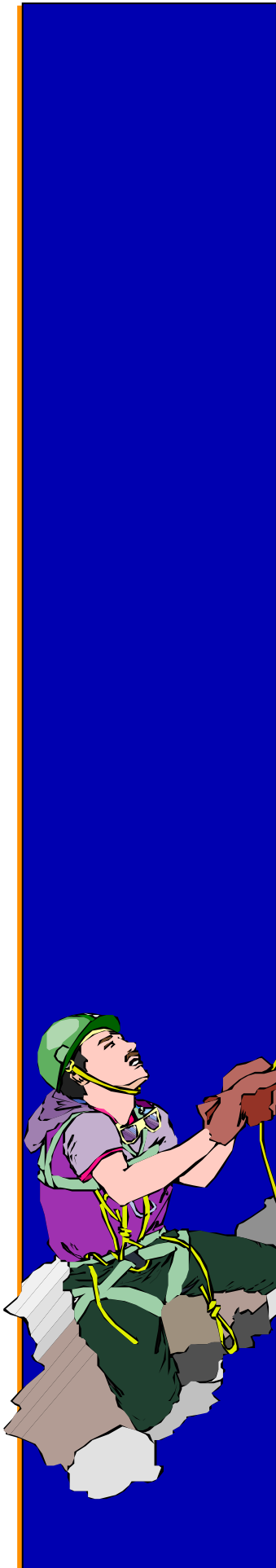
	GYM	HAND	RELAIS LONG
<b>Composantes Sociales</b>	5 Groupes de 4 semi affinitaires, homogène entre elles mais hétérogènes en leur sein (A, B, C, D) constitués à partir de tests d'habiletés ou de ressources dans chaque APSA		
<b>Composantes Spatiales</b>	3 espaces spécifiés dans un grand espace d'évolution délimité en fonction de l'effet à provoquer Chaque ligne comporte le même matériel permettant de vivre des phases aériennes : - poutre à double voire triple sortie – praticable (ou lignes de tapis – trampo + « table en hauteur » pour salto + 2 grands tapis de chute en longueur – trampo + chemin de gros tapis (ou dédoubler et à placer en //)... Un espace latéral (par rapport à la ligne d'enchaînement) pour le jury	Jeu sur ½ terrain de HB en 4X4 dont un gardien. 2 mini buts par équipe placés en oblique vers les lignes de touche latérales Une zone reconstituée parallèle à 3 m de la ligne de but Une zone de concertation par équipe	Un parcours de « vitesse optimale » de 46m prolongé de plots espacés de 4m chacun Un parcours de « vitesse choisie » 25m prolongé de plots espacés tous les 4m Une zone de transmission de 10m
<b>Composantes Temporelles</b>	Prestation type enchaînement complet 1'30-2' avec musique non coupée Ou 2 passages par dispositif Un temps contraint pour se préparer (15 mn comprenant l'échauffement par groupe en synchro – la répétition de séquences collectives clés) Une alternance gymnaste jury	Un match se déroule en 5X2mn. Toutes les 2mn les rôles changent Gardien, Meneur, Tireur N°1, Tireur N°2	Arrivée à 2 dans la zone de transmission toutes les 30s Une durée d'effort tiré au sort (4, 6, 8mn) Deux séquences consécutives avec le même partenaire
<b>Composantes motrices</b>	<u>Espace 1</u> : 1 série de 2 éléments en synchro (le 1 <sup>er</sup> permet de descendre de la poutre) en duo pour chaque membre du groupe <u>Espace 2</u> : 1 série de 3 éléments en synchro groupe entier En ½ groupe de niveau : 1 série de 3 éléments le 1 <sup>er</sup> étant <u>obligatoirement la roue</u> , à répéter immédiatement en changeant la vitesse <u>Espace 3</u> : 1 série de 3 éléments en cascade groupe entier	Les 2 tireurs ne peuvent pas dribler. Le meneur peut dribler mais ne peut pas tirer. Il peut effectuer une reprise de dribble et il est invulnérable à l'arrêt. L'engagement sur le terrain après la touche peut se faire en driblant par le passeur La zone devant le but n'est accessible qu'au gardien Le tir en mouvement est obligatoire	Les 2 coureurs courent en même temps mais jamais sur le même parcours Ils peuvent changer de parcours quand bon leur semble (multiple de 30s) La vitesse du parcours à vitesse optimal, une fois choisie, ne peut changer quel que soit le relayeur Celle-ci est liée à la vitesse de référence du premier coureur (V, V-1, V-2) puis à celle du 2 <sup>ème</sup> lors de la séquence suivante Une fois la vitesse choisie les coureurs s'affublent d'un dossard correspondant à la couleur du plot autour duquel ils auront à tourner La vitesse du parcours vitesse choisi est libre
<b>Composantes éducatives</b>	Un lieu de débat au bout de chaque espace à partir duquel se valide et se prépare chaque prestation Une concertation à l'issue du 1 <sup>er</sup> enchaînement pour valider la prestation	Toutes les 2mn le passeur change Un temps mort se déroule sur un lieu fixé pour chaque équipe portant sur la stratégie et les conditions de la passe décisive (plus tard dans le cycle) Chaque couple a le droit à un temps mort de 20s lors de chaque match pour modifier son organisation	Toutes les deux séquences le partenaire change (AB, AC, BD, BC...) A chaque séquence il y a débat sur la vitesse optimale et la répartition de ces séquences pour chacun sur la durée de l'effort
	La réussite de l'un dépend de la réussite de l'autre : les deux réussissent ensemble ou échouent ensemble La réussite ou l'échec d'un couple, d'un trio ou d'un quatuor joue sur la réussite de l'ensemble de l'équipe : le gain du jeu est lié à l'addition des réussites des couples		

<p><b>Composantes émotionnelles et sens</b></p>	<p>Contrainte temporelle de préparation et de passage</p> <p>Validation : par le jury (note immédiate par partie de la prestation évaluée) et ou par le groupe qui vient de passer (plots de couleur différente pour évaluer la prestation) et ou par le groupe qui vient de passer (4 plots pour distinguer synchro ou pas et effet produit ou pas)</p>	<p>Le gain du match est lié à l'ensemble des manches gagnées par les différents couples (AB, AC, AD, AE, BC, BE...)</p> <p>Chaque joueur quel que soit son niveau d'habileté endosse les rôles de marqueur et de meneur de jeu</p>	<p>L'adéquation entre la planification et l'exécution</p> <p>Maintenir une vitesse moyenne la plus importante possible (performance)</p> <p>La place des équipes dans le cadre d'une compétition inter-équipe (compétition)</p> <p>Revenir dans les temps toutes les 30s (épreuve)</p>
<p><b>Composantes initiatives</b></p>	<p>Le placement du matériel</p> <p>Le choix de la succession <b>d'éléments sauf</b> pour la série où la vitesse est modifiée (permet roue/ roue élan/ rondade ...)</p> <p>Le choix de l'espace à franchir</p> <p>Le choix de la liaison</p>	<p>Les joueurs choisissent entre dispositifs, stratégies (de l'avant ou de l'arrière) en fonction de la composition de l'équipe</p>	<p>Choisir seul la vitesse du parcours libre</p> <p>Choisir à 2 la répartition des tours à vitesse choisie et à vitesse optimale.</p> <p>Choisir à 2 la vitesse Optimale de course (V, V-1, V-2) pour les deux coureurs à partir d'une référence individuelle</p>
<p><b>Composantes liées à la Réussite</b></p>	<p>Adéquation entre la validation du groupe et l'appréciation du jury</p> <p>Emotion créée ou non par l'effet visé</p>	<p>1pts par but sur tir à l'arrêt</p> <p>5pts sur tir en mouvement</p> <p>10 sur tir en mouvement dans le cadre d'une stratégie</p>	<p>La vitesse moyenne du couple est la seule prise en compte (vitesse optimale choisie +moyenne des vitesses libres)</p> <p>Le gain de chaque manche</p>
	 <p><b>Niveau de synchronisation défini à partir du placement de départ :</b></p> <p>N1 = tous en ligne côte à côte</p> <p>N2 = 2 lignes face à face; arrivée en 1 ligne au milieu</p> <p>N3 = 2 lignes face à face ; mais croisement</p> <p>N4 = départ de dos ou en grand cercle dans le sens de la marche</p>	 <p>Tapis de concertation</p> <p>Mini but orienté</p> <p>Ligne délimitant une zone de 3m</p> <p>Parcours vitesse optimale</p> <p>Parcours vitesse choisie</p>	 <p>46 m = 11 km/h</p> <p>1 plot=1km/H</p> <p>Zone de transmission</p>

Joueur passeur tireur

CINESE Formes de Pratiq

Meneur de jeu au maillot spécifique



# A.P.N Un projet de cycle en

**B. VERNEAU :**  
Professeur EPS LP Chochoy Lumbres

## UN SAVOIR S'ORIENTER EN 3<sup>ème</sup>

<b>Le Grimpeur</b>		<b>L'Orienteur</b>	
<b>Savoir décider dans l'incertitude</b>	<b>Savoir construire un trajet dans un espace re - connu</b>	<b>Savoir décider dans l'incertitude</b>	<b>Savoir construire un trajet dans un espace re - connu</b>
<i>Cerner les indices d'incertitude avant de s'engager dans l'action ET les ressentir dans l'action POUR re-agir dans une situation d'engagement optimal</i>	Sélectionner les indices pertinents pour soi POUR concevoir un projet de cheminement QUI nécessite d'aller chercher haut dans l'axe vertical	<i>Cerner les indices d'incertitude avant de s'engager dans l'action ET les ressentir dans l'action POUR re-agir, dans une situation de crise de temps</i>	Sélectionner et retranscrire les indices pertinents pour soi POUR concevoir un projet de cheminement QUI vise la découverte optimale de postes choisis en un temps limité imposé
<p><b>Pour soi</b> – Plus j'assure ma planification, plus sûrement je vais réussir mon projet de cheminement mais moins je suis certain d'aller le plus haut MAIS plus je vise haut pour vaincre, plus je prends des risques lors de ma planification, et moins je suis certain de respecter mon itinéraire et d'atteindre ma prise cible.</p>		<p><b>Pour soi</b> - Plus j'assure ma planification, plus sûrement je vais réussir mon projet de cheminement mais plus je prends du temps dans ma prise de décision et donc moins je dispose de temps pour réaliser mon itinéraire et atteindre mes postes choisis dans le temps imposé, MAIS plus je suis rapide dans ma planification, plus je dispose de temps pour réaliser mon trajet mais moins je suis fiable sur les indices prélevés et retranscrits, et donc moins je suis certain de trouver les postes choisis.</p>	
<p><b>Sur soi</b> - Une expérimentation : de l'écart entre la ligne de main basse et la ligne de pied haut lors des phases d'équilibration ; du moment et du temps de passage main basse libre ; de l'amplitude et du moment de l'extension de la jambe haute lors de la préhension main haute. des mises en relation : postures d'équilibration/ modalités d'action/ distance optimale pour atteindre (avec une différenciation entre toucher, tenir ou valoriser) une prise haute dans l'axe vertical des moments, des objets et du degré d'incertitude</p>		<p><b>Sur soi</b> - Une expérimentation : du temps de prise de décision : sélection d'indices pertinents pour soi (sur la carte mère) et retranscription des indices choisis (sur sa carte vierge)/temps total limité du choix des postes : valeur du poste/temps de retranscription (quantité et qualité des éléments à dessiner) / temps total imposé de la distance optimale réalisable en un temps défini de l'efficience des indices prélevés et retranscrits pour réaliser une progression sûre et continue - des moments, des objets et du degré d'incertitude</p>	
<p><b>Par soi</b> Une activité de projet (tâtonnement expérimental) dont l'effet est perçu : immédiatement (à chaque pas, coïncidence prise prévue/prise utilisée ou optimisation prise effectivement possible/prise prévue) et en fin de chaque cheminement : 1] niveau de coïncidence avec son projet de</p>		<p><b>Par soi</b> Une activité de projet (tâtonnement expérimental) dont l'effet est perçu : immédiatement (tps effectif de planification, efficience sur terrain de l'indice retenu et retranscrit) et en fin de chaque cheminement (respect temps limite, écart points de balises prévus/pts</p>	

cheminement (hauteur finale prise cible, écart total prises planifiées/prises utilisées ; 2] comparaison avec ses adversaires : différences de hauteur atteinte et/ou écart de points	ramenés, écart points/adversaires)
<b>De soi</b> - Une activité d'ajustement permanente [ planification / mobilisation d'actions, pour aller le plus haut possible avec un nombre de prises mains limité TOUT EN réduisant l'écart entre prises prévues / prises effectivement utilisées ] indépendamment des habiletés requises pour réaliser des préhensions fines	<b>De soi</b> - Une activité d'ajustement permanente [ sélection / retranscription / progression ] en situation de crise de temps indépendamment des ressources physiologiques pour courir vite longtemps.
<b>UN OBJET D'ENSEIGNEMENT</b> Planifier un itinéraire pour atteindre une prise cible choisie la plus haute possible avec un nombre de prises mains imposé limité	<b>UN OBJET D'ENSEIGNEMENT</b> <u>Planifier un itinéraire</u> EN sélectionnant les seuls éléments indispensables pour soi pour trouver des postes choisis <u>en un temps imposé limité</u>
<b>UNE COMPETENCE</b> <i>Dans une situation d'engagement optimal (aller plus haut que ses adversaires), l'élève compétent saura prendre une décision (par des mises en relation type de préhension/posture d'équilibration/modalités de progression) pour prévoir les prises qu'il va utiliser et respecter son projet de cheminement.</i>	<b>UNE COMPETENCE</b> <i>En situation de crise de temps et d'engagement optimal (ramener plus de points de balises que ses adversaires), l'élève compétent saura prendre une décision (par des mises en relation valeur des postes choisis/éléments cartographiques à retranscrire / temps de progression) pour prévoir un itinéraire optimal et respecter son projet de cheminement.</i>

APSA : **ESCALADE** Niveau d'Enseignement : **3ème - Seconde**

<b>Composantes Sociales</b>	Groupes de 3 grimpeurs de niveau homogène, en compétition. <i>1 grimpeur, 1 assureur et 1 observateur.</i>
<b>Composantes Espace</b>	Différents secteurs à forte densité de bonnes prises équipés en moulinette. Des topos de chaque secteur disponibles au pied du mur.
<b>Composantes Temps</b>	2 essais sur le même secteur ( <i>chaque grimpeur fait son 1er essai - le grimpeur vainqueur du 1er essai passe en premier au 2ème essai</i> ). 5mn de planification <i>autonome</i> avant chaque essai.
<b>Composantes Motrices</b>	2 prises mains de départ imposées ( <i>accessibles par tous 2 pieds au sol</i> ) ( <i>leur orientation, leur forme et leur disposition sont différentes sur chaque secteur</i> ). Aller plus haut que ses deux adversaires avec 4 prises mains ( <i>sans compter les prises de départ</i> ) ( <i>prise touchée=prise comptée</i> ) ( <i>même prise tenue 2 mains = 2 prises comptées</i> ) ( <i>en cas d'égalité, discrimination prise touchée/tenue/valorisée</i> ) tout en respectant son projet d'itinéraire.
<b>Composantes Educatives</b>	<i>Chaque grimpeur dans le temps de planification</i> : Entourer sur son topo les 4 prises mains qu'il prévoit d'utiliser. <i>L'observateur</i> : vérifier le trajet effectif et cocher d'une croix les prises effectivement touchées
<b>Composantes Sens Emotion</b>	Réussir une planification pertinente et optimale TOUT EN allant plus haut que mes adversaires Gagner des points « <i>en allant plus haut que mes adversaires</i> » et/ou « <i>en respectant mon projet d'itinéraire</i> » puis au 2ème essai « <i>en modifiant mon topo</i> », « <i>en réduisant l'écart entre prises visées et prises atteintes</i> », « <i>en passant de prise cible touchée à prise cible tenue ou mieux prise cible valorisée</i> », « <i>en visant une prise cible plus haute</i> » ...
<b>Composantes Initiative</b>	<i>Au 1er essai, choix</i> : de l'itinéraire (prises choisies/pas envisagés), de la prise cible, de la stratégie (assurer les points de planification ou viser d'aller haut avec incertitude/réussite) <i>Au 2ème essai, choix</i> : d'une nouvelle stratégie/atteinte de son projet initial ET résultat de ses adversaires (modifier l'itinéraire ou la prise cible ou ses actions pour réussir son projet initial...
<b>Composantes Réussite</b>	<i>Pour chaque essai</i> : Le plus haut = 12 points; Le 2ème = 8 pts; Le 3ème = 6 pts + bonification de 2 points pour chaque prise prévue qui est effectivement utilisée

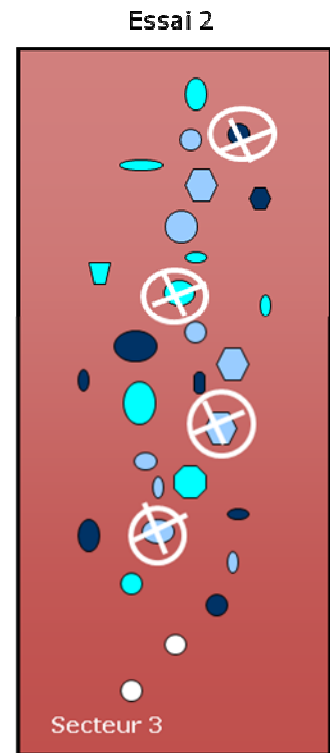
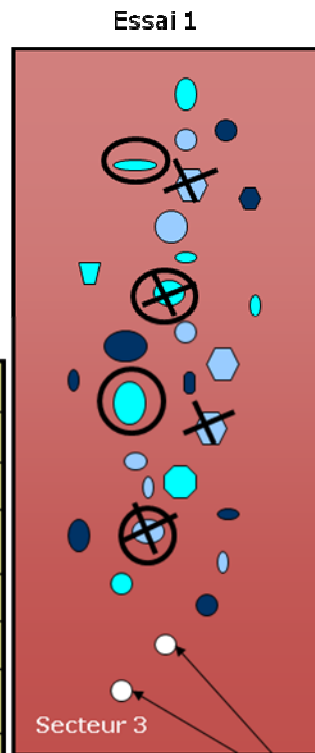
Avant chaque essai : 5mn de planification autonome pour que chaque grimpeur entoure sur son topo les 4 prises mains qu'il prévoit d'utiliser

L'observateur coche d'une croix les prises effectivement touchées

Aller plus haut que ses deux adversaires avec 4 prises mains  
 (sans compter les prises de départ) (prise touchée = prise comptée) (même prise tenue 2 mains = 2 prises comptées)  
 (en cas d'égalité, discrimination prise touchée/tenue/valorisée)  
 tout en respectant son projet d'itinéraire

Pour chaque essai  
 le +haut = 12 pts  
 le 2ème = 8 pts  
 le 3ème = 6 pts  
 + 2 points  
 pour chaque  
 prise prévue=  
 prise utilisée

Nom :	Secteur n° 3
Essai 1	
Points classement	8
Points planification	4
Essai 2	
Points classement	12
Points planification	8
TOTAL POINTS	32



2 prises mains de départ imposées



**APSA : C.O. Niveau d'Enseignement : *Seconde***

<b>Composantes Sociales</b>	Groupes de 3 orienteurs de niveau homogène, en compétition.
<b>Composantes Espace</b>	Différents parcours de 12 postes (balises <i>non numérotées</i> ) à valeur différenciée selon leur éloignement et leur difficulté (4 postes notés sur la carte 10,11,12 ...valent 1 point, les 4 postes 30,31... valent 3 points, les 4 postes 50,51 ... valent 5 points) dans un milieu non connu. Des cartes mères par parcours qui restent dans la zone de départ (= arrivée) avec un chronomètre par groupe. Une carte vierge, sur laquelle figurent : les limites de la zone autorisée et le tableau de projet-carton de pointage ; et un stylo pour chaque orienteur. Dans cette zone de départ, se trouvent les feuilles de contrôle des poinçons pour vérification après course.
<b>Composantes Temps</b>	Épreuve de 10 mn ( <i>le chrono se déclenche en même temps pour les 3 coureurs</i> ), incluant le temps de planification ( <i>libre et choisi par chacun</i> ) et le temps de recherche des balises.  <i>Après arrivée des 3 coureurs, contrôle et calcul points : 2<sup>ème</sup> essai sur le même parcours.</i>
<b>Composantes Motrices</b>	Rechercher 4 balises ( <i>choisis par chacun</i> ) dans le temps limite de 10 mn en tentant de cumuler plus de points que ses deux adversaires ( <i>à égalité de points, discrimination par le temps</i> ).  Au 2 <sup>ème</sup> essai, l'orienteur peut modifier son choix de balises.
<b>Composantes Educatives</b>	<i>Chaque orienteur dans son temps de planification:</i> Choisir son parcours de 4 balises (les placer sur sa carte vierge et les entourer sur son tableau projet) et Dessiner sur sa carte vierge tous les éléments qui semblent indispensables pour trouver ses balises et revenir au point de départ ( <i>course au croquis</i> ).  Au 2 <sup>ème</sup> essai, l'orienteur peut modifier son dessin.
<b>Composantes Sens Emotion</b>	Réussir une planification pertinente et optimale (croquis efficient pour découvrir mes balises choisies dans le temps imparti) TOUT EN ramenant plus de points que mes adversaires AVEC une optimisation du temps disponible.  <i>Gagner des points « en planifiant des balises mieux côchées » et/ou « en modifiant mon dessin pour respecter mon projet d'itinéraire », « en utilisant tout le temps disponible », « en réduisant le temps de décision : sélection et transcription » ...</i>
<b>Composantes Initiative</b>	<i>Avant le 1er essai, choix :</i> des 4 balises et des points visés, de l'itinéraire, des objets essentiels à retranscrire sur sa carte vierge, de la stratégie (assurer son croquis mais réduire son temps de course ou partir vite avec incertitude/réussite)  <i>Au 2ème essai, choix :</i> d'une nouvelle stratégie/atteinte de son projet initial ET résultat de ses adversaires (modifier l'itinéraire ou une (des) balise(s) ou son croquis)
<b>Composantes Réussite</b>	<i>Addition</i> des pts des balises poinçonnées lors des 2 essais et <i>soustraction</i> des pénalités de 5 pts par dépassement de 10 sec. du temps limite imposé.

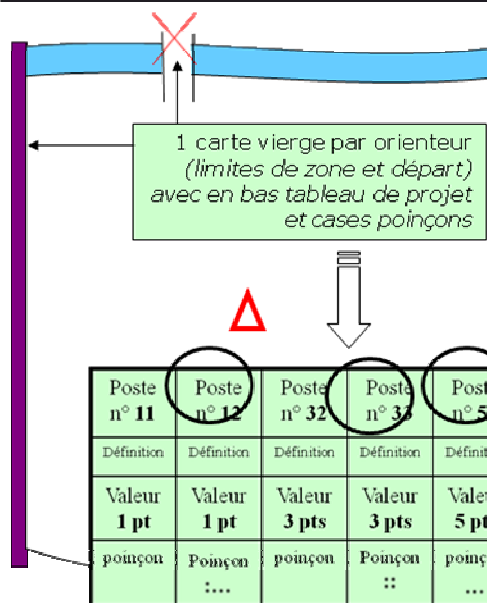
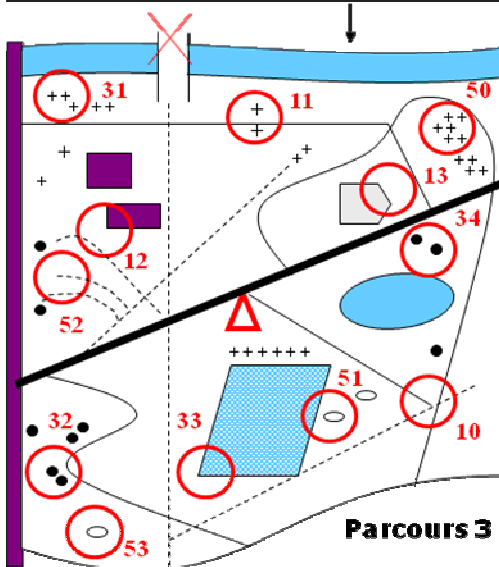
Chaque orienteur dans son temps de planification (libre) choisit son parcours de 4 postes, les place sur sa carte vierge et dessine tous les éléments qui lui semblent indispensables pour trouver ses balises et revenir au point de départ (course au croquis) dans les 10 mn.

Dans la zone de départ - arrivée :  
 1 chronomètre déclenché en même temps pour les 3 orienteurs  
 carte mère du parcours par orienteur sur laquelle figurent :  
 - le n° des postes qui donne la valeur (balises non numérotées sur le terrain)  
 - la définition des postes

Poinçonner ses 4 balises pour cumuler plus de points que ses deux adversaires (à égalité de pts, discrimination par le tps).  
 Épreuve de 10 mn (incluant le temps de planification et le temps de recherche des balises).  
 2 essais

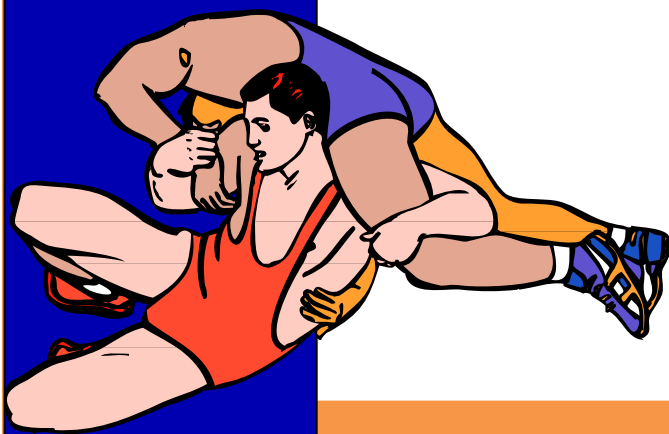
Addition des pts des balises poinçonnées

- 5 points par dépassement de 10 sec.



Nom :	Parcours n° 3
Essai 1	
Points planifiés	14
Points effectifs	9
Essai 2	
Points planifiés	16
Points effectifs	16
TOTAL POINTS	25

# en Lutte Une forme de pratique



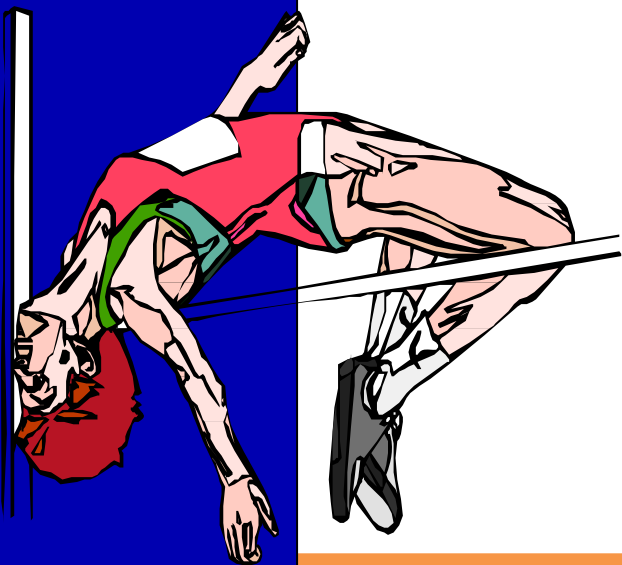
**I. HAGE : Professeur EPS  
Collège Van der Meersch  
Cappelle la Grande**

## UN SAVOIR S'AFFRONTER EN 6<sup>ème</sup>

Reconnaître les effets de ses actions sur l'adversaire et les associer à l'Etat du couple (équilibre ressenti, identifié et évalué)	Exploiter des zones de pression et de dépression au sein du couple pour créer un déséquilibre de l'adversaire
<b>POUR SOI</b>	
Plus la pression ressentie augmente, plus l'efficacité de mon attaque augmente, plus l'efficacité de mon attaque augmente plus je me mets en danger (perte de mon propre équilibre) Plus la pression ressentie est faible, moins mon attaque est efficace mais moins je risque mon propre équilibre	
Cette tension concerne le système « sensitivo – décisionnel » et met en interaction les paramètres suivants :	
<ul style="list-style-type: none"><li>• intensité, pression perçue</li><li>• moment du déclenchement de mon action</li><li>• danger pour mon propre équilibre</li></ul>	
<b>SUR SOI</b>	
<b>une expérimentation de :</b>	
<ul style="list-style-type: none"><li>• l' intensité et l' orientation de la force adverse dans l'équilibre du couple</li><li>• du moment « optimal » de déclenchement de son action</li><li>• l'intensité optimale de pression adverse pour un effet maximal de son action</li></ul>	
<b>PAR SOI</b>	
une mise en relation immédiate entre une pression ressentie (échelle de sensations) au moment du déclenchement de l'action <b>et</b> des effets clairement identifiés, évalués, hiérarchisés sur l'adversaire (déséquilibre sans chute, chute sur genoux, coté, fesses, dos)	
<b>DE SOI</b>	
une activité d'ajustement du moment de déclenchement de son action au regard des pressions / dépressions ressenties indépendamment du choix de l'action, de sa forme technique (de face ou dos à l'adversaire ; balayage, fauchage, barrage, hanché ...)	
<b><u>OBJET D'ENSEIGNEMENT</u></b>	
Assurer l'efficacité de mon action sur l'adversaire	
<b><u>COMPETENCE</u></b>	
dans le cadre d'un combat en 6 rounds dans lequel l'élève va produire ou subir des pressions de son adversaire, l'élève compétent saura identifier les conditions (intensité et orientation des pressions au sein du couple) lui permettant de déclencher une action efficace et clairement identifiée sur l'adversaire	

<b>C sociales</b>	Dans un groupe de 6 élèves de rapport taille + poids équilibré, chaque élève rencontre 4 adversaires : 1 qu'il choisit, 1 qui le choisit, 1 tiré au sort et 1 choisi par l'enseignant.
<b>C espace</b>	2 espaces différents : <ul style="list-style-type: none"> <li>• rounds 1,2 et 3,4 dans un couloir de 3 x 2,50m avec une ligne cible à 2m (3points) et ligne de sortie à 3m ( 5 points )</li> <li>• rounds 5, 6 dans une surface carrée de 2m x 2m minimum (sortie = 3 points)</li> </ul>
<b>C temps</b>	1 combat = 6 rounds de 30 à 45 sec avec inversion des rôles cibleur /attaquant entre chaque round. round 1, 3, 5 un élève est cibleur, l'autre attaquant ; inversion des rôles pour les rounds 2,4,6 . La règle éducative se fait sur arrêt du chrono pendant 15 sec max après chaque attaque validée de l'élève attaquant. 2 combats se déroulent en même temps ( 2 groupes de 3 élèves )
<b>C motrices</b>	Rounds 1et 2 : le cibleur marque en poussant l'attaquant derrière la ligne cible (3 ou 5 points) Rounds 3 et 4 : le cibleur marque en tirant l'attaquant derrière la ligne cible (3 ou 5 points) Rounds 5 et 6 : le cibleur marque en sortant l'attaquant du carré par n'importe quel coté (3 points) Dans tous les rounds, l'attaquant marque 3 points s'il déséquilibre le cibleur (3 <sup>ème</sup> appui au sol) 5 points si il le fait chuter (à genoux, sur les fesses, dos, ventre, coté ...) Au départ, saisies des 2 adversaires: 1 main au col (sur l'avant du corps) l'autre à la manche ; la saisie peut changer au cours du round mais une seule main à la fois ; l'attaquant qui lâche son adversaire dans la chute lui donne les points marqués. Quand l'attaquant marque des points ou le cibleur 5 points, le combat reprend comme au début du round : au début du couloir pour les rounds 1, 2, 3, et 4 ; au centre du carré pour les rounds 5 et 6.
<b>C éducatives</b>	L'attaquant annonce 3 ou 5 quand il a marqué; l'arbitre arrête alors le chrono et les 2 adversaires ont alors 15 sec pour se mettre d'accord sur les pressions exercées au sein du couple (direction par un système de flèches orientées et intensité par une échelle de 1 à 4) utilisation d'un petit tableau blanc + marqueur par zone de combat. L'arbitre n'intervient pas sur les explications, il gère le temps et valide les points non pas par rapport à l'action ni à l'effet produit mais par rapport à l'accord des 2 combattants sur les conditions qui ont permis l'accès au score
<b>C émotion</b>	3 attaques consécutives de l'attaquant sans point marqué = 5 points donnés à l'adversaire 3 attaques consécutives efficaces de l'attaquant = bonus de 5 points
<b>C initiative</b>	Choix du moment de l'attaque / intensité et orientation des pressions ressenties
<b>C réussite</b>	Nombre total de points marqués / 6 rounds

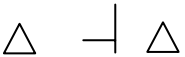
# Athlétiques Deux formes de pratique en A. V.



**E. DENORME :**  
Professeur EPS Collège Phalempin  
Bully les Mines

## UN SAVOIR PERFORMER EN HAIE 4<sup>ème</sup>

<p>Savoir prendre des risques lors du franchissement</p> <p style="text-align: center;"><b>Réaliser un franchissement le plus rasant possible est organisateur</b></p>	<p>Savoir attaquer la haie pour réaliser un franchissement dont la trajectoire est à 2/3-1/3 par rapport à la haie</p> <p style="text-align: center;"><b><u>la construction d'un système d'action et de posture /HAIE à adopter est organisateur d'un franchissement efficace</u></b></p>
<b>POUR SOI</b>	
<p>Plus vite je m'engage, plus rasant sera mon bond MAIS moins je prends en compte le contrôle de celui-ci</p> <p>Plus je prends d'informations plus précis sera mon franchissement MAIS plus je perdrai du temps</p>	
<b>SUR SOI</b>	
<p>Dispositifs et stratégies :</p> <p>Temps réalisés dans le dispositif : stabilisation du temps et de la fréquence en jouant sur l'amplitude</p> <p>Trajet –trajectoire du coureur lors du franchissement /haie : sommet –zone d'impulsion -zone de réception de la trajectoire /haie</p> <p>Séries de course et interprétation des résultats entre les séries : comparaison des temps et les moyens mis en œuvre pour y parvenir</p>	
<b>PAR SOI</b>	
<p>Projet se traduit en intention : se rapprocher de :</p> <p>-/ Temps réalisé en S1</p> <p>-/sensation corporelle lors du franchissement en S1</p>	
<b>DE SOI</b>	
<p>Rupture avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• le cadre spatio –temporel ( jeu : A-F ) pour construire des nouvelles actions et les coordonner lors du franchissement</li> <li>• les représentations fonctionnelles des élèves lors du franchissement</li> </ul>	
<b>OBJET D'ENSEIGNEMENT</b>	
Différencier, coordonner les actions de franchissement pour « économiser » la trajectoire	
<b>COMPÉTENCE</b>	
<p>Dans le cadre d'une série de 3 courses chronométrées, tout en ayant un projet réaliste de performance, l'élève compétent prendra en compte ses ressources pour réaliser la meilleure performance possible en modulant le couple vitesse-précision lors du franchissement ;</p> <p>franchissement : le plus risqué tout en étant compatible avec les différentes phases de la trajectoire</p>	

<b>FORME DE PRATIQUE HAIES 4<sup>ème</sup></b>	
Conditions sociales	Séries dans 1 couloir choisi ; passage de C2 quand tout le monde a passé C1 Chronos gérés par les élèves ( à l'arrivée je note mon temps et le couloir puis je chronomètre la course suivante)
Terrain	Dispositif de 4 couloirs 3haies sur 30m (voir descriptif pour distances et hauteur de H ) Une table pour 2 couloirs pour marquer son résultat
Temporalité	1 série de 3 courses
Contraintes éducatives	Ecart minime entre le temps avec les élastiques et sans
Contraintes Motrices	 ( Z d'impulsion et Z de réception )
Emotion/ Sens	Chacun marque le temps de sa course et le couloir sur un tableau récapitulatif Perf en progrès ou non
réussite	Meilleure performance et n° du couloir et comparaison avec le temps sur le plat Battre l'autre
Possibilités	L'élève choisit le couloir pour C1... L'élève choisit son pied de départ, forme de départ libre Régulation d'un essai à l'autre ( Z d'impulsion et Z de réception ; déséquilibre lors du franchissement )



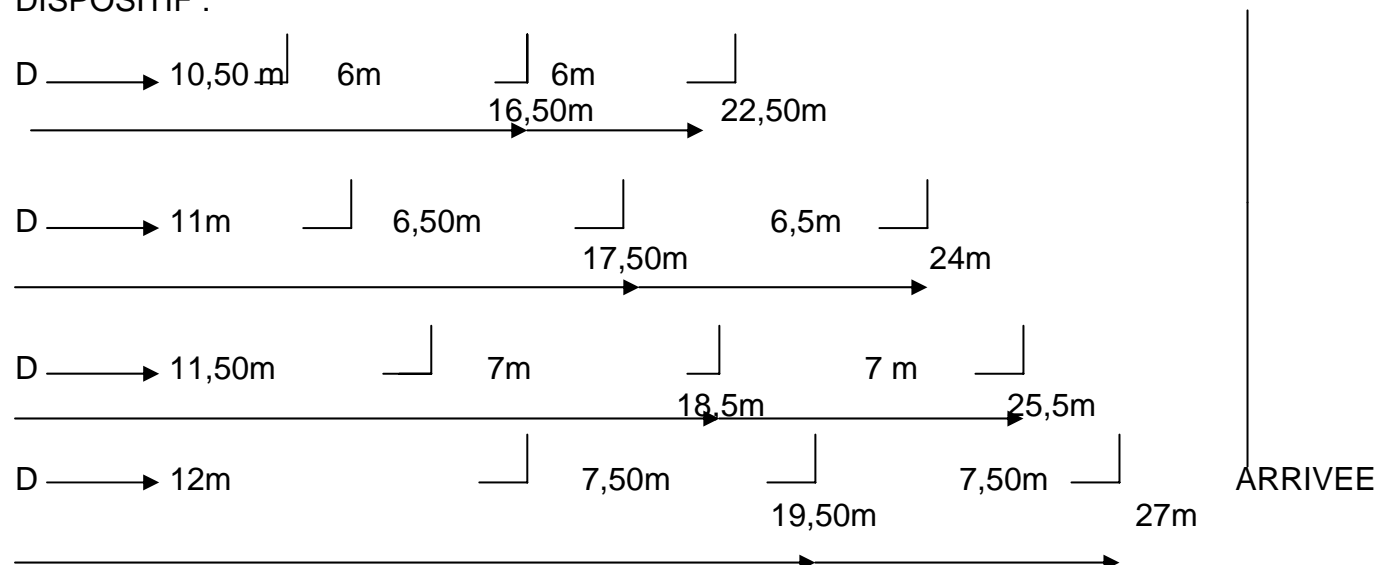
## Je prends en compte mes ressources pour réaliser un franchissement le plus risqué

BUT :

Réaliser un chrono sur :

- ✓ 30 m plat
  - ✓ 30 m 3 haies
  - ✓ 30 m 3 haies élastique tout en marchant sur l'élastique
- (dans chaque situation 1 série de 3 courses)

DISPOSITIF :



Analyser chaque rubrique de la compétence : l'élastique permet de « visualiser la prise de risque » par une trajectoire et a pour effet d'obtenir un temps qui se traduira par une intention pour l'élève tout au long du cycle car : ( **IMPORTANT** : l'élève peut franchir la haie avec une trajectoire (2/3-1/3) et ne prendre aucun risque)

Stratégie d'apprentissage : SITUATION DE HAIE / une rivière : POURQUOI

Faire l'expérience avec les élèves 1/3 ; 2/3

50-50

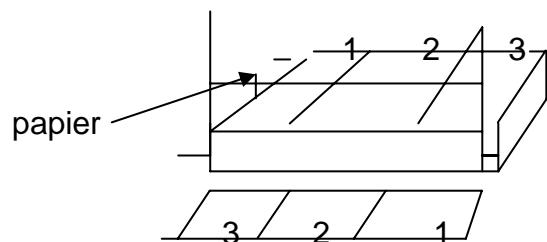
2/3 ; 1/3

## UN SAVOIR PERFORMER EN HAUTEUR

<p>Savoir prendre des risques :  <b>Réaliser un saut prenant en compte une zone de réception sécuritaire est organisateur</b></p> <p style="text-align: center;">RISQUE-SECURITE</p>	<p>Savoir associer une zone de départ et un pied d'impulsion pour créer une trajectoire annoncée à l'avance  <u><b>la construction d'une continuité trajet-trajectoire à adopter est organisateur d'un saut efficace</b></u></p>
<p><b>POUR SOI</b></p> <p>Plus vite je cours, plus mon saut risque d'être rasant (pas le temps de greffer une impulsion) MAIS moins je prends en compte le contrôle de celui-ci (risque de sortir du tapis )  Plus je prends le temps de greffer une impulsion plus précis sera mon saut MAIS moins j'irai haut</p>	
<p><b>SUR SOI</b></p> <p>Dispositifs et stratégies :  expérimenter toutes les combinaisons possibles en associant les différentes zones du dispositif :  -pied d'impulsion et côté du sautoir  -Zone de réception et Zone d'impulsion  -Zone d'impulsion et Zone de départ  -forme et vitesse de course d'élan  Trajet –trajectoire du sauteur en associant les différentes zones  Séries de saut et interprétation des résultats entre les séries : comparaison des performances et les moyens mis en œuvre pour y parvenir</p>	
<p><b>PAR SOI</b></p> <p>pour construire son Projet, l'élève est guidé par un questionnaire  -mettant en relation but-moyen) voir forme de pratique ex : j'ai sauté à telle hauteur et je suis parti de : ...  - en intention se rapprocher de : /sensation corporelle lors du saut « le plus haut »</p>	
<p><b>DE SOI</b></p> <p>Rupture avec :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Saut aléatoire tant dans la réception que dans la course d'élan</li> <li>• Une foulée de course pour sauter .....appel ou/et pieds joints ....</li> <li>• Prise d'information (regard dans le tapis)</li> <li>• les représentations fonctionnelles des élèves lors du saut (« plus longue est ma course plus vite sera mon saut »</li> </ul>	
<p><b>OBJET D'ENSEIGNEMENT</b></p> <p>Organiser une course d'élan en fonction d'une zone d'impulsion souhaitée prenant en compte une zone de réception sécuritaire</p>	
<p><b>COMPETENCE</b></p> <p>Dans le cadre de série de 3 sauts à faire (son record faisant partie de la série) , en vue d'une performance optimale , l'élève saura prendre des risques (compromis distance –vitesse d'élan dans une continuité spatio-temporelle du trajet-trajectoire ) tout en organisant une course d'élan en fonction d'une zone d'impulsion prenant en compte une zone de réception sécuritaire</p>	

<b>FORME DE PRATIQUE HAUTEUR 6<sup>ème</sup></b>	
<b>C. Sociales</b>	Séries 3 sauts quelque soit le résultat Les élèves sont organisés en doublettes sur chaque sautoir Hauteurs gérés par les élèves (à chaque série je note ma perf ainsi que les différentes zones)
<b>C Espace</b>	Dispositif : 2 sautoirs élastique à hauteurs différentes Papier sur élastique
<b>Temporalité</b>	3 séries de 3 sauts
<b>Contraintes éducatives</b>	Point de réception dans la zone annoncée
<b>Contraintes Motrices</b>	Orientation dut saut et pied d'impulsion Continuité spatio-temporelle des 3 zones Trajectoire type saut hauteur
<b>Emotion/ Sens</b>	Chacun marque sa performance, et les numéros des ZONES sur un tableau récapitulatif Perf en progrès ou non
<b>réussite</b>	Meilleure performance et n° des Z et comparaison des séries Battre l'autre
<b>Possibilités</b>	L'élève choisit les séries de saut... L'élève choisit son pied de départ, forme de course Régulation d'un essai à l'autre ( Z d'impulsion et Z de réception ; vitesse de course .... )

*Je prends en compte mes ressources pour réaliser  
un saut sécuritaire tout en recherchant une performance optimale*



papier sur élastique

Hauteur de l'élastique : chaque élève a des séries de 3 sauts à faire (son record faisant partie de la série) , les élèves sont regroupés par performance

BUT : sauter le plus haut en se réceptionnant à chaque fois dans une zone différente sur un pied  
La hauteur est franchie si le papier ne tombe pas

Il s'agit d'une situation évolutive ... les questions dépendent des réponses motrices des élèves

**QUESTIONS** : « as-tu réussi ton saut et pourquoi ? » quand as-tu sauté le plus haut ? »

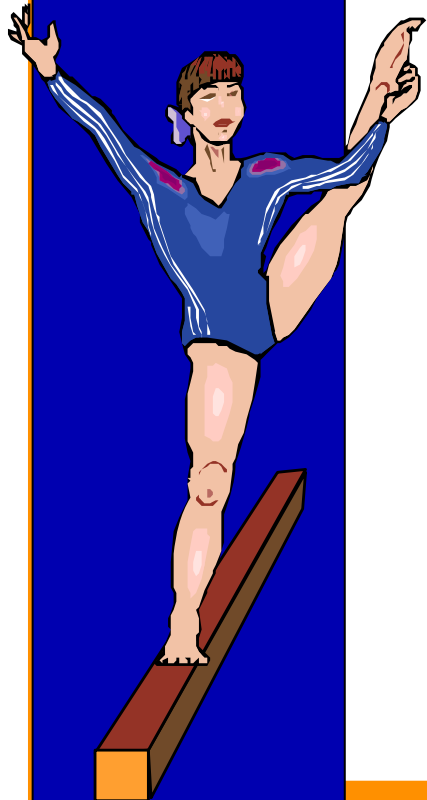
- « dans quelle zone t'es-tu réceptionné et dans laquelle as-tu pris ton impulsion ? »
- « Qu'est-ce que je dois faire si je veux me réceptionner dans la zone 2 et prendre mon impulsion dans la zone 2 » et alors qu'arrive-t-il , comment est ma performance et pourquoi ?
- « comment je détermine ma zone de départ ? »
- « zone de réception, zone d'impulsion, zone de départ comment sont-elles ? »
- « comment relier la zone d'impulsion et la zone de réception ; faire un dessin ! comment s'appelle cette figure ?
- « différence entre saut en hauteur et saut en longueur »

en APA Une forme de pratique

**A. TRIBALAT :**  
Professeur EPS Lycée Ribot  
St Omer

Visée motrice	3 Rôles	Visée éducative
<b>Produire du mouvement</b> <i>interprète /danseur</i>	<b>interprète /danseur chorégraphe observateur/spectateur</b>	<b>Construire collectivement un projet</b> <i>Chorégraphe/observateur/spectateur</i>
Trouver des réponses corporelles personnelles dans une situation donnée	Composer à plusieurs à partir de réponses individuelles pour définir un projet collectif	
<i>Individuellement à partir d'un temps d'improvisation, de recherche donnée, trouver « ses » réponses par rapport à une situation précise.</i>	<i>Prendre en compte la diversité des réponses individuelles pour définir un projet collectif</i>	
<p><b>Quel problème d'expert poser à l'élève ? pour soi</b>  L'espace en danse est une expérience de corps, dans lequel le danseur peut décliner une infinité de jeux possibles entre les spatialités corporelles, les trajectoires chorégraphiques, la nature, la spécificité du lieu (espace) et son rapport, échange avec les spectateurs.</p> <p><b>Quelle nouvelle manière « d'habiter » d'utiliser un lieu, un espace donné ?</b></p>		
<p><b>Quel engagement de l'élève dans son expérimentation, sa recherche ? sur soi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• s'engager d'abord seul dans une phase de recherche, d'exploration pour nourrir 1 projet de composition collective.</li> <li>• le processus de « création » engage les individualités.</li> <li>• l'espace /lieu fait l'objet d'un questionnement en fonction de sa configuration et de la place du spectateur.</li> </ul>		
<p><b>Quelle activité de projet ? par soi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>1 temps de recherche personnelle qui passe par :</u></li> <li>• <i>l'improvisation spontanée (s'essayer à explorer)</i></li> <li>• <i>une fixation possible de réponses (les idées)</i></li> <li>• <i>une présentation de ses réponses, d'explication de sa recherche</i></li> <li>• <u>1 temps de construction collective qui passe par :</u></li> <li>• <i>L'observation, l'écoute, le questionnement des réponses</i></li> <li>• <i>la discussion, les choix</i></li> <li>• <i>la construction</i></li> </ul>		
<p><b>Quelle particularité de l'activité poursuivie par l'élève ? de soi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Comprendre et s'approprier les démarches du processus de création :</u></li> <li>• <i>une activité individuelle et collective de questionnement par rapport à un thème de travail précis au service d'une composition collective dans un espace de danse défini.</i></li> <li>• L'espace en danse: lieu d'investigation, de représentation du corps, de composition</li> </ul>		
<p><b>Objet d'enseignement</b></p> <p>Comment collectivement à partir de la gestuelle et de l'organisation des corps dans l'espace, rendre compte du plan vertical et horizontal de cet espace ?</p>		
<p><b>Compétence</b></p> <p>A partir d'un point de vue précis, par groupe de 4/5 dans un espace défini, délimité par un mur, présenter 1 composition collective qui prend en compte l'espace vertical et l'espace horizontal de déplacement.</p>		

<b>APA</b>	<b>Danse</b> /1ere : classe mixte, 20 élèves thème d'enseignement : l'espace en danse, lieu de représentation 20h / évaluation formative
Composante sociale	<ul style="list-style-type: none"> <li>4 groupes de 5, affinitaire/hétérogène</li> </ul>
Composante Espace	<ul style="list-style-type: none"> <li>chaque groupe dispose d'un espace défini et identique pour tous (4 espaces définis dans le gymnase : espace de 10m de large sur 8m de profondeur, en fond un mur.</li> <li>Chaque groupe doit définir la place du spectateur, 5 possibilités</li> <li>les 5 danseurs n'ont pas le droit de sortir de l'espace</li> </ul>
Composante temps	<ul style="list-style-type: none"> <li>explication situation de l'évaluation formative</li> <li>Echauffement : par groupe/training : 10'</li> <li>Temps d'exploration individuel : 10'</li> <li>Temps de fixation, de réponses possibles : 10'</li> <li>Temps d'observation des réponses, discussion : 15'</li> <li>Temps de choix, construction : 30'</li> <li>Temps de présentation de la composition : durée de chaque composition entre 2'et 3'</li> <li>Temps d'échanges séance suivante à partir séquence vidéo</li> </ul>
Composante motrice	<ul style="list-style-type: none"> <li>Individuellement puis collectivement proposer 4 réponses différentes (<i>au moins 2 individuellement</i>) dans « sa » relation à la verticalité et l'horizontalité : <i>travail avec le mur, avec le sol, la relation mur-sol, jeux des corps verticaux, horizontaux, contraste des lignes et des volumes de corps...</i></li> </ul>
Composante éducative	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explorer, proposer des réponses, observer les réponses motrices, écouter, faire des choix, construire avec une intention, présenter.</li> </ul>
Composante Sens-émotion	<ul style="list-style-type: none"> <li>l'engagement personnel, sa présence et l'écoute du groupe doit contribuer à créer une atmosphère, à capter l'intérêt du spectateur.</li> <li>Le support sonore est identique pour les 4 groupes, il est créateur d'une atmosphère.</li> </ul>
Composante initiative	<ul style="list-style-type: none"> <li>faire en sorte que l'idée de chacun traverse la composition</li> <li>indiquer par écrit la part de chacun, comment elle s'est engagée, sous quelle forme ?</li> </ul>
Composante réussite	<ul style="list-style-type: none"> <li>le spectateur est capable de repérer, d'expliciter les 4 rapports différents à l'espace (verticalité et horizontalité)</li> <li>le point de vue imposé aux spectateurs lui a donné à voir la composition de façon inattendue.</li> <li>Chaque groupe est capable d'expliquer ces choix de traitement, de rapport à l'espace</li> <li>Chaque danseur a mémorisé sa place, son rôle dans la composition</li> <li>Chaque danseur par la maîtrise du mouvement et son état de corps contribue à l'atmosphère et à la qualité de la prestation.</li> </ul>



# Gymnastique Une forme de pratique en A.


**S. BOISSAY :**  
Professeur EPS  
Collège Turgot Denain



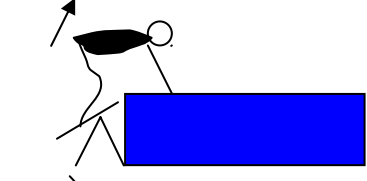
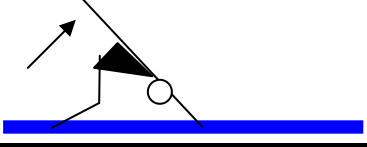


<b>Maîtriser sa prise de risque</b>	<b>Piloter son corps dans l'espace</b>
augmenter lucidement sa prise de risque	diversifier les conditions d'engagement pour des retours en équilibre
<b>POUR SOI</b>	
JE M'ENGAGE PLUS LOIN CAR J'AI CONSTRUIT DES RETOURS EN SECURITE	
A la manière de l'expert, l'élève doit : Savoir jusqu'où l'élève peut modifier les paramètres de la phase de préparation et de la phase de retour du corps tout en maîtrisant son engagement afin de <u>stabiliser</u> « une figure » peu risquée avant de tenter plus difficile.	
<b>SUR SOI</b>	
Pour varier les constructions de la position (corps droit ou corps groupé) et les retours dans différentes positions d'équilibre, l'élève doit jouer sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>• différencier les ouvertures, fermetures segmentaires, les actions avant ou à la prise d'appuis (moments), la durée de la prise d'appuis, l'orientation de la tête ou l'ancrage visuel pendant que le corps est en déplacement ...,</li> </ul> Pour accélérer ou ralentir l'élève doit jouer sur : <ul style="list-style-type: none"> <li>• des actions à déclencher à telle phase de l'élément, des accélérations ou freinage de segments, l'enclenchement de la bascule du corps en avant en renversement....</li> </ul>	
<b>PAR SOI</b>	
L'élève doit faire un projet : « pour l'immédiat » pour montrer <u>2 contrastes</u> (ex : rouler vite/ rouler lent) Un retour sur ce qui vient d'être immédiatement présenté toujours référé à ce qui est annoncé oralement juste avant de passer (aide à se concentrer pour agir en sécurité) avec possibilité de recommencer	
<b>DE SOI</b>	
Les ateliers sont hiérarchisés en fonction des contenus à acquérir, avec obligation de produire et faire valider une <u>réponse stabilisée</u> (réussir 3 fois consécutivement la même chose) avant de tenter le degré supérieur	
<b>OBJET D'ENSEIGNEMENT</b>	
diversifier la construction / le retour à l'équilibre pour des postures contrastées : corps droit (renversé ou non) et corps groupé	
<b>COMPETENCE</b>	
« l'élève sera capable de maîtriser son engagement vers l'avant (essentiellement) pour réaliser des formes corporelles <u>contrastées</u> (corps aligné / corps groupé) tout en <u>différenciant intentionnellement</u> : <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ des façons de s'établir</li> <li>▪ des retours à l'équilibre</li> <li>▪ des vitesses de réalisation »</li> </ul>	

<b>GYM – 6ème</b>	
<b>C. sociales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Groupes de 6</li> <li>▪ Travail par binôme, niveau indifférent –</li> <li>▪ Un jury (2 binômes) par contraste</li> </ul>
<b>C Espace</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Dispositifs avec au minimum 2 exécutions différentes pour montrer un contraste : cf. fiche (soit : les 3 thèmes + le 4<sup>ème</sup> « bonus » : travail autour de la verticale)</li> </ul>
<b>C temps</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 1 passage avec possibilité de recommencer si le contraste n'a pas été marqué</li> </ul>
<b>C motrices</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Cf. fiche</li> </ul>
<b>C Educatives</b>	Obligation de produire et faire valider une <u>réponse stabilisée</u> (réussir 2 fois consécutivement la même chose) par le jury (attention : lors de l'apprentissage et non plus dans la forme de pratique : 3 fois)
<b>C Sens Emotion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exploiter les agrès ou dispositifs permettant des phases +/- brèves de « vol », d'investir l'arrière par la suite</li> </ul>
<b>C initiative</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Décider avec l'avis du coach de ce qui sera présenté</li> <li>▪ Décider de son niveau de réalisation de la position (ex : ATR 1 jambe &lt; verticale – ATR 1 jambe verticale – ATR 2 jambes)</li> </ul>
<b>C réussite</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Donner à voir ce qui a été <u>annoncé oralement</u> juste avant.</li> </ul>

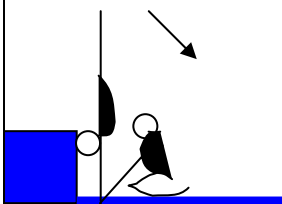
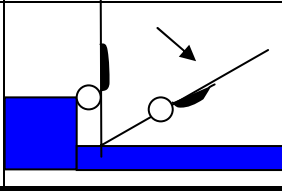
## GYM 6<sup>ème</sup>





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












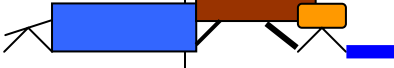

Forme	Modalités	Contraintes	Matériel
<b>Corps aligné vers l'avant</b>	S'aligner à partir de la prise d'appuis manuels	Monter à l'équilibre départ les deux mains en appui et les deux pieds dans la toile	
	S'aligner avant la prise d'appuis manuels	Monter à l'équilibre à partir d'une fente avant	
<b>Corps groupé vers l'avant</b>	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

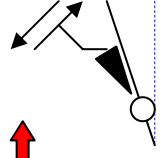
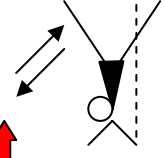
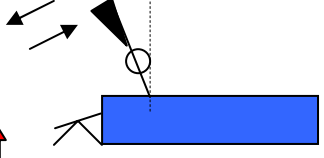
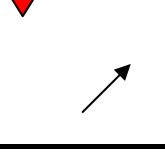
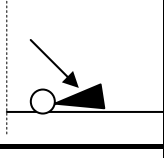
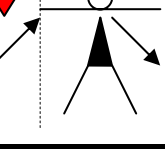
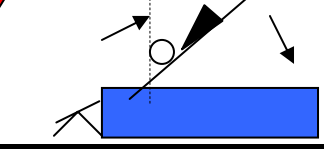


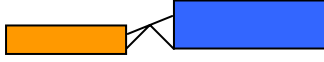
Forme	Sens	Modalités	Arrivée	Niveaux de réalisation	Matériel
<b>Corps aligné</b>	En arrière	S'enrouler à partir de la prise d'appui manuel (de l'ATR)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retour à genoux</li> </ul>		
		Conserver l'alignement (de l'ATR)	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retour plat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

		Roue	Varier l'orientation finale	 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profil</li> <li>• Face au départ</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oblique</li> <li>• Verticale</li> </ul>	
<b>Corps groupé</b>	En avant		Varier les formes	 <ul style="list-style-type: none"> <li>• Allongé</li> <li>• Assis</li> <li>• Accroupi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon l'enroulement du dos</li> </ul>	

### 3. Des vitesses d'exécution contrastées

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

### 4. Des passages à l'équilibre contrastés

Forme	ATR		ROUE		LUNE plat dos
Partir Revenir du même coté		ATR retombé plat ventre		Roue ¼ tour retombée plat ventre	
Partir-Passer au-delà de la verticale				Roue ½ tour	
Dispositif					

Pour le jugement :

- répartition de la classe en 6 groupes hétérogènes

- 3 groupes sont fixés à un dispositif et évaluent les 3 groupes de gym puis permutation des rôles

Jury 1 : vite/lent

Jury 2 : construire les formes

Jury 3 : retours à l'équilibre

Pour le 4<sup>ème</sup> contraste, passage des quelques élèves autorisés à la fin des 2 rotations.

# DE DUREE GEPEP A. DE LOCOMOTION DE



**M. BOURGAULT :**  
Professeur EPS LP Derycke Villeneuve d'Ascq  
**J. LEMAIRE :**  
Professeur EPS Collège Machy Dunkerque

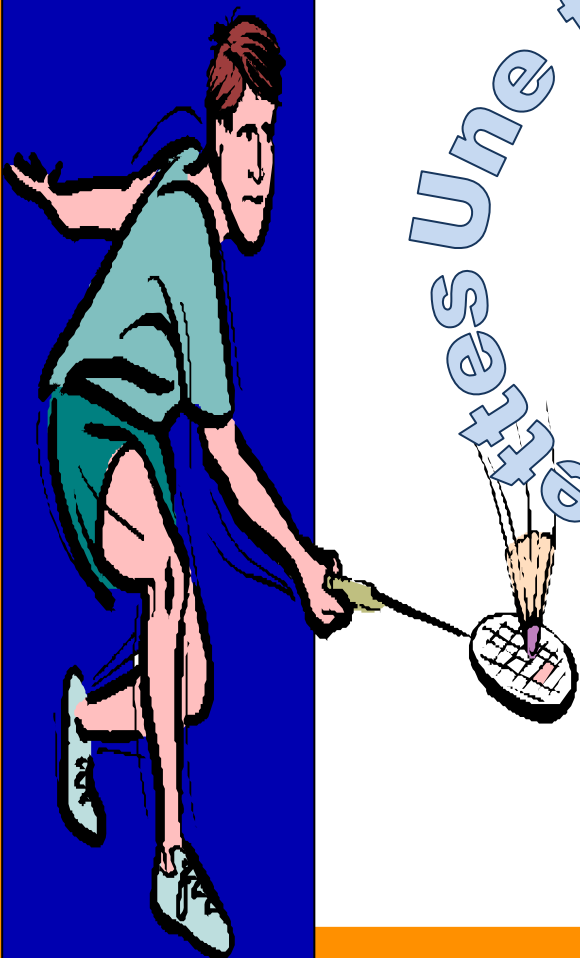
<b>Course longue en 5<sup>ème</sup></b>	
<b>Savoir se faire advenir</b>	<b>Savoir Intervenir sur ses propriétés aérobies</b>
Savoir se projeter dans le court et moyen terme en fonction d'un état présent	Savoir identifier les effets d'une charge sur soi
<b>POUR SOI</b>	
<p>Plus le volume et l'intensité de mon effort sont importants moins je vais pouvoir le poursuivre longtemps et plus ils vont nécessiter des temps importants de récupération, mais plus le volume et l'intensité sont faibles plus je peux le poursuivre longtemps mais moins je me donne de temps pour produire des charges de volumes et d'intensités importantes.</p> <p>Il s'agit donc d'apprendre à planifier une charge optimale en fonction de ressentis passés et d'un débat avec soi-même réactualisé en fonction du ressenti du moment présent.</p>	
<b>SUR SOI</b>	
<p>Une activité d'expérimentation des propriétés de la charge (volume, intensité, récupération) en fonction d'effets provoqués sur soi (sur les plans cardiaque en terme de montée ou descente référé à la durée, en terme d'essoufflement, en termes de sensations issues du systèmes locomoteurs) permettant de s'engager dans débat avec soi même quant à la poursuite, l'arrêt ou la reprise de son effort.</p>	
<b>PAR SOI</b>	
<p>Une activité de projet « pilotée, » amenant l'élève à identifier les effets identiques provoqués sur soi par des charges différentes et inversement et à re-trouver les mises en relations effectuées pour planifier un projet de dépense dans un temps différé</p>	
<b>DE SOI</b>	
<p>Une activité de transformation de soi amenant l'élève à prendre des décisions en fonction d'un contexte et des effets qu'il perçoit sur soi</p> <p>Une activité de mobilisation des paramètres de charge identique pour tous à partir de sensations personnelle et de définition de la charge corrélée à des intensités de référence elles mêmes personnalisées</p>	
<b>OBJET D'ENSEIGNEMENT</b>	
Optimiser la charge	
<b>COMPÉTENCE</b>	
<p>Dans le cadre <u>d'une charge définie</u> par sa durée, l'élève compétent saura planifier et ou choisir les paramètres de cette charge (intensité, nombre de répétitions, durée de la récupération...) en fonction d'effets sur soi que ces paramètres provoquent et qu'il saura identifier.</p>	

<b>APSA : activité de locomotion de durée prolongée en 5<sup>ème</sup></b>	
<b>C Sociales</b>	L'élève est en débat avec soi même pour décider des propriétés de son action à venir
<b>C Espace</b>	3 parcours différents (150m ; 133m ; 100m) correspondant à 3 modes de vitesse : une vitesse maximale, une vitesse de durée, une vitesse de récupération. Des plots espacés tous les 8,30 correspondant à 1km/h supplémentaire à la minute Une zone de 10m communes aux 3 parcours
<b>C Temps</b>	Une course aux points de 18mn Toutes les minutes les élèves doivent passer dans la zone commune
<b>C Motrices</b>	Chaque élève possède 3 vitesses de référence <ul style="list-style-type: none"> <li>• Une vitesse maximale obtenue à l'issue d'un test de 1mn30S</li> <li>• Une vitesse optimale de durée obtenue à l'issue d'un test de 5mn</li> <li>• Une vitesse de récupération obtenue à l'issue du test à vitesse maximale</li> </ul> Toutes ou partie de ces vitesses de référence sont susceptibles de varier (+2, +1, -1, -2) de même qu'un nombre de tour minimum à effectuer à ces vitesses selon un tirage au sort A chaque minute l'élève s'engage sur un des 3 parcours en commençant par faire le tour des plots correspondant à la vitesse tentée et doit revenir dans la mn Les élèves portent un maillot correspondant à la couleur de leur plot de durée
<b>C Educatives</b>	Tout ou partie des 18mn fait l'objet d'une planification préalable et incontournable A la dernière « course aux points » du cycle (une course toutes les 3 séances) l'élève sera amené à planifier l'ensemble des 18mn à partir d'un tirage au sort de vitesse effectué la séance précédente. Il pourra se réserver des « zones » d'ajustement dans lesquelles il aura le droit de modifier sa planification initiale.
<b>C Sens Emotion</b>	Le fait de commencer par les plots et de s'engager sur un des trois parcours pour revenir dans la minute constitue à chaque mn une épreuve pour l'élève Battre son record de point l'amène sur le pôle de la performance. Le conflit entre marquer le plus de points et prendre en compte son ressenti amène à définir les propriétés d'une charge optimale
<b>C Initiative</b>	L'élève choisit à chaque minute l'intensité de la charge qu'il tente en fonction du ressenti du moment Il détermine le nombre et la durée des zones d'ajustement Il choisit sur les 18mn le nombre de tours à effectuer aux différentes vitesses
<b>C Réussite</b>	5 pts par tour effectué à vitesse maximale 3 pts par tour effectué à vitesse de durée 1pt par tour effectué à vitesse de récupération

<b>ASDEP en Terminale</b>	
<p><b>Apprendre à mener une activité de transformation de soi en s'engageant seul ou à plusieurs avec lucidité dans un projet de travail REALISTE. Se mettre en « JE ».</b></p> <p>Etre capable de réviser son projet initial à partir d'indices extérieurs et d'indices pris sur soi SELECTIONNES.</p>	<p><b>Savoir choisir et adapter un mode de locomotion en relation avec un projet de réalisation A PRIORI déterminé par soi.</b></p> <p>Chercher à réaliser des allures compatibles d'une part avec le travail que l'on a soi-même prévu et d'autre part avec son état global du moment.</p>
<b>POUR SOI</b>	
<p>Il apprend à construire des modules de travail de façon <u>cohérente</u> par rapport à ses objectifs et de façon <u>pertinente</u> par rapport à son état du jour.</p>	
<b>SUR SOI</b>	
<p>Il va manipuler des paramètres pour provoquer les effets corporels souhaités (paramètres liés à la structuration de la foulée sur la respiration et inversement, inclinaison du buste, qualité et amplitude de la foulée ...).</p>	
<b>PAR SOI</b>	
<p>Il se projette dans différents registres à l'échelle d'une leçon : il articule nature de l'échauffement, nombre et qualité des récupérations à la nature du travail choisi. Son projet prend en compte l'estimation personnelle de son état du jour.</p>	
<b>DE SOI</b>	
<p>Chacun, quel que soit son niveau d'habiletés et son niveau de ressources peut produire des efforts significatifs du travail projeté : notion de charge physiologique.</p>	
<b>OBJET D'ENSEIGNEMENT</b>	
<p>Construire des efforts significatifs de charges physiologiques consenties</p>	
<b>COMPETENCE</b>	
<p>Produire SUR SOI les effets attendus</p>	



<b>APSA : ASDEP Niveau d'Enseignement : Terminale</b>	
<b>C Sociales</b>	Dans le cadre d'un travail en duo, les élèves doivent prendre des décisions en commun afin de mener à terme leur projet (décider des allures, des temps et des moments de récupération ...).
<b>C Espace</b>	Les élèves doivent gérer leurs évolutions dans des espaces où leur activité est de différente nature (espace de conception, espace de réalisation, espace de report de données, espace de récupération et d'échange).
<b>C Temps</b>	Les élèves gèrent des moments d'activité de nature différente (entrée dans l'activité, réalisation des efforts, récupérations, re-modélisation du projet de travail).
<b>C Motrices</b>	Les élèves interviennent sur leur système locomoteur afin de produire les effets corporels souhaités. Ce sont les sensations à rechercher A PRIORI qui pilotent l'activité motrice de chaque élève.
<b>C Educatives</b>	Les élèves mènent une activité de régulation de plus en plus fine entre les séries de travail en modulant les paramètres d'effort. Ils peuvent réviser leur projet à tout moment.
<b>C Sens Emotion</b>	La réussite n'est pas liée à l'effort lui-même mais à la justesse de sa réalisation. Le concept de « pertinence » se substitue à celui de « performance ». C'est l'élève qui <b>S'</b> entraîne.
<b>C Initiative</b>	La dévolution est totale. L'élève choisit SEUL ou à deux la quantité et la nature du travail à réaliser. Les choix de chacun doivent pouvoir être justifiés auprès de l'enseignant.
<b>C Réussite</b>	Chacun, quel que soit son niveau de ressources, doit pouvoir produire des efforts significatifs d'une charge physiologique donnée. Efforts et effets corporels sont intimement liés dans la réussite.



# Les raquettes Une forme de pratique

**R. MORTIER :**  
Professeur EPS Collège J Jaurès Calais

## UN SAVOIR S’AFFRONTER EN RAQUETTE EN 4<sup>ème</sup>

<p>Relativiser son statut de dominant ou dominé dans un affrontement</p> <p>Savoir articuler choix tactiques et techniques</p>	<p>Relativiser ses victoires et ses défaites et les associer à des choix tactiques particuliers m’imposant des trajectoires intentionnelles</p>
<p><b>POUR SOI</b></p>	
<p>Contradiction entre « prendre le risque de changer avant l’adversaire pour gagner le bonus » et le risque de perdre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• si l’adversaire change avant moi,</li> <li>• si je rate</li> <li>• si je change dans des conditions mauvaises : placement, remplacement, plan de frappe</li> </ul>	
<p><b>SUR SOI</b></p>	
<p>Le moment favorable pour changer de trajectoires : ma position sur le terrain, la qualité de la balle qui arrive, le temps dont je dispose</p> <p>Le temps dont je dispose pour installer ma posture de frappe favorable au changement</p> <p>Le contexte (moment tactique) que je choisis d’imposer à l’adversaire pour essayer des plans de frappe, des vitesses de bras pour gagner pour créer des trajectoires intentionnelles en direction, longueur, hauteur, vitesse</p>	
<p><b>PAR SOI</b></p>	
<p>Les moments d’échauffement pour automatiser des routines ou j’expérimente les changements de trajectoires et les différents plans de frappe</p> <p>Les parties du match pour s’essayer (peu d’incidence sur le résultat du match si je rate)</p> <p>Les parties du match pour valider et qui donne la victoire ou la défaite</p> <p>Le choix du « moment tactique »</p> <p>Le numéro du match qui augmente la pression et impose la pertinence des choix au fur et à mesure de la séance</p>	
<p><b>DE SOI</b></p>	
<p>Je décide du moment tactique au cours duquel je fais le pari de trouver le moment favorable au changement d’un paramètre de la trajectoire pour gagner</p> <p>Je subis le choix de l’adversaire et je suis capable de m’y adapter</p>	
<p><b><u>Objet d’Enseignement</u></b></p>	
<p>Repérer le moment favorable à la prise de décision du changement d’un paramètre de la trajectoire dans un « contexte de match » particulier que j’impose à mon adversaire ou qu’il m’impose</p>	
<p><b><u>COMPETENCE</u></b></p>	
<p>Dans le cadre de matchs multiples contre le même partenaire de niveau proche, l’élève compétent saura choisir le contexte tactique lui permettant de trouver des plans de frappes efficaces pour jouer dans une zone reconnue comme favorable pour provoquer le déséquilibre et gagner l’échange en 1 ou 2 coups</p>	

<b>4°</b>	<b>Relativiser ses victoires et ses défaites et les associer à des choix tactiques particuliers m'imposant des trajectoires intentionnelles</b>
<b>C. sociales</b>	3 groupes de niveau de 8 à 10 joueurs, les joueurs sont numérotés de 1 à 10 par ordre de valeur la victoire d'un joueur sur l'autre entraîne son remplacement dans la hiérarchie les joueurs défient un ou 2 adversaires maximum par séance le défi est fait par tirage au sort, ou selon la hiérarchie ou au choix.....
<b>C. Espace</b>	des repères d'espace pour aider l'élève à repérer quand il est en situation favorable : un poteau situé à mi terrain déterminant un espace dans lequel je rentre, qui est défini comme favorable au changement de trajectoire. si j'ai le temps quand j'y arrive
<b>C. Temporalité</b>	Matches en 2*3 manches de 5 volants, la 1° manche vaut 1 pt, la 2° vaut 1 pt, la 3° vaut 3 pts Je fais le plus de match possible contre le même adversaire durant ma séance. Le 1° match que je gagne me rapporte 1 point, le 2° me rapporte 2 points, le 5° me rapporte 5 points.....
<b>C. éducatives</b>	Dans les 3 1° manches c'est le joueur A qui choisit la stratégie, dans les 3 suivantes c'est le joueur B 2 possibilités de travail (c'est l'enseignant qui l'impose, le même choix est donné à chaque élève): Le joueur qui choisit peut changer de stratégie à l'issue de chaque set mais pas pendant le set Ou je suis obligé de garder la même stratégie tout au long du match Pour avoir les 2 points de bonus, je dois les réclamer à l'arbitre qui entérine ou non ma demande
<b>C. motrices</b>	2 frappes obligatoires pour commencer le match (un aller retour). Dès que l'aller retour est fait, chaque joueur est libre de changer la trajectoire ou pas C'est le 1° qui change qui peut marquer un bonus. 2 engagements chacun son tour Plusieurs stratégies possibles en TT: 1) CD sur CD gagner en jouant de l'autre côté (revers) 2) R sur R, gagner en jouant sur le CD 3) R sur R, gagner en se décalant pour rabattre en CD En badminton : 1) CD croisés, gagner en jouant de l'autre côté en décroisant 2) Face à face dans un ½ terrain, gagner en allant dans l'autre ½ terrain en croisant 3) Un service court sur un receveur au fond : je sers pour faire courir mon adversaire vers l'avant gagner en jouant loin devant ou loin derrière l'adversaire (je provoque une course qui entraîne la faute) Gagner en changeant ou sur la balle d'après rapporte 1 bonus de 2 pts (provoque la faute de l'adversaire) le reste vaut 1 pt Seul le 1° joueur qui change peut marquer un bonus. Un aller retour pour que le match commence : la faute à l'engagement ou au retour ne donne de points à personne
<b>C. Sens et Emotion</b>	Je peux battre un plus fort si je choisis la bonne stratégie Tout est remis en cause au 3° set, j'ai le temps de m'essayer avant Je peux changer de stratégie à chaque set en fonction des effets que ça a sur l'adversaire Continuer à essayer de gagner le match même si j'ai perdu les 1° : l'enjeu est plus cher au fur et à mesure de la séance
<b>C. réussite</b>	Gagner le 3° set Gagner les matchs en fin de séance est révélateur des bons choix
<b>Dévolution à l'élève</b>	Choix de la stratégie Choix d'en changer Création de trajectoires Choix de l'adversaire ? Choix du moment pour appliquer sa stratégie

## BADMINTON : les 3 stratégies

Les 2 premiers coups obligatoires avant un éventuel changement

