

GENERALITES

CARACTERISTIQUES DES ENFANTS ET DEMARCHES D'APPRENTISSAGE

Cycle 1

Au plan du développement psychomoteur, l'enfant de cette tranche d'âge se caractérise par une motricité globale, souvent bilatérale. Le tonus est mal maîtrisé et l'équilibre instable. Ceci cause des maladroresses et des chutes. Les capacités de concentration et d'attention sont limitées. Les notions abstraites comme dedans/dehors, avant/après prennent peu à peu du sens. Lorsqu'une recherche réelle s'organise, c'est la recherche d'un but concret qui permet d'orienter l'activité de tâtonnement exploratoire. De proche en proche, par la répétition, par l'observation progressive des autres, l'enfant cherche à s'adapter à la situation, à atteindre le but qu'il s'est fixé.

La priorité pédagogique au plan des démarches est de :

- Aménager des conditions stimulantes et variées, riches en matériel
- Créer un climat de confiance et de sécurité qui permet les prises de risque, « l'aventure motrice »
- Proposer des buts clairs qui orientent les recherches des solutions efficaces
- Donner la priorité à l'expérimentation, au tâtonnement actif
- Amener progressivement à une prise de conscience des effets obtenus par l'observation de l'autre et la construction des moyens d'attraction que vont constituer progressivement le langage, le dessin, le codage

Cycle 2

Le développement psychomoteur se caractérise par l'affinement des conduites et le début des dissociations. Les équilibres statiques et dynamiques sont mieux maîtrisés et la latéralisation affirmée. Le besoin de mouvement est important. Le développement de l'individualité est plus marqué et amène l'enfant à quitter l'imitation de l'autre. Ses capacités d'abstraction se développent très fortement (représentation de l'espace, codage par symbolisation, utilisation de différents langages...).

La priorité pédagogique au plan des démarches est de :

- Mettre en oeuvre des démarches exploratoires actives, aidées par la verbalisation, la prise de recul, et la recherche de communication
- Engager les enfants dans des projets ayant du sens pour eux, se développant sur un temps long
- Faire référence à ce qui a été fait, créer sans cesse des liens avec les autres activités de la classe
- Garder des traces pour percevoir et comprendre les progrès réalisés

Cycle 3

Les progrès moteurs sont importants, liés aux possibilités d'anticipation et de régulation au cours de l'action même. L'enfant est capable de comprendre le sens des apprentissages. On passe des projets aux contrats de travail, individuels ou collectifs, qui permettent la prise en compte des progrès au plan de l'autonomie.

La priorité pédagogique au plan des démarches est de :

- Créer des projets de classe avec les enfants, en intégrant leurs propositions, en les responsabilisant à l'ensemble des tâches possibles
- Référencer ces projets aux pratiques sociales en adaptant les conditions d'apprentissage pour aider à la réussite de tous
- Développer les autres tâches liées à l'apprentissage : observation, arbitrage, aide ou parade, prise en charge de l'organisation matérielle
- Inciter à la prise de responsabilité, à l'autonomie, et insister sur la dimension contractuelle des projets

L'éducation physique tient une place fondamentale dans la scolarité de l'enfant

L'EPS est une discipline scolaire, en ce sens où elle est porteuse des valeurs de l'école dans laquelle elle s'inscrit. Il s'agit d'un enseignement obligatoire et s'adressant à tous, elle se différencie des pratiques physiques extra-scolaires qui se caractérisent par le volontariat des enfants en termes de choix de pratiques.

Trois grandes finalités sont communes aux trois cycles

L'EPS permet l'acquisition de connaissances, d'attitudes tout autant que de modes d'action efficaces, qui sont les conditions d'une adaptabilité des conduites motrices. Elle vise **l'intégration sociale** en s'ancrant sur des pratiques reconnues par l'enfant, la famille et ayant du sens pour eux. Enfin elle permet à terme la gestion de la vie physique tout au long de sa vie d'adulte.

L'EPS n'est pas le sport, elle ne se confond pas avec les pratiques sportives

La référence aux pratiques physiques socialement reconnues permet de créer du sens pour les enfants. Pourtant il est essentiel de comprendre qu'à chacun des cycles, « *les diverses activités physiques proposées ne sont pas la simple copie des pratiques sociales* ».

Les acquisitions motrices sont progressives du C1 au C3 et caractéristiques de chaque cycle

La fonction du cycle 1 est d'amener les enfants à découvrir leurs possibles par des activités exploratoires (libres, guidées ou conduites), caractérisées par la recherche de la diversité des expériences et l'adaptabilité des comportements. Ces explorations sont orientées par des buts concrets induits par les aménagements du milieu ou proposés par les consignes. Peu à peu, l'enfant sera engagé vers la recherche de stratégies efficaces pour atteindre ces buts. La structuration des conduites adaptées est progressivement plus complexe à la fin du cycle 2 et du cycle 3, au travers d'une référence de plus en plus explicite aux différentes pratiques sociales qui leur donnent du sens.

A l'école primaire, l'EPS est en interrelation avec les autres domaines ou disciplines

Au cycle 1

« L'activité physique à l'école maternelle aide à rendre plus facile la construction de certaines des connaissances visées dans le domaine d'activités « découvrir le monde ». C'est le cas de celles qui concernent le corps, son fonctionnement, la santé, les différents aspects des principaux éléments (la terre, l'eau, la neige), les qualités des matériaux. L'activité physique permet aussi de faire l'expérience d'un temps et d'un espace structurés par l'action. L'articulation avec le domaine « la sensibilité, l'imagination, la création » est tout aussi essentielle.

Les situations vécues dans les diverses activités physiques peuvent donner lieu à la réalisation individuelle ou collective de projets artistiques ; dessin, modelage, peintures, fresques. En travaillant sur des supports sonores ou musicaux divers et variés, ces activités participent également à l'éducation musicale ».

En maternelle, les liens sont particulièrement étroits avec le domaine de la maîtrise de la langue : *« L'action physique procure des sensations, des émotions diverses, intenses. Les exprimer verbalement, c'est pouvoir mettre des mots sur ces émotions ressenties, échanger des impressions, mieux comprendre ce qui a été vécu et ce qu'il faut faire. Il faut donc offrir aux enfants l'occasion de parler de leur activité, dire ce qu'on a envie de faire, nommer des actions, se situer dans l'espace et le temps, formuler une question, exprimer ses émotions, communiquer avec les autres pour élaborer un jeu, donner son avis ».*

Aux cycle 2 et 3

« Par les situations riches en sensations et émotions qu'elle fait vivre, l'éducation physique et sportive est un support privilégié pour permettre aux élèves de parler de leur pratique (nommer, exprimer, communiquer...). De façon plus spécifique, l'éducation physique participe à l'éducation à la santé et à la sécurité. Elle permet aussi, tout en répondant au besoin de bouger et au plaisir d'agir, de donner aux élèves le sens de l'effort et de la persévérance.

L'éducation physique et sportive contribue de façon fondamentale à la formation du citoyen, en éduquant à la responsabilité et à l'autonomie. Elle permet de jouer avec la notion de règle et d'accéder ainsi aux valeurs sociales et morales ».

Ces articulations et les ponts entre domaines disciplinaires sont caractéristiques de l'école primaire. Ils sont un moteur très fort de réussite scolaire et constituent donc un enjeu important.

La continuité des cycles se traduit en quatre grandes compétences communes

Compétence 1 : « Réaliser une action (cycle 1) ou une performance (cycles 2 et 3) que l'on peut mesurer »

Les enfants au cycle 1 sont capables d'identifier les effets de leurs actions, à condition qu'on leur propose des dispositifs adaptés. On peut ensuite parler de « performance mesurée », conçues non comme une solution pour comparer les enfants entre eux, mais comme un moyen de les engager dans une recherche de progrès personnel ou collectif (équipe, classe...)

Compétence 2 : « Adapter ses déplacements à différents types d'environnement »

Cette compétence est particulièrement liée à la rencontre de milieux différents, porteurs d'incertitudes et amenant les enfants à gérer une prise de risque mesurée. Elle vise à solliciter fortement leurs capacités d'équilibration.

Compétence 3 : « Coopérer et s'opposer (cycle 1), s'opposer (cycle 2), s'affronter (cycle 3) individuellement ou collectivement »

Le maître aide l'enfant à construire la règle, sous l'angle de sa fonction tout autant que son respect. Le travail du groupe, en équipe, amène la nécessité de communiquer, de coopérer, de prendre et de tenir un rôle à l'intérieur d'un projet collectif. Cette compétence est donc particulièrement importante pour la vie sociale.

Compétence 4 : « Réaliser (cycle 1) concevoir et réaliser (cycles 2 et 3) des actions à visée artistique, esthétique ou expressive »

L'enfant est amené à vivre et à communiquer à autrui des émotions, des sentiments, des histoires. L'échange est important tant du côté de l'enfant qui fait que du spectateur qui le reçoit et qui en est le destinataire. Mettant en jeu le corps différemment, dans un rapport à l'autre et aux autres particulier, cette compétence est déterminante du point de vue de la confiance qu'elle doit contribuer à créer chez l'enfant, dans ses possibilités d'expression et l'acceptation du regard de l'autre.

Des démarches pédagogiques particulières sont indispensables

« Les situations mises en place par l'enseignant doivent permettre à chaque élève de choisir son niveau de difficulté, de tenter de nouveaux essais en toute sécurité, de pouvoir recommencer s'il a échoué ».

L'accent est mis sur une dynamique positive, intégrant les différences, respectant les désirs des enfants et cherchant à responsabiliser la classe dans la conquête de ses apprentissages.

L'acquisition d'attitudes, de connaissances, de méthodes, de démarches transférables doit être recherchée

La dimension affective des conduites motrices est essentielle. L'implication que le maître cherche à provoquer chez l'enfant est conditionnée par le choix des situations qu'il lui fait vivre mais repose aussi sur sa responsabilisation et le caractère réellement actif dans la situation. L'orientation vers une pédagogie de projet est mise en avant. Elle repose sur une unité d'apprentissage, d'une durée suffisante, orientée vers un but clair. Les enfants doivent être réellement impliqués et pouvoir prendre le temps d'analyser ce qui se passe, ce qu'ils ont appris, comment ils ont procédé.

UNITES D'APPRENTISSAGE, SEANCE, SITUATION

En EPS comme dans n'importe quel processus d'enseignement, on peut distinguer 3 phases chronologiques :

- Concevoir ce qui va être proposé à la classe
- Mettre en oeuvre ce qui a été préparé
- Apprécier la portée de ce que les enfants ont fait et appris au regard des apprentissages espérés

Une pédagogie de situation peut se résumer ainsi : un sujet, effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle qu'il doit surmonter. Cet obstacle est conçu pour répondre à l'objectif de formation de l'enseignant.

Séance

Une séance dure généralement de 30 minutes à une heure. Elle est composée de situations différentes :

- Une situation d'entrée dans la séance qui permettra de rassembler le groupe classe, d'assurer la mobilisation des grandes fonctions à des fins d'échauffement.

C'est parfois un temps exutoire souvent nécessaire (excitation du fait du changement de lieu)

- Deux ou trois situations qui constituent le corps réel de la séance, et qui sont porteuses des apprentissages attendus
- Une situation de retour au calme, permettant d'assurer la transition avec une autre activité scolaire, sur un autre lieu

Une séance correspond à un ou des objectifs d'apprentissage. Ils doivent être clairement exprimés afin d'être les plus opérationnels possibles c'est-à-dire dont la portée peut être mesurée, appréciée.

Unité d'apprentissage

Une unité d'apprentissage (ou séquence) est composée d'un ensemble de séance. Cet ensemble est organisé selon une logique d'appropriation des objectifs énoncés. Une unité d'apprentissage regroupe un certain nombre de compétences.

Il s'agit de bien mesurer à quel point l'expression des objectifs constitue, à chaque étape (situation, séance, unité d'apprentissage), un point clef parce qu'elle conditionne en retour la pertinence des observations et des régulations indispensables.

Une méthodologie possible

Au cycle 1 : trois temps

- Un temps d'*exploration* : centré sur la diversification des comportements, l'adaptabilité et la diversité. Il aide l'enfant à découvrir ses possibles, à s'approprier les caractéristiques de la situation par l'action.
- Un temps de *structuration* : des choix sont faits en terme de comportements à affiner, d'axes de travail plus précis à approfondir par la répétition. Il aide l'enfant à percevoir et apprécier ses progrès dans la situation.
- Un temps de *réinvestissement* : une situation comportant des caractéristiques différentes est proposée dans laquelle il s'agit de réutiliser des solutions précédemment développées dans un contexte différent. Il permet au maître d'apprécier le caractère durable et transférable des acquisitions de l'enfant.

Aux cycles 2 et 3 : quatre temps

- Un temps pour *entrer dans l'activité* : global, ludique, il permet à la classe de découvrir l'activité proposée. Il permet également au maître d'installer des structures et des habitudes de travail
- Un temps pour *savoir où on en est* : caractérisé par une situation de référence qui contient l'ensemble des problèmes à résoudre. Le vécu et l'analyse par les enfants de cette situation, et en particulier des problèmes rencontrés grâce à un dispositif d'observation, permettra de dégager ensemble les pistes de travail et les objectifs à poursuivre
- Un temps pour *progresser et apprendre* : des ateliers, des situations décrochées sont proposées afin de remédier aux problèmes rencontrés et de stabiliser les stratégies efficaces
- Un temps pour *évaluer les acquis* : le retour à la situation de référence permettra de mesurer les progrès grâce au dispositif d'observation qui est proposé

« DIRE, LIRE, ECRIRE » ET « AGIR EN EDUCATION PHYSIQUE EST SPORTIVE »

Ce qui peut être fait avant une séance

Au cycle 1

- Faire oraliser à partir de photos d'enfants dans la même situation de jeu, à partir d'images extraites d'un fichier pédagogique de maître concernant la même activité : faire anticiper, émettre des hypothèses, présenter ce que la classe va faire, créer du sens en présentant le projet de la séance, de la séquence.
- Rappeler ce qui a été fait à la séance précédente, ce qui a été décidé ou appris : amener les enfants à revenir en arrière en ré-évoquant ce qui reste de ce passé proche dans la mémoire et faire des liens avec ce qui va être fait dans le présent (langage d'évocation)
- Réaliser une maquette succincte avec de petits objets représentant le matériel, sa disposition : faire trouver aux enfants du matériel « qui ressemble à celui que nous utilisons dans la salle de jeu » et leur faire disposer sur une table ou un tapis pour une reconstitution collective et progressive de la situation. L'oral peut aussi être soutenu par l'animation d'un bonhomme à l'échelle du matériel ce qui permet à l'enfant de compléter ses informations langagières par la mise en acte de la figurine.

Aux cycles 2 et 3

- Lire une fiche extraite d'un fichier pédagogique de maître ou réalisée par le maître pour la classe, présentant la situation que la classe va jouer en EPS.
- Faire produire un écrit de la situation de jeu pour conserver une mémoire, réaliser un fichier de la classe, communiquer à d'autres (parents, correspondants)
- Lire un plan représentant la situation, l'espace d'action.

Ce qui peut être fait pendant une séance

Au cycle 1

- Faire identifier les espaces, les objets (balles, cerceaux...), décrire le dispositif (banc, tapis...), la disposition (aligné, éloigné de, près de...) ou les orientations (le départ, l'arrivée...).
- Au cours des regroupements, rappeler ou faire reformuler les consignes de départ, les faire évoluer avec la participation de la classe.
- Faire décrire les actions, les idées trouvées par les enfants (manières de faire, différences, ressemblances...), instaurer des communications, des habitudes d'écoute mutuelle.
- Garder des traces écrites explicites des règles ou des propositions par une dictée à l'adulte et ré-exploiter ces traces en classe.

Aux cycles 2 et 3

- Utiliser un plan, une représentation de l'espace pour mettre en place le matériel nécessaire
- Tenir une fiche d'observation proposant quelques critères simples.
- Se référer à des outils d'organisation : tableaux de rencontres, listes d'équipes, de responsables, organisation des rotations...

Ce qui peut être fait après une séance

Au cycle 1

- Rappeler les problèmes rencontrés, permettre l'expression des conflits observés.
- Trier des images ou des photos pour retrouver « quelque chose qui ressemble » à ce qui a été vécu.
- Enregistrer ou dicter à l'adulte ce qui a été décidé, ce que les enfants désirent apprendre ou faire ultérieurement lors des séances suivantes.

Aux cycles 2 et 3

- Faire le bilan, à l'oral ou à l'écrit, des solutions mises en évidence ou des problèmes rencontrés.
- Créer des outils d'organisation ou d'observation à partir de ce qui a été vécu.

L'EPS AU CYCLE 1

COMPETENCE 1 – ACTIVITES ATHLETIQUES

Programmes de 2002

Réaliser une action que l'on peut mesurer

Mise en œuvre

Activités athlétiques

Exemple de compétences à atteindre à la fin de l'école maternelle

- Courir vite en ligne droite pendant 4 à 5 secondes
- Lancer loin un objet lesté, sans sortir de la zone d'élan
- Sauter le plus loin possible ou le plus haut possible avec ou sans élan

Définition de l'activité

Il s'agit de construire un répertoire aussi large que possible d'actions qui visent soit :

- A propulser son corps afin de parcourir un espace dans le temps le plus court possible, ou de franchir un espace au sol ou en hauteur
- A propulser différents types d'engins, de différentes manières, afin de les envoyer le plus loin possible de la zone de lancer

Cette activité suppose la construction de repères simples dans l'espace et dans le temps, « aussi vite que... plus haut que... moins loin que... », étant des notions en pleine construction à cet âge. Les dispositifs pédagogiques viseront donc à développer dans cette activité la matérialisation des effets obtenus, afin que les enfants prennent conscience d'une part, de leurs capacités et de leurs limites, et apprécient d'autre part le résultat de leurs actions, en comparant les manières de les faire. Cette activité se déroule dans un milieu stable, dans lequel les enfants engagent des projets d'action.

Liens compétence – activité

On ne peut pas parler strictement d'une mesure des résultats au cycle 1. On développera donc plutôt la dimension des effets matériels, concrets, des résultats des actions. Si lancer à x mètres est une notion inabordable à cet âge, atteindre ou dépasser la zone bleue est, par contre, compréhensible. On s'intéressera donc moins à la mesure d'un espace donné (couru, franchi, ou parcouru par un objet) qu'à la comparaison des résultats lors des différents essais (plus grand que, plus petit que). De même, la construction des repères dans le temps, qui est une notion encore plus abstraite, se fera par l'utilisation de dispositifs qui matérialisent la durée (sablier, oralisation de la comptine numérique, temps d'une chanson connue...)

Des repères de progrès

Passer de l'atteinte du but par hasard, ou par la simple répétition, **à** la recherche du pourquoi des échecs, ou des conditions de la meilleure performance

Passer d'une mise en action sans prise en compte des effets obtenus, **à** la construction progressive de repères ou de mesures comparatives

Explorer

L'utilisation d'aménagements matériels est indispensable à la création de situations motivantes, dont les espaces à atteindre, à franchir et les trajectoires à suivre, créent autant de repères concrets. La centration sur les motivations premières des jeunes enfants, la création de vrais buts (courir pour récolter des objets, ou pour en vider une zone...) est essentielle à cet âge.

Cette phase sera caractérisée par la variété des types d'objets utilisés (pour lancer, pour passer au-dessus en sautant...). Chaque engin, par ses caractéristiques propres, permet à l'enfant de s'engager dans une recherche d'adaptation par rapport au projet poursuivi. La variété des solutions (utiliser une main ou deux mains pour lancer, sauter sur un pied ou l'autre) est elle aussi importante et fera l'objet d'échanges au niveau du groupe à propos des différentes manières de faire.

Structurer

Le vécu de différents parcours d'obstacles, dans des milieux variés, et dans des contextes de jeu différents, a permis la création d'un répertoire adaptatif. La répétition d'un choix plus restreint de mises en situation, conditionne la construction progressive des liaisons course-impulsion, la régulation des déséquilibres engendrés par les sauts et les réceptions. Cette stabilisation sur un dispositif facilite également les analyses comparatives, d'une séance à l'autre. Ces situations de structuration doivent nécessairement intégrer des éléments de différenciation afin, d'une part, que tous les enfants soient en réussite et, d'autre part, afin que chaque enfant soit dans le désir de progresser, de mieux faire. L'attribution de codes de couleurs, l'utilisation des pictogrammes traduisant la plus ou moins grande réussite ou décrivant le caractère plus ou moins facile du parcours, facilitent pour l'enfant la perception et la compréhension du sens des progrès.

Dans les cas de confrontations collectives de groupes d'enfants, il est important de faire varier la composition des équipes pour éviter que celle-ci ne soit le facteur principal de la victoire ou de l'échec.

Réinvestir les acquis

Le maître propose à sa classe des dispositifs réunissant les différentes directions de travail vécues et permettant aux enfants, par l'identification des résultats individuels ou collectifs obtenus, de mieux connaître leurs possibilités dans le domaine athlétique.

Ce type de situation repose fondamentalement :

- Sur un dispositif de repérage par les enfants, de leurs résultats
- Sur une organisation de classe permettant à la fois cette connaissance des résultats par les enfants, et la gestion du groupe classe
- Sur la conservation des résultats obtenus
- Sur le respect des différences de résultat entre enfants

COMPETENCE 2 – ACTIVITES GYMNIQUES

Programmes de 2002

Adapter ses déplacements à différents types d'environnements

Mise en œuvre

Activités gymniques

Exemple de compétence à atteindre à la fin de l'école maternelle

Se déplacer d'un point à un autre de différentes façons (rouler, franchir, sauter...), en prenant des risques mesurés et en essayant d'arriver sur ses pieds.

Définition de l'activité

Il s'agit par l'enfant de s'adapter à un milieu caractérisé par des structures fixes et volumineuses. Cet aménagement est conçu de telle sorte qu'il soit susceptible de développer une motricité générale où les appuis, les suspensions, les rotations et les évolutions dans l'espace sont prépondérants. Les dimensions de prise de risque et d'acrobaties sont ce qui donne du sens à cette activité pour les enfants.

L'aménagement du milieu sollicitera donc :

- Les *équilibres* : équilibration après saut, cheminement sur une structure haute, ou plus basse mais étroite
- Les *appuis* : de tous types (pieds et mains), pour monter, descendre, se renverser ou franchir
- Les *rotations* : dans tous les axes, rotation longitudinale sur un plan incliné, roulades en avant ou en arrière, sur des tapis ou au sol, à partir de points fixes ou mobiles
- Les *balancés* : sur des engins fixes ou mobiles, en suspension ou en appui
- Les *suspensions* : par les mains, les jambes, en position habituelle ou renversée
- Les *sauts* et les *évolutions dans l'espace* : par-dessus un obstacle, en contrebas, à partir d'un tremplin qui permet de rebondir

Liens compétence – activité

Les aménagements proposés sont évidemment un élément clé de la construction d'une motricité adaptative. Ceux-ci devront amener l'enfant à construire de nouveaux équilibres par le vécu de situations inhabituelles. Cette incertitude générée à la fois par le milieu et le type de projets que l'enfant y engage, est indissociable de la notion de prise de risque maîtrisée. La sécurité passive sera assurée par l'aménagement lui-même et la présence de l'adulte, qui viseront à assurer la protection et la confiance de l'enfant.

Des repères de progrès

Passer d'un engagement timoré ou désordonné, **à** une prise de risque mesurée.

Passer des progressions par appuis pieds mains, **aux** actions dans l'espace, aux envols par les sauts.

Passer d'une motricité caractérisée par sa verticalité, **à** l'acceptation de la perte de repères, par les renversements ou les rotations.

Explorer

Il s'agit d'engager toute la classe dans l'investigation d'un milieu aménagé que l'enseignant aura conçu et mis en place. Les éléments d'organisation sont primordiaux. L'enseignant délimitera et on ritualisera un espace et un temps de regroupement qui permettront de diminuer l'excitation de certains enfants, de permettre l'écoute et les échanges, et de se distancier des aménagements matériels pour les nommer et les décrire. Les consignes d'utilisation seront au début très larges. Les premières relances ne visent qu'à permettre à tous de percevoir l'ensemble de l'espace de jeu, de respecter des règles minimales de vie collective, de respecter les autres.

L'organisation et l'agencement des éléments sont importants. Le maître évitera au début les grands parcours collectifs qui créent des embouteillages, l'attente, et qui obligent les enfants les plus timorés à engager des d'actions qu'ils ne désirent ou ne maîtrisent pas, sous la pression du groupe. Il préférera une organisation en « coin » de jeu, caractérisée par de petits ensembles d'éléments constituant des unités, et séparés les uns des autres par des espaces.

Les phases de regroupement seront d'abord centrées sur la construction de règles collectives (attendre son tour, respecter un sens...), puis sur les manières de les faire trouver par les enfants. Ce sera l'occasion de nommer les activités et le matériel. Au cours des premières séances, la classe apprendra progressivement à ranger ce que les enfants sont en mesure de porter seuls ou collectivement, puis de mettre en place du matériel en complétant ce que l'adulte aura installé.

Structurer

Les organisations progressives du groupe d'enfants ont permis de réer des règles collectives, des repères spatiaux (sens, orientation...), et temporels (moments de regroupements...) lors de la phase exploratoire. La répétition d'un choix plus restreint de solutions motrices pour une stabilisation des comportements, implique la mise en place d'organisations de travail différentes, comme les « ateliers ».

Un atelier de travail est défini par la présence d'un groupe d'enfants stable, recevant une consigne claire, dans un espace de jeu nettement matérialisé. Ceci implique donc un temps d'autonomie pendant lequel les enfants doivent gérer les problèmes rencontrés (d'où l'importance de la création de règles lors de la phase précédente). Le maître concevra des ateliers par la caractérisation des types d'actions engagées. Il intégrera dans la conception de chaque atelier des éléments prenant en compte les différences de réussite entre enfants. Il portera son attention sur les éléments liés à la sécurité dans les ateliers les plus autonomes, ou au contraire, apportera son aide et son soutien aux endroits de prise de risque.

La répétition de ces ateliers sur deux ou trois séances, et leur représentation en classe (par dessins, maquettes, photos...) aidera le groupe classe à prendre en charge la mise en place des ateliers. Les codages, les pictogrammes seront autant d'aide au repérage dans l'espace et dans le temps.

Réinvestir les acquis

Le maître proposera à la classe des dispositifs réunissant les différentes directions de travail vécues (rouler, sauter, s'équilibrer). On pourra ainsi permettre :

- Soit l'identification des résultats en terme de progrès des enfants au plan individuel ou collectif
- Soit la création d'un spectacle de cirque et d'acrobates (acquisition ds une activité porteuse de sens)
- Soit la création d'une situation collective de groupes, visant à réinscrire des comportements acrobatiques dans le cadre d'un jeu

COMPETENCE 2 – NATATION

Programmes de 2002

Adapter ses déplacements à différents types d'environnement

Etre capable de se déplacer dans ou sur des milieux (eau, neige, glace, sable...)

Mise en œuvre

Activités aquatiques (en piscine) : partout où ce sera possible, les activités de natation seront proposées aux enfants de grande section, sous la forme de module d'apprentissage d'un minimum de dix séances.

Exemple de compétence à atteindre à la fin de l'école maternelle

Se déplacer sur quelques mètres, en grand bain, par l'action des bras et des jambes, avec ou sans support.

Définition de l'activité

Nager, c'est se déplacer dans toutes les dimensions de manière autonome en prenant en compte la spécificité du milieu.

Au cycle 1, l'élève est tout de suite confronté aux problèmes d'adaptation à un nouveau milieu dont il devra découvrir les caractéristiques pour ajuster ses actions. Trois principes essentiels sont remis en cause :

- L'équilibre
- Le mode de déplacement
- La respiration

La composante émotionnelle joue également un grand rôle.

Les élèves du cycle 1 construiront d'autant mieux de nouveaux comportements que le milieu dans lequel ils évoluent sera adapté. Il s'agira donc d'aménager la surface et la profondeur dans un bassin en grande profondeur. Ces aménagements permettent de sécuriser l'enfant qui découvre un nouvel espace et un nouveau milieu.

Liens compétence – activité

Le nombre de séances doit obligatoirement être supérieur à dix (cf IO) afin qu'il y ait réellement modification des comportements moteurs.

La mise en oeuvre pédagogique devra encourager les enfants à entrer dans l'eau, se déplacer, s'immerger.

Des repères de progrès

Passer du bipède, à l'enfant flottant

Passer de se tenir en équilibre avec un support, **à** se laisser porter par l'eau

Passer de retrouver des appuis plantaires en position verticale, **à** se déplacer horizontalement sans matériel

Passer de s'immerger en apnée bouche fermée, **à** se déplacer en soufflant dans l'eau

Passer d'aller sous l'eau les yeux fermés, **à** se repérer et s'orienter sous l'eau

Explorer

Dans cette première phase, il s'agira d'explorer un nouveau milieu (l'eau) dans un lieu différent (la piscine), à l'extérieur de l'école. Pour l'enfant de maternelle, il s'agit là d'un véritable bouleversement dont il faut tenir compte les premières séances. La dimension affective joue là également un rôle essentiel et les représentations des enfants sur le milieu aquatique devront avoir été verbalisées avant, en classe.

Cette phase d'exploration sera d'autant plus efficace que l'aménagement permettra un travail par ateliers ou sous forme de parcours impliquant un enchaînement d'actions.

Avantages d'un aménagement du milieu

- Il favorise une découverte active du milieu, sans ceinture dès le départ,
- Il offre la possibilité d'une grande quantité et variété d'actions et d'immersions,
- Il permet à tous les enfants d'évoluer en continuité, sans temps mort,
- Il assure la combinaison, l'association de difficultés. L'enchaînement des actions dans le circuit amène une coordination constante des dominante équilibre – respiration – propulsion.

L'objectif essentiel de cette étape sera : « Découvrir le milieu par l'action en continuité ».

Structurer

Dans cette phase, les élèves ont dépassé les premières résistances par rapport au milieu et au dispositif. Ils peuvent maintenant aborder des situations avec des consignes plus précises, des tâches mieux définies.

Cependant, le travail en parcours reste privilégié. L'enseignant sera de plus en plus exigeant sur l'allongement des enfants dans l'eau, sur des déplacements de plus en plus glissés et sur l'augmentation des trajets en immersion. Les trois grandes actions de cette étape sont :

- Entrer dans l'eau
- Se déplacer
- S'immerger

Chacune de ces actions trouvera des aménagements les favorisant avec des difficultés variées et croissantes.

Pour faire évoluer une situation, il est bon de respecter cinq temps :

- Après une consigne de base, laisser l'enfant programmer, choisir
- Assurer les échanges de réponse entre enfants, les moyens de vérifier les effets de leurs actions
- Analyser les réponses avec eux
- Laisser répéter les solutions trouvées pour que les enfants les assimilent et éprouvent du plaisir
- Relancer ou changer de situation quand celle-ci n'évolue plus

L'objectif de cette deuxième étape sera : « s'adapter au milieu, se déplacer globalement »

Réinvestir les acquis

Il est nécessaire de proposer aux élèves une situation globale où les trois actions précédentes seront sollicitées (entrer dans l'eau, se déplacer en équilibre, s'immerger). Là encore, l'organisation sous forme de parcours paraît encore la mieux adaptée.

Ces situations en parcours présentent l'avantage de faire participer un plus grand nombre d'élève à la fois.

COMPETENCE 3 – JEUX COLLECTIFS

Programmes de 2002

Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement

Mise en œuvre

Avec les PS : *jeux collectifs, jeux de poursuite et de transport d'objets, activités de lancer de balles et ballons sur des cibles-buts et à des distances variées.*

Avec les MS et GS : *ces mêmes jeux et activités sont menés dans des espaces délimités, avec de rôles différents à jouer.*

Exemple de compétence à atteindre à la fin de l'école maternelle

Avec son équipe, transporter en courant des objets d'un point à un autre sans se faire toucher par un enfant défenseur

Définition de l'activité

Il s'agit de l'ensemble des situations où un groupe d'enfants est amené à participer à l'atteinte d'un but commun dans le cadre d'une règle soit :

- En jouant **avec** d'autres enfants : l'enfant est alors amené à associer son action à celles d'autres partenaires pour obtenir un but donné. Au début du cycle 1, l'atteinte du but collectif est souvent réalisée par une simple association des actions des enfants, sans concertation préalable, ni réelle prise en compte de l'autre au cours de jeu.
- En jouant **contre** d'autres : l'enfant coopère avec son groupe et cherche simultanément à opposer son action à celle des enfants d'un autre groupe. Ce type de mise en situation multiplie alors les rôles et donc les intentions stratégiques des joueurs et en cela, implique un niveau de maturité plus important.

Liens compétence – activité

La dimension collective de ces jeux, au plan du but à atteindre comme à celui des opérations à réaliser pour l'obtenir, en fait un vecteur essentiel de la socialisation de l'enfant. Il faut donc considérer comme centrale la question de la règle et de son respect.

Des repères de progrès

Passer d'actions motrices simples (courir, esquiver, ramasser, transporter), à la maîtrise de coordinations complexes (lancer, viser, tirer, attraper)

Passer d'actions désordonnées et sans coordinations, **aux** perceptions des placements et des déplacements des partenaires ou des adversaires

Passer du choix de partenaires électifs ou exclusifs, **à** l'acceptation de la rencontre et de la coopération avec d'autres enfants.

Explorer

Il s'agit d'engager tous les enfants de la classe dans une participation active à partir d'aménagements simples, de petit matériel et d'une consigne large. Incitant les enfants à explorer des possibles, le maître vise essentiellement une diversification des comportements et un échange du groupe autour des solutions mises en évidence. On cherchera à varier les trajectoires données, les positions de départ, la main ou le pied utilisé (latéralisation). Pour le maître, il s'agit dans ce type de mise en situation :

- D'observer pour pouvoir être à même de partir des réponses des enfants,
- De savoir relancer l'activité dans des directions que les enfants n'ont pas investies,
- D'instaurer progressivement des communications dans le groupe ou entre enfants

Ce temps de découverte peut être long chez les plus petits mais il est fondamental concernant l'engagement de l'enfant dans une activité et la confiance que l'on crée par la découverte de ses propres possibles.

Structurer

Il convient de stabiliser les dispositifs d'apprentissage pour inciter à la répétition des actions de lancer, d'attraper, de frapper ou de guidage. Le maître aménagera l'espace pour donner aux enfants des buts concrets propices à l'appréciation des effets de leurs actions.

On cherchera à concevoir les différents ateliers afin qu'ils mobilisent des comportements différents (lancer haut/par-dessus/dans/loin/sur/à travers). Il convient d'organiser la classe et l'espace de travail afin de permettre à tous d'être actifs et d'avoir les moyens de gérer les situations en autonomie.

Réinvestir les acquis

Les habiletés individuelles concernant le lancer, la réception, le contrôle d'un engin peuvent être réinvesties dans le cadre d'un jeu collectif à la règle.

Le plus souvent, les effets produits par le groupe ne sont, chez les plus petits, que la conséquence d'une activité des enfants « en parallèle », c'est-à-dire sans réelle communication pendant le jeu. Le temps que le maître instaure pour réguler la règle, pour faire observer une partie de la classe en train de jouer ou pour analyser les résultats d'une partie, permettront peu à peu aux enfants de quitter cet égocentrisme et de coopérer d'une manière plus manifeste. Chez les petits, amener l'enfant à se séparer de l'objet est déjà le premier objectif, certains refusant de lancer parce qu'ils ont peur de perdre « leur » propre balle.

Dans toutes les formes de jeux collectifs au cycle 1, le matériel doit être en nombre suffisant pour permettre au plus grand nombre possible d'enfants d'être en activité réelle et de limiter les conflits de possession qui sont fréquents à cet âge.

COMPETENCE 3 – JEUX D'OPPOSITION

Programmes de 2002

Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement

S'opposer individuellement à un adversaire dans un jeu de lutte : tirer, pousser, saisir, tomber avec, immobiliser...

Mise en œuvre

Avec les petits : *jeux de transport d'objets...*

Avec les grands surtout : *jeux d'opposition duelle (jeux de lutte)*

Exemple de compétence à atteindre à la fin de l'école maternelle

S'investir dans une activité de corps à corps pour priver l'adversaire de sa liberté d'action

Définition de l'activité

C'est une activité de confrontation duelle dans laquelle chaque adversaire a l'intention de vaincre, de s'imposer physiquement à l'autre en respectant des règles et des conventions relatives à la sécurité.

Au cycle 1, on se contentera d'amener l'enfant à avoir un contact de plus en plus rapproché avec l'autre et d'assumer un rôle par situation (attaquant ou défenseur) au moins en PS et MS, en respectant des règles simples et construites au fur et à mesure.

Liens compétence – activité

Pour amener le petit enfant à « s'opposer individuellement » il faudra choisir des jeux de rôle qui lui permettront de comprendre qu'il peut avoir une action sur l'autre par des contacts simples (tirer, pousser, saisir, tomber avec, immobiliser). On privilégiera donc des jeux à un contre un avec des saisies diverses.

La construction de la règle et du respect de l'autre se fera parallèlement à la construction des règles de vie de la classe en privilégiant le respect de l'adversaire et de ses capacités.

Des repères de progrès

Passer d'atteindre un but de manière aléatoire, **à** une recherche intentionnelle de la victoire

Passer de refuser le contact, **à** s'engager dans un corps à corps de plus en plus proche

Passer de subir la « défaite », **à** l'acceptation de celle-ci

Explorer

Il s'agit pour l'enfant de faire ce qu'il sait déjà en utilisant le matériel mis à sa disposition. Tous ses efforts sont centrés sur son individualisation, il construit son stock personnel d'expérimentations.

Dans cette première phase, le matériel proposé doit être assez varié (objets lourds, encombrants, que l'on peut saisir à une main, à deux main, seul ou à plusieurs...) pour permettre à l'enfant de varier ses réponses (tirer, pousser, faire glisser, saisir...). Elle permet également un premier contact avec l'autre sans qu'il soit imposé ou évalué.

Pour le maître, il s'agit d'une part, d'organiser l'activité de manière à ce que chaque enfant soit actif et sollicité par le matériel et la consigne donnée (simple et assez large) et d'autre part d'observer les comportements des enfants et d'inciter les plus timorés à diversifier leurs actions.

Le maître portera son attention sur :

- Les actions motrices
- Les manifestations affectives d'ordre individuel (intérêt, prise de risque, verbalisation...)
- Les manifestations d'ordre affectif ou relationnel (imitation, opposition, association, coopération...)

Structurer

De la compréhension des causes d'échec peuvent se déduire des « règles » de réussite. L'enseignant devra donc proposer des situations avec des buts précis et des critères de réussite clairs (comptage d'objets par exemple). Les enfants découvriront dans cette étape la notion d'opposition par la conquête d'objets qui oblige à un contact rapproché.

L'organisation matérielle permettra à tous les enfants d'être actifs. On pourra également prévoir des juges ou des arbitres en différenciant les trois rôles : attaquant, défenseur, arbitre.

A cette étape, il conviendra de stabiliser les actions recherchées pour s'investir dans une activité de corps à corps. On reprendra les actions listées dans les instructions officielles, c'est-à-dire : tirer, pousser, saisir, tomber avec, immobiliser.

Réinvestir les acquis

Les élèves doivent réinvestir les capacités acquises précédemment dans une situation de jeu élargie.

L'enfant a diversifié ses actions pour résoudre les problèmes posés par les jeux des étapes précédentes. Bien qu'il enchaîne déjà les actions, il est important de lui proposer des situations où il devra obligatoirement les coordonner.

Cette étape de réinvestissement prendra en compte toutes les compétences transversales et spécifiques mises en jeu dans cette unité d'apprentissage, c'est-à-dire :

- Respecter les règles
- Se servir de l'écrit pour garder une trace
- Savoir gérer un espace limiter
- Alternier les rôles
- Coordonner les actions

COMPETENCE 4 – DANSE

Programmes de 2002

Réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive. Etre capable :

- Exprimer corporellement des images, des personnages, des sentiments, des états,
- Communiquer aux autres des sentiments ou des émotions,
- S'exprimer de façon libre ou en suivant un rythme simple, musical ou non, avec ou sans matériel.

Mise en œuvre

A tous les âges : *danse, mime, rondes et jeux dansés, manipulation de petit matériel*

Avec les grands : *activités gymniques (dans leur aspect artistique), activités de cirque*

Exemple de compétence à atteindre à la fin de l'école maternelle

Rondes et jeux dansés : *danser (se déplacer, faire des gestes) en concordance avec la musique, le chant et les autres enfants,*

Danse : *construire une courte séquence dansée associant deux ou trois mouvements simples, phrases répétée et apprise par mémorisation corporelle des élans, vitesses, directions.*

Définition de l'activité

La danse est un langage poétique du mouvement.

- **Un langage** parce qu'il n'y a pas de danse sans expression, sans trace, sans communication
- **Poétique** parce qu'il n'y a pas de danse sans symbolisme, imaginaire, détournement
- **Du mouvement** parce qu'elle passe évidemment par le corps en action mais aussi le corps sensible

Liens compétence – activité

La danse comme langage poétique du mouvement est véritablement une activité d'expression dans la mesure où chaque enfant va créer sa danse.

L'enseignant devra créer un climat de confiance, d'accueil de toutes les propositions, de création.

Au cycle 1, il faudra, à partir d'expériences sensorielles et motrices, aller vers la symbolisation et l'écriture, seul et à plusieurs.

Des repères de progrès

Passer de l'association des mouvements dans l'instant sans capacité de les reproduire à l'identique, **à** la construction et mémorisation, pour la répéter à l'identique, d'une courte séquence dansée associant deux à trois mouvements simples

Passer d'une danse pour soi sans prise en compte des autres, **à** l'entrée en relation avec un ou plusieurs enfants par imitation, par proximité, par le rythme

Explorer

Cette première phase est primordiale au cycle 1 et particulièrement en danse car il ne pourra pas y avoir écriture sans contenu.

Cette étape d'exploration sera présente pour chaque « matière » de danse travaillée. Elle sera essentiellement une phase d'expérimentation. Elle permettra d'improviser en autorisant toutes les réponses. Chaque séance de danse débutera par un moment de ritualisation qui permettra aux élèves de se mettre en « état de danse » c'est-à-dire ouvert à un univers poétique et sensoriel.

Cela permet aux enfants de faire le lien avec l'activité précédente et de créer un espace de danse qui sera différent de l'espace de jeu.

Les règles à respecter sont surtout des règles de silence, de calme et d'écoute pour être disponible à toute sollicitation extérieure.

Structurer

Cette deuxième phase va permettre d'enrichir le vocabulaire gestuel des enfants en leur proposant de faire varier les mouvements par des variables de temps, d'espace et de dynamique.

Pour les enfants de cycle 1, cela se traduira par l'inventaire des propositions avec un choix de verbes d'action puis un travail sur les contrastes selon les paramètres du mouvement dansé.

Paramètres du mouvement dansé

L'espace :

- Les niveaux (haut/bas)
- Les plans (vertical/horizontal)
- Les directions (devant/derrière/coté)
- Les trajectoires (directe/indirecte)
- Le volume (grand/petit)
- La situation (proche/lointain)

Le temps :

- Le tempo (vitesse) lent/rapide
- La durée (longue/brève)
- Le silence (Long/bref)

La dynamique :

- Le poids (lourd/léger)
- L'énergie (lié/saccadé)

Le corps :

- Les différentes parties du corps
- L'accompagnement du regard

Les relations :

- Seul
- A deux
- A plusieurs

Cette deuxième phase permettra également de différencier :

- Les espaces : l'espace à danser de l'espace à regarder, écouter, analyser
- Les rôles de danseur et de spectateur en travaillant en deux groupes chaque fois que les élèves ont construit quelque chose.

Après une phase de différenciation, il y aura une phase d'écriture au cours de laquelle les enfants apprendront à mémoriser une suite d'actions afin de pouvoir la reproduire ou l'apprendre à d'autres.

La danse permet l'accès à une culture artistique et chaque fois que cela sera possible, il faudra montrer aux enfants des images de danseurs.

Le travail en classe sera finaliser par une représentation devant un public quel qu'il soit (une autre classe, les parents, d'autres écoles)

Réinvestir les acquis

La représentation devant un public est la situation de réinvestissement idéale pour cette activité. Elle permet de donner du sens aux apprentissages en mettant les élèves dans une vraie situation de communication. L'enseignant évaluera les compétences acquises par ses élèves à condition d'avoir joué le jeu de la création artistique et non d'un quelconque « dressage ».

L'EPS AUX CYCLE 2 ET 3

COMPETENCE 1 – ACTIVITES ATHLETIQUES

Programmes de 2002

Réaliser une performance mesurée

Mise en œuvre

Activités athlétiques

Exemple de compétences de fin de cycle 3

Course de vitesse : *prendre un départ rapide, maintenir sa vitesse pendant 8 à 9 secondes environ, et franchir la ligne d'arrivée sans ralentir*

Course en durée : *courir à allure régulière sans s'essouffler pendant 8 à 15 minutes*

Sauts en longueur : *après une dizaine de pas d'élan rapides, sauter en un ou plusieurs bonds, le plus loin possible*

Lancers : *courir et lancer de façon adaptée, une balle lestée ou un engin léger, le plus loin possible sans sortir de la zone d'élan*

Définition de l'activité

Les activités athlétiques visent la recherche de performance motrice dans des actions de course, de saut, ou de lancer par :

- Une meilleure coordination des actions visant à assurer l'équilibre du corps et l'efficacité des impulsions, permettant ainsi de propulser un engin ou son propre corps
- Une meilleure gestion de l'énergie en fonction du type d'effort demandé, l'appréciation de ses performances et de ses progrès par la mesure du temps et de l'espace

Liens compétence – activité

La recherche de performance est indissociable de l'élaboration d'un moyen de la mesurer.

Performance et progrès sont deux leviers importants de la motivation des enfants, à condition qu'ils soient associés à leur réalisation. Ceci suppose que les enfants soient autonomes dans les relevés de performances car il s'agit en effet d'engager les enfants dans une dynamique où ils cherchent à dépasser leurs propres limites. Ceci suppose également que la confrontation aux autres reste un élément positif de cette dynamique. Les résultats peuvent être globalisés par la création d'un projet de groupe.

Des repères de progrès

Passer d'une centration unique sur le résultat obtenu, **à** la recherche de conditions d'efficacité, à l'analyse des manières de faire

Passer d'efforts désordonnés et anarchiques, **à** une gestion de l'énergie en fonction du type de projet proposé

Passer d'une centration sur ses propres résultats, **à** la coopération, la mise en commun, dans un projet de groupe visant au meilleur résultat de l'équipe

Entrer dans l'activité aux cycles 2 et 3

L'intention générale du maître est :

- D'installer une organisation de départ, soit en parcours entre différentes zones de travail, soit en ateliers. Ce parcours athlétique ou ces ateliers seront conçus à partir des différentes composantes de cette activité : courses, sauts et lancers
- D'engager tous les enfants de la classe dans l'action et de construire avec eux les règles de fonctionnement à partir des problèmes rencontrés.

Ces premières séances seront l'occasion :

- Pour les enfants, de découvrir un ensemble de situations athlétiques dans différentes familles
- Pour le maître, d'organiser et de responsabiliser le groupe sur les tâches indispensables à son autonomie. Gestion matérielle des différents espaces utilisés, création de groupes de travail et répartition des différents rôles sont un des enjeux principaux de ce début d'unité d'apprentissage.

Une situation de référence au cycle 2

Le projet suivi peut intégrer plusieurs épreuves différentes (des courses, des sauts, des lancers) ou se centrer sur une seule famille athlétique, du moins en ce qui concerne le dispositif qui sert de référence.

Le projet athlétique vise à :

- Permettre aux enfants de vivre une situation athlétique, de l'observer et de repérer leurs acquisitions initiales
- Faire en sorte que le groupe classe comprenne les pistes de travail proposées ultérieurement et s'organiser lors des temps autonomes

Les critères d'observation proposés doivent être simples et concrets pour qu'une observation des enfants par les enfants soit possible. L'analyse de ces critères en classe pourra permettre de faire un bilan et de tracer des perspectives.

Une situation de référence au cycle 3

Course longue :

- Appréhender les notions de durée, de distance, d'allure de course, de régularité
- Apprécier l'intensité de l'effort à fournir
- Agir en fonction d'un risque reconnu, apprécié et de la difficulté de la tâche

Course de vitesse :

- Partir au signal, anticiper la mise en action
- Déterminer une position de départ efficace
- Courir en ligne droite et en équilibre, jusqu'à avoir passé la ligne
- (obstacles) Enchaîner courses et sauts, ne pas ralentir pour franchir
- (obstacles) Franchir au plus près, avoir une réception active
- (relais) Anticiper pour transmettre le témoin sans perdre de temps
- (relais) Gérer son départ pour recevoir le témoin à pleine vitesse

Sauts :

- Utiliser son élan efficacement jusqu'à l'impulsion, ne pas ralentir, piétiner
- Gérer sa course en fonction de la zone et du pied d'appel choisi
- (longueur) Se réceptionner équilibré, en se regroupant à l'arrivée
- (multibonds) Enchaîner cloche-pied ou bonds réguliers sans perte de vitesse, ni écrasement à la réception

Lancers :

- Enchaîner prise d'élan et lancer sans temps d'arrêt, utiliser efficacement ses appuis au sol pour transmettre l'énergie à l'engin
- Communiquer l'élan à l'engin par un mouvement progressivement accéléré

Progresser - Apprendre

Exemple de discipline athlétique : sauts multibonds

Dans la famille des sauts, c'est la longueur ou le multibonds qui sont les plus pratiqués. Le multibonds (double, triple ou quintuple) n'est que la formule simplifiée d'un triple saut auquel on a enlevé l'obligation codifiée du cloche-pied.

Prendre un élan efficace, c'est déterminer à quelle longueur de la planche d'appel se situer, puis comment concilier une vitesse maximale et l'arrivée sur son pied d'appel pour prendre son impulsion. On constate chez les enfants de cet âge, des longueurs d'élan disproportionnées dont les effets s'annulent le plus souvent par des piétinements, des ralentissements, que le choix du pied d'appel occasionne. On fera constater facilement l'effet des prises d'élan en amenant les enfants à comparer les résultats obtenus avec ou sans élan, et en renouvelant cette comparaison avec différentes longueurs d'élan. Les règles du type multibonds sont particulièrement intéressantes aux cycles 2 et 3. Elles entraînent une dimension d'apprentissage supplémentaire par les foulées, les sauts, ou les cloche-pieds. La situation en est d'autant plus riche. Entre la première impulsion et la réception finale, elle rajoute l'incertitude des bonds intermédiaires : quelles amplitudes ? Quelle régularité ? Comment conserver sa vitesse sans s'écraser à chaque réception ?

Progresser - Apprendre

Exemple de discipline athlétique : courses d'obstacles

Dans les courses de vitesse, trois choix sont possibles : course avec obstacles, course sans obstacle, et courses de relais. Les courses avec obstacles sont une piste de travail riche à l'école élémentaire, par les problèmes de coordination et d'équilibre dynamique qu'elles posent.

Les situations sont souvent plus ludiques, plus riches, par les possibilités de variantes qu'elles offrent. L'enjeu général des situations est d'amener les enfants à construire des solutions de franchissement permettant de perdre le moins possible de vitesse de course.

On proposera des parcours avec des obstacles de hauteurs différentes, séparés par des intervalles différents. L'enfant devra, au départ, s'adapter à des impulsions des deux pieds, l'important étant d'éviter les piétinements à l'approche de l'obstacle. Puis, sur des parcours stabilisés, en hauteur comme en intervalles, chacun essaiera d'identifier le nombre de foulées qui lui est propre, et qui correspond à la meilleure performance.

Progresser - Apprendre

Exemple de discipline athlétique : lancers

Dans les lancers, c'est le type d'engin utilisé qui détermine par ses caractéristiques propres une gde partie des savoir-faire à construire. Mais des points communs existent. L'intension est identique : projeter un objet le plus loin possible. La règle est similaire : depuis une zone de départ que l'on ne peut dépasser, on doit lancer l'engin dans un secteur défini. Le problème fondamental tel qu'il est vécu par l'enfant est le même : il faut communiquer le plus grand élan possible à l'objet, donc allonger le temps pendant lequel on lui donne de l'énergie. Il faut aussi impulser une trajectoire optimale. Il est donc important d'amener l'enfant à faire que relation entre le type d'élan donné, le type de trajectoire obtenue, et le point d'impact qui en résulte. C'est en mettant en relation la manière de faire et les effets obtenus que l'enfant construira sa performance.

Evaluer les acquis

La performance atteinte est le niveau d'acquisition qu'elle traduit (de dernier aspect étant la dimension normative de l'évaluation). On se réfèrera à des barèmes athlétiques qui traduisent les performances obtenues en points ou en codes couleurs afin de créer une dynamique de progrès, c'est-à-dire un désir de dépasser ses limites. Le deuxième aspect concerne la dimension formative des acquisitions. Au-delà des scores obtenus, on cherche à intéresser l'enfant au pourquoi de ces résultats, c'est-à-dire à ce qui explique d'une certaine façon ceux-ci. Cette dimension est particulièrement importante à développer dans les activités athlétiques parce que ce désir de l'enfant d'améliorer sa performance ne peut durer qu'à la condition que l'enfant comprenne dans quelles directions ses efforts doivent se tourner pour progresser.

Quels que soient les critères utilisés, la présence d'un document individuel ou collectif, récapitulatif et conservant les résultats, est un élément clé de la motivation de l'enfant dans toutes les activités physiques se prêtant à la mesure des performances.

COMPETENCE 1 ET 2 – NATATION

Programmes de 2002

Compétence 1 au cycle 3 : *Réaliser une action que l'on peut mesurer*

Compétence 2 aux cycles 2 et 3 : *Adapter ses déplacements à différents types d'environnements, en fournissant des efforts de types variés (cycle 3)*

Mise en œuvre

Activités de natation

Exemple de compétences de fin de cycle 2

Se déplacer en surface et en profondeur dans des formes d'actions inhabituelles mettant en cause l'équilibre (sauter dans l'eau, aller chercher un objet au fond, passer dans un cerceau immergé, remonter, se laisser flotter 5 secondes et revenir au bord)

Exemple de compétences de fin de cycle 3

Nager longtemps (se déplacer sur une quinzaine de mètres sans support)

Définition de l'activité

Nager c'est se déplacer dans toutes les dimensions de manière autonome en prenant en compte la spécificité du milieu. Pour s'adapter aux contraintes du milieu aquatique, le débutant doit modifier son comportement de terrien en passant par :

- La construction d'un nouvel équilibre,
- L'adaptation des modes respiratoires
- La mise en oeuvre de nouveaux modes de propulsion.

Liens compétence – activité

La participation des élèves à l'organisation des séances (travail en doublettes avec fiches de contrats à remplir, séances en classe présentant l'aménagement du bassin, la rotation des ateliers, les différents rôles à tenir : nageur ; observateur ; chronométrateur) donnera du sens à ces apprentissages et permettra aux élèves de s'inscrire dans un projet individuel ou collectif.

Des repères de progrès

	Repères de progrès	
	Passer de...	à...
Equilibre	un corps proche de la verticale, regard horizontal, tête relevée	un corps horizontal, regard vertical, nuque relâchée (tête mobile)
	un recours obligatoire à des appuis solides	l'utilisation d'appuis fuyants
	un refus des déséquilibres	le passage volontaire d'un équilibre à l'autre, l'acceptation de déséquilibres fortuits ou provoqués
Respiration	solutions respiratoires simples (apnées courtes) indépendantes des modes de propulsion	une respiration alternée et volontaire adaptée aux différents modes de nage, apnées plus longues adaptées aux tâches à réaliser
Propulsion	déplacements en surface utilisant des points d'appuis solides ou mobiles	des déplacements dans toutes les dimensions
	des actions propulsives non coordonnées	une coordination des actions bras / jambes / respiration et une recherche d'efficacité
	une prédominance d'un mode de propulsion	une diversification des modes de propulsion (ventral, dorsal)

Entrer dans l'activité aux cycles 2 et 3

Pour entrer dans l'activité au cycle 2, le bassin doit être aménagé de telle façon qu'il permettra un fonctionnement en parcours avec diverses possibilités d'entrer, de se déplacer, de s'immerger. Ces aménagements permettront une organisation laissant le maximum d'autonomie aux élèves afin de dégager l'enseignant de son rôle d'animateur pour privilégier un rôle d'observation et d'accompagnement (ou de relance). Cette relative autonomie ne peut exister que si le travail préparatoire en classe a été suffisant.

Cette phase permettra également à l'enseignant d'approcher l'activité sous diverses formes afin de solliciter différentes compétences :

- Compétence 1 : distances chronométrées (battre son record)
- Compétence 2 : parcours
- Compétence 3 : jeux collectifs (water-polo)
- Compétence 4 : activités d'expression (natation synchronisée)

Une situation de référence au cycle 2

Cette situation doit permettre à l'enseignant et aux élèves d'évaluer les acquis afin de construire un projet d'apprentissage. En natation, elle permet également de constituer des groupes de travail différencié (ou groupe de niveaux) : les débutants, les débrouillés et les nageurs.

Cette situation de référence sera gérée en autonomie par les élèves afin de permettre à l'enseignant de faire sa propre observation pour construire l'unité d'apprentissage au plus près des besoins des élèves. Les élèves, quant à eux, rempliront des fiches d'auto-évaluation régulièrement, ce qui leur permettra de construire et de suivre leur projet d'apprentissage.

Les objectifs d'apprentissage se décomposent en quatre actions :

- Entrer dans l'eau
- S'équilibrer
- S'immerger
- Se propulser

Une situation de référence au cycle 3

Cette situation aura les mêmes objectifs qu'au cycle 2, à savoir : permettre aux élèves d'évaluer leurs acquis afin de construire leur propre projet d'apprentissage et permettre à l'enseignant de mieux cibler les objectifs d'apprentissage.

Toutes les données sur l'organisation du travail (groupes de niveaux), sur l'auto-évaluation et le travail en doublette restent valables et deviennent même incontournables au cycle 3.

La situation de référence prendra la même forme qu'au cycle 2 (parcours, doublettes, respect des trois actions : entrer, se déplacer, s'immerger) en sachant que les élèves se situeront davantage dans les groupes nageurs que dans les groupes débutants. Il faudra donc prévoir des critères d'observation plus fins dans les niveaux les plus hauts.

Les élèves de cycle 3 doivent toujours être impliqués dans l'organisation des activités.

Progresser - Apprendre

Dans cette étape, nous considérerons que les élèves ont déjà suivi un cycle de natation et qu'ils **sont capables dans l'ensemble de** :

- Flotter sans mouvement,
- Accepter les chutes,
- Se laisser rééquilibrer par l'eau,
- S'immerger sans utiliser les bras pour une parade réflexe

Les objectifs à atteindre au cycle 2 sont :

- Découvrir des équilibres différents pr en choisir 1
- Découvrir puis garder une attitude hydrodynamique,
- Se déplacer globalement en surface et en profondeur.

Les objectifs à atteindre au cycle 3 sont :

- Améliorer la libération de la nuque sur un travail de jambes,
- Découvrir le rythme efficace à tout déplacement,
- Découvrir puis choisir ses sens de déplacement.

Exemple d'objectif : *S'équilibrer*

Les enfants débutants devront passer d'une rééquilibration active par les bras à se laisser rééquilibrer par l'eau et à une rééquilibration relâchée par les jambes. « L'inaction volontaire », c'est-à-dire la capacité de rester immobile en immersion sans se tenir pendant dix secondes minimum après un déséquilibre, une chute et la recherche d'un bon équilibre supposera un premier état de disponibilité et une grande confiance en soi. Cette étape est primordiale dans l'apprentissage de la natation. En effet, ce sont ces situations menées dans le calme avec peu d'actions motrices qui permettent à l'enfant de sentir que l'eau les porte et que c'est dans la décontraction et non dans l'agitation qu'il pourra se propulser et glisser efficacement.

Progresser - Apprendre**Exemple d'objectif : *Se servir de ses bras pour se déplacer***

Il faudra que l'élève découvre par essais-erreurs les principes essentiels liés aux déplacements en s'interrogeant sur les effets de ses actions pour en dégager des principes d'action.

L'aménagement du bassin devra permettre un travail en couloir, matérialisé par des lignes d'eau, pour le travail sur le rythme et une surface d'évolution plus large pour les essais des mouvements de bras. Il est nécessaire de travailler près de repères fixes pour constater les effets produits (j'avance, je reste sur place, je tourne, je recule...)

Progresser - Apprendre**Exemple d'objectif : *Coordonner respiration et actions propulsives***

C'est un des objectifs essentiels du cycle 3. En effet, il faut que l'élève passe d'une situation d'apnée à une respiration contrôlée et active. Il devra enfin apprendre à enchaîner expiration et inspiration dans la coordination des mouvements en plaçant l'inspiration à la fin du trajet moteur des bras.

Evaluer les acquis

En cycle 3, la situation de référence servira de support à l'évaluation des acquis. Les élèves ayant mesuré tout au long de l'unité d'apprentissage l'avancée de leurs progrès, la reprise de la situation de référence à la fin du cycle leur permettra de faire un bilan personnel.

Il est également possible de proposer une nouvelle situation permettant le transfert des acquis antérieurs. Cette situation sera choisie dans des activités nouvelles nécessitant un réinvestissement chez les élèves (water-polo, natation synchronisée ou sauvetage).

COMPETENCE 2 – ORIENTATION

Programmes de 2002

Adapter ses déplacements à différents types d'environnements

Mise en œuvre

Activités d'orientation

Exemple de compétences de fin de cycle

Cycle 2 : *dans un milieu connu, par deux, retrouver 5 balises sur es indications données par le groupe qui les a placées*

Cycle 3 : *réaliser le plus rapidement possible un parcours de 5 balises en étoile, à partir de la lecture d'une carte où figurent des indices.*

Définition de l'activité

Les activités d'orientation visent à rendre l'enfant capable de se situer dans un milieu pour y prévoir et y réaliser un projet de déplacement. L'enfant doit anticiper et choisir un itinéraire pour rejoindre un point dans le milieu (balises) en confrontant la lecture du réel et une représentation de cet espace (photos, plans, cartes...). Cet aller-retour permanent terrain/carte doit lui permettre de situer sa position à tout moment et de réaliser l'itinéraire le plus adapté et le plus rapide.

Liens compétence – activité

Ces activités se déroulent dans des milieux différents de plus en plus élargis, complexes et inconnus. Au cours de ses déplacements, l'enfant sera amené à gérer son énergie et à s'adapter à tous les types de terrains rencontrés. Cette dimension d'adaptation doit être ancrée sur une relation permanente entre la carte et le terrain, condition essentielle à une réelle structuration de l'espace. Ceci suppose que soit réalisé un travail important en classe, d'activités de codage et décodage visant à la représentation des espaces.

Des repères de progrès

Passer de déplacements dans des espaces connus, vécus, habituels et limités, **à** la découverte d'espaces inconnus, complexes et élargis.

Passer de l'investissement au hasard dans cet espace, à la prévision, **à** l'anticipation par la prise d'indices, sur le document de référence et sur le terrain.

Passer de situations ne nécessitant qu'une faible autonomie et peu de prise de décision, **à** la gestion du temps, à la maîtrise de conduites autonomes au sein d'un petit groupe, et au respect des règles indispensables de sécurité.

Entrer dans l'activité aux cycles 2 et 3

On confrontera l'enfant à des situations se déroulant dans des milieux connus et clairement délimités (cour d'école, jardin public, stade, bois...). Il s'agit de permettre à la classe d'investir un espace, de l'explorer pour y trouver des « trésors », des objets qui y sont cachés. Cette quête des trésors va donner un premier sens à l'activité. On prendra soin de définir des règles simples de départ mais impératives sur la question de la sécurité : rester en groupe et ne pas sortir de l'espace.

Au cours des regroupements, des bilans seront faits : sur le nombre d'objets trouvés et leur localisation ; sur la manière dont les recherches se sont déroulées, sur les stratégies possibles. On peut donc partir du jeu sur le terrain pour ensuite fonder un travail ultérieur de codage, de représentation spatiale, qui aboutira à l'élaboration d'un premier document de référence.

Une situation de référence au cycle 2

Le déroulement de l'unité d'apprentissage doit amener la classe à investir progressivement des espaces plus élargis et moins connus. La relation espace réel/espace représenté doit être un élément central de la démarche. C'est en mettant en relation les éléments naturels qui peuvent constituer des repères sur le terrain avec leur symbolisation dans le document de référence, que l'enfant structurera progressivement l'espace. Les formes de représentation peuvent être :

- Des représentations graphiques des objets peuplant l'espace et constituant des repères (arbres, bâtiments). Ces traces graphiques peuvent utilement avoir été réalisées sur de petits cartons découpés, ainsi leur positionnement se fera par manipulation, et permettra de nombreux essais et erreurs.
- Des maquettes réalisées par la classe avec la même démarche, collées dans un premier temps sur un support pour être transportées
- Des photos d'éléments remarquables ou de détails caractéristiques que l'on pourra transporter, manipuler

Importance donc du point fondamental qu'est la confrontation entre le réel et sa représentation (par la photo et par le plan).

Deux organisations possibles : en circuit ou en étoile.

Une situation de référence au cycle 3

Outre la conquête d'espace inconnus, c'est la référence à des documents plus abstraits, portant les signes conventionnels de la cartographie, qui font la caractéristique du niveau du cycle 3. La relation lecture de la carte / repérage du déplacement sur le terrain doit être un souci permanent, et l'ensemble des problèmes liés à la compréhension du document aura été abordé en classe, avant le vécu sur le terrain. On portera une attention particulière à cette dimension cognitive, parce qu'il est évidemment inutile pour un enfant de se référer à une carte qu'il est incapable de lire.

D'une manière générale, il s'agit de trouver des lieux indiqués sur la carte, à l'aide du document, l'organisation étant prévue en étoile ou en circuit. Un moyen de vérifier que le groupe d'enfant est bien passé à cet endroit est nécessaire (relevé d'un chiffre, d'un code, d'une phrase, tampon ou poinçon).

Progresser - Apprendre

Exemple d'objectif : *Concevoir, réaliser et utiliser efficacement le document de référence d'un milieu connu (cour, stade...).*

Pour amener les enfants à lire un plan, il est important d'engager une démarche les associant à la réalisation d'un premier document, qui permettra de poser l'ensemble des problèmes relatifs à la représentation d'un milieu. Il est nécessaire en effet que les activités de codage précèdent celles de décodage. On s'appuiera donc sur un milieu connu et restreint : classe, cour, ou stade par exemple. Il s'agit de réaliser une forme de représentation de cet espace, afin d'y effectuer le plus rapidement possible une relation réel/représenté.

Progresser - Apprendre

Exemple d'objectif : *Confronter les indices trouvés sur le terrain avec leur représentation sur la carte d'un milieu plus large et moins connu.*

On organise le déplacement de la classe dans une aire adaptée (jardin public, base de loisirs, zone de jeu aménagée...). L'aide d'autres adultes est nécessaire à la sécurité.

Il est difficile au début du jeu de poser suffisamment de balises pour assurer l'activité d'une classe entière. On peut associer les enfants à l'organisation. Chaque groupe est amené à poser une première balise qu'il positionne sur la carte. Une première rotation des groupes permettent de valider ce positionnement puis le jeu peut commencer pour tous.

On peut aussi utiliser utilement une structure de type « vrai-faux ? ». Dans ce dispositif on annonce à la classe qu'il existe un écart entre ce que la carte montre et la réalité. Il y a plus de balises notées sur la carte que de points existants dans le réel. Il faudra donc que les enfants aillent sur le terrain pour vérifier et discriminer les emplacements « vrai » ou « faux ». Ceci sera particulièrement intéressant par rapport au problème de la pose d'un grand nombre de balises.

Progresser - Apprendre

Exemple d'objectif : *Relever le positionnement des balises sur une carte pour préparer et réaliser un itinéraire en milieu naturel.*

Le passage en milieu naturel pose des problèmes d'organisation et de sécurité, bien compréhensibles, et une attention accrue des adultes sur cette facette des activités d'orientation est indispensable. On choisira un site dont les limites à ne pas franchir sont clairement identifiées par les enfants, ne présentant pas de réel danger, et comportant une zone centrale de rassemblement qui sera aisément repérable par la carte. Chaque groupe positionne d'après cette carte une balise sur son propre document, ce qui l'amène nécessairement à prendre des indices. Puis il va rencontrer un adulte, lui expliquer par quel chemin, dans quelle direction il compte trouver cette balise. Cette phase orale est un des éléments de la sécurité. L'adulte inscrit alors le nom du groupe en face du code de la balise recherchée. Ceci permettra au maître d'arrêter le jeu pour l'ensemble de la classe si un groupe tarde trop à revenir à la position centrale, et d'avoir une indication sur la zone probable où il peut se trouver. On procédera en plusieurs parties courtes, plutôt qu'en une seule longue période de jeu, afin de faire des bilans et de mieux gérer le déroulement.

Ce type d'activités en milieu naturel est grandement facilité dans le cas d'utilisation de parcours fixes aménagés par les équipes départementales EPS, l'UNSS départementale ou régionale.

Evaluer les acquis

L'évaluation en activité d'orientation se doit d'être continue.

Pour exemple, les liens transdisciplinaire **au cycle 3** :

En mathématiques (espace et géométrie, exploitation de données numériques) :

- Utilisation de plans ou de cartes
- Agrandissement et réduction de figures
- Proportionnalité, échelles
- Lecture et interprétation de représentations

En géographie :

- Mettre en relation des cartes à différentes échelles pour localiser un phénomène
- Situer le lieu où se trouve l'école dans l'espace local
- Réaliser un croquis spatial simple

En éducation physique :

- Le degré d'autonomie et de responsabilisation qui conditionne le type d'espaces investis, et le degré de liberté laissé au groupe d'enfants
- La continuité de l'engagement physique, et sa quantité
- L'adaptation aux problèmes posés, et les capacités de choix, d'anticipation des itinéraires et les stratégies

COMPETENCE 3 – JEUX COLLECTIFS

Programmes de 2002

Au cycle 2 : *S'opposer individuellement ou collectivement*

Au cycle 3 : *S'affronter individuellement ou collectivement*

Mise en œuvre

Jeux collectifs

Exemple de compétences de fin de cycle

Cycle 2 : *Enchaîner des actions simples relatives aux différents rôles :*

- *d'attaquant : courir et transporter un objet ou passer une balle, recevoir et passer, recevoir et courir vers le but pour aller marquer,*
- *de défenseur : courir et toucher les porteurs de balle ou d'objets, essayer d'intercepter la balle, courir et s'interposer*

Cycle 3 : *Enchaîner des actions simples relatives aux différents rôles :*

- *comme attaquant : se démarquer dans un espace libre, recevoir une balle, progresser vers l'avant, passer ou tirer en position favorable,*
- *comme défenseur : courir pour gêner le porteur de balle ou récupérer la balle, s'interposer entre les attaquants et le but*

Définition de l'activité

Les jeux et sports collectifs reposent sur l'affrontement de deux équipes dans un espace de jeu limité, dans le cadre d'une règle codifiée. C'est une activité de coopération et d'opposition au cours de laquelle un groupe cherche à créer une action de marque dans une cible (un ballon dans un panier, dans un but...) tout en empêchant l'autre équipe d'y parvenir. Cette activité vise donc à amener l'enfant à résoudre les problèmes posés par la transmission et le déplacement d'un objet en fonction des placements et des déplacements des autres joueurs. Pour agir et agir contre dans le cadre de la règle, l'enfant doit percevoir et comprendre les intentions stratégiques de ses partenaires comme de ses adversaires pour prendre des décisions dans l'action. Il doit respecter les autres et inscrire ses actions dans le cadre d'un projet collectif.

Liens compétence – activité

La classe doit être impliquée dans les tâches essentielles d'arbitrage, d'observation des situations de jeu et de l'aide à l'organisation matérielle. Tenir ces différents rôles permet d'inscrire pleinement cette activité dans une direction de socialisation. Pour qu'il y ait projet collectif, il faut que les enfants disposent de temps de concertation, d'échanges et d'organisation.

Des repères de progrès

Passer d'actions dissociées, **aux** coordinations complexes (actions / déplacements / prises d'informations)

Passer d'actions des différents acteurs en parallèle ou en succession, **à** une réelle communication dans un jeu en continuité.

Passer d'un groupe regroupé et centré uniquement sur la balle et sur l'action immédiate, **aux** conduites de détours (se démarquer pour recevoir, attirer un adversaire pour libérer un partenaire).

Passer d'échanges désordonnés au sein du groupe, **à** une concertation réelle, au respect des propositions d'autrui.

Entrer dans l'activité aux cycles 2 et 3

L'intention générale du maître est de :

- Proposer un jeu de départ simple, ludique et actif, facile à organiser, dc à mettre en œuvre rapidement
- Engager tous les enfants de la classe dans l'action à partir d'une règle minimale

Les premières séances seront l'occasion de :

- Constituer des équipes et les remanier en fonction des équilibres nécessaires
- Organiser et responsabiliser le groupe classe sur des tâches indispensables : gestion matérielle, débuts d'arbitrage par les enfants.

Une situation de référence au cycle 2

Cette situation a pour fonction :

- De poser l'ensemble des problèmes liés à la complexité d'un jeu collectif
- De permettre aux enfants d'observer ce qui se passe lorsqu'ils jouent et de comprendre les directions d'amélioration possibles

Le niveau de jeu est souvent caractérisé par :

- Un groupement fort des enfants autour de la balle
- De nombreuses maladresses qui occasionnent des pertes de balles fréquentes
- Des scores faibles, la défense prenant généralement le pas sur l'attaque

On construira une grille pour le relevé des critères d'observation (pertes de balle, nombre de tirs, nombre de buts, possession de balle...)

Une situation de référence au cycle 3

De la même façon qu'au cycle 2, le vécu de cette situation doit permettre :

- De poser l'ensemble des problèmes liés à la pratique d'un jeu collectif complexe
- D'observer et de comprendre les directions de travail possibles, au plan collectif et au plan individuel.

L'observation du niveau de jeu montre généralement :

- Des différences importantes entre les enfants au plan de la maîtrise de la balle (transmission, conservation, progression en dribble...)
- Un groupement moins caractérisé autour de la balle mais des difficultés à gérer les changements de rôles, ce qui conduit certains enfants à ne privilégier qu'une seule intention stratégique (attaquer ou défendre la cible)

Multiplier les cibles à atteindre (avec un seul gardien) est une solution intéressante, d'une part parce qu'elle multiplie en retour les occasions de buts pour les enfants et d'autre part, parce qu'elle contribue à éclater le regroupement des joueurs autour de la balle, en évitant « l'entonnoir » que constitue une cible unique.

Comme dans tous les jeux collectifs, la création d'effectifs réduits par équipe est un facteur primordial de l'apprentissage des enfants

Progresser - Apprendre

Exemple d'objectif : *Percevoir la situation de tir et tirer efficacement*

Les scores généralement faibles que l'on observe souvent sont consécutifs soit :

- A la maladresse des enfants qui réalisent les tirs,
- Au fait que les joueurs ne perçoivent pas les situations favorables ou les réalisent trop tard, facilitant ainsi la tâche des défenseurs.

Dans tous les cas, il faut conserver aux situations d'entraînement au tir une présence des défenseurs, afin de permettre aux enfants de mieux transférer des capacités dans le jeu réel. Il ne sert souvent à rien de s'entraîner sans opposition s'il s'avère qu'en retournant à la situation collective, la présence des défenseurs empêche à nouveau l'attaquant de comprendre à quel moment et dans quelle situation, il peut décider de tirer.

Progresser - Apprendre

Exemple d'objectif : *Se démarquer en situation de surnombre*

Se démarquer c'est, pour le non porteur de balle :

- Percevoir les situations où son placement l'amène à proposer, au porteur de balle, une situation de passe possible, sans risque d'interception par l'adversaire (non alignement),
- Orienter la recherche de ces espaces libres dans un sens de progression vers la cible.

L'utilisation des effectifs réduits est aussi un facteur de progrès des enfants parce que cela aide aux prises d'information et de décision en diminuant la pression autour du porteur de balle et en générant des espaces libres plus manifestes.

Progresser - Apprendre

Exemple d'objectif : *Conserver la balle pour la faire progresser collectivement vers la cible*

Si l'équipe parvient progressivement à mieux garder la balle, elle le fait sans réel souci de progression vers la cible. L'équipe attaquante ne marque pas parce qu'elle n'arrive pas à s'approcher de la zone de but.

Il faut que les situations d'apprentissage proposées conservent ce caractère fondamental de l'orientation vers la cible, donc du sens de progression de l'équipe. Celui-ci détermine les déplacements des joueurs et les espaces libres qu'ils doivent conquérir. Il ne s'agit pas seulement pour l'enfant de percevoir les joueurs potentiels à qui il peut transmettre la balle mais, parmi ces derniers, ceux qui permettront à la balle de progresser vers le but réel de l'équipe : la cible adverse.

Evaluer les acquis

Mesurer les progrès accomplis, c'est revenir à la situation de référence avec une procédure d'observation identique afin de réaliser une comparaison des résultats.

On peut organiser la classe en ateliers tournants, deux groupes jouant au jeu pendant que deux autres vivent des situations plus ciblées sur des objectifs d'amélioration. Il serait aussi convenable de passer toute une séance à travailler en ateliers et d'attendre la séance suivante pour retourner au jeu global.

Dans tous les cas de figures, le maître ne perdra pas de vue que les situations réduites n'ont de sens que par leur rattachement au jeu complexe qui constitue l'espace de réinvestissement des apprentissages réalisés par la classe.

COMPETENCE 3 – JEUX D’OPPOSITION

Programmes de 2002

Au cycle 2 : *S’opposer individuellement ou collectivement (rencontrer un adversaire dans des jeux d’opposition duelle)*

Au cycle 3 : *S’affronter individuellement ou collectivement (affronter un adversaire dans des jeux d’opposition duelle)*

Mise en œuvre

Jeux de lutte

Jeux de raquettes

Nous ne traiterons dans ce chapitre que des jeux de lutte

Exemple de compétences de fin de cycle

Au cycle 2 :

- Se placer, se déplacer pour saisir, contrôler,
- Tirer, pousser, soulever pour déséquilibrer,
- Amener au sol, immobiliser l’autre, se dégager
- Retourner, résister au retournement

Au cycle 3 :

- Enchaîner des actions (contrôler, amener au sol, immobiliser...)
- Anticiper pour feinter, parer, riposter,
- Organiser, observer, arbitrer

Définition de l’activité

C’est une activité de confrontation duelle dans laquelle chaque adversaire a l’intention de vaincre, de s’imposer physiquement à l’autre en respectant des règles et des conventions relatives à la sécurité.

Les activités d’opposition engageront l’enfant dans une motricité spécifique l’amenant à multiplier ses formes d’action, à accepter des contacts de plus en plus fréquents et une distance à l’autre de plus en plus réduite.

L’enfant sera capable de se maîtriser, d’anticiper, de doser son énergie, de respecter l’autre, d’arbitrer.

Liens compétence – activité

Le cycle 2 met en place de manière cohérente un rapprochement corporel de plus en plus proche de deux adversaires en alternant les rôles d’attaquant et de défenseur.

Le cycle 3 se consacrera à l’anticipation des deux combattants pour un réel affrontement avec des rôles alternatifs. Les situations proposées devront amener l’élève à choisir entre l’alternative d’attaquer ou de se défendre.

Des repères de progrès

Passer de rôles différenciés (attaquant, défenseur, arbitre), **à** une alternance des rôles pendant un combat (attaquant, défenseur).

Passer du maintien d’une distance de sécurité, **au** contrôle d’une distance en fonction des intentions stratégiques.

Passer de l’évitement par crainte de la chute, **à** une recherche du gain du combat

Entrer dans l'activité aux cycles 2 et 3

Cette phase constitue une première approche qui mène de la coopération à l'opposition, du collectif au duel. Elle propose une forme alternative des différents rôles (attaquant ou défenseur) et vise l'utilisation de tout le corps pour saisir, fixer et retourner un adversaire dans un engagement de proximité.

Elle permet également de découvrir et de mettre en place les règles de sécurité, d'explorer et de se situer dans l'espace de jeu. Les situations de jeux mettront en place des oppositions d'équipes qui permettent de relativiser l'enjeu du corps à corps (l'enfant n'a pas à supporter seul le poids de la défaite).

Cette phase permet au maître de dresser un état des lieux des représentations des élèves par rapport à la discipline proposée. Elle permet également d'organiser les séances ultérieures, notamment la situation de référence (équilibrer les statures, les poids, les énergies, les tempéraments).

Ainsi, les paramètres pour entrer dans l'action sont :

- Une situation d'opposition d'équipes,
- Un espace limité,
- Des rôles différenciés, des actions faciles à identifier,
- Une situation simple, ludique avec des rôles clairs

Une situation de référence au cycle 2

Cette situation doit d'emblée présenter toutes les caractéristiques qui fondent l'activité, c'est-à-dire :

- Une confrontation duelle (des mini-combats)
- Des règles de jeu et de sécurité précises (cf « les règles d'or »)
- Des rôles différenciés (lutteur, juge, observateur)

L'enseignant veillera à équilibrer les statures, les poids et les tempéraments des élèves pour mener ces « mini » combats.

Les niveaux d'habileté observés à ce stade de l'apprentissage relèveront de :

- L'espace entre les adversaires (garder une certaine « distance »)
- La saisie (essentiellement les mains au début)
- L'équilibre (recherche de la station debout, pieds décalés)
- L'intention (perception successive des rôles d'attaquant et de défenseur)

Les règles d'or pour « ne pas se faire mal et ne pas faire mal » :

- Pas de saisies au cou
- Pas de coups frappés (pieds, poings)
- Ne pas pincer, mordre, tirer les cheveux
- Ne pas s'agripper aux vêtements mais saisir une partie du corps
- Ne pas porter de bijoux ni de chaussures
- Avoir les ongles courts

Une situation de référence au cycle 3

Cette situation doit d'emblée présenter toutes les caractéristiques qui fondent l'activité, c'est-à-dire :

- Une confrontation duelle (des mini-combats)
- Des règles de jeu et de sécurité précises
- Des rôles différenciés (lutteur, juge, observateur)

Cependant, au cycle 3, on s'orientera vers une forme de combat plus élaborée et une plus grande implication des élèves dans l'élaboration et l'organisation des séances. Les élèves de cycle 3 pourront, pour une grande part, participer à l'organisation des combats et les arbitres pourront faire respecter des règles plus fines qu'au cycle 2 (saisies interdites, temps d'immobilisation...)

L'élève de cycle 3 évalue la pertinence de ses choix et décode les intentions de l'adversaire (comportements, déplacements, orientations). Il gère un rapport de force, son énergie et ses émotions.

Les niveaux d'habileté observés reposeront sur les mêmes critères qu'au cycle 2 avec des nuances :

- Espace : recherche d'appuis différents
- Saisie : contacts par le haut du buste
- Equilibre : déplacements avec prise de risque
- Intention : gérer l'alternative attaquer / se défendre

Progresser - Apprendre

Exemple d'objectif : *Saisir et contrôler un adversaire*

Le premier obstacle à dépasser en jeux d'opposition est celui du contact rapproché, donc des saisies. Les deux adversaires doivent s'engager pleinement afin de contrôler l'adversaire.

Les élèves ont à apprendre le contact, la proximité corporelle. Ils vont également découvrir les saisies efficaces et la coordination des actions. Ils devront maîtriser leurs réactions émotionnelles et supporter d'être tour à tour dominant et dominé.

Progresser - Apprendre

Exemple d'objectif : *Déséquilibrer l'adversaire, contrôler sa chute et accepter le déséquilibre et la chute*

A cette étape, on veillera particulièrement à utiliser le déséquilibre et la force de l'adversaire pour l'amener au sol dans un premier temps et le fixer au sol dans un deuxième temps. Pour créer le déséquilibre, il faudra utiliser tout son corps pour saisir, orienter l'action dans le sens du déséquilibre et accompagner l'adversaire au sol. L'élève devra apprendre à combiner et coordonner ses actions pour atteindre le but recherché.

Après une alternance des rôles, ils faudra passer rapidement à une situation plus complexe où les élèves passeront d'un rôle à l'autre dans la même situation de jeu. Ils devront être capables alors d'analyser une situation de déséquilibre pour permettre un retournement de situation, passer d'un rôle de défenseur à un rôle d'attaquant et inversement. Cela supposera des prises de décisions rapides, des combinaisons d'actions et des capacités d'analyse et d'anticipation.

Progresser - Apprendre

Exemple d'objectif : *Immobiliser, fixer, se dégager*

L'immobilisation est une étape importante à travailler car les enfants pensent avoir gagné dès qu'ils réussissent à déséquilibrer l'adversaire ; ils doivent donc apprendre :

- Pour l'attaquant : à profiter du déséquilibre de l'adversaire pour l'immobiliser,
- Pour le défenseur : à réagir rapidement dès qu'il se sent déséquilibré pour ne pas se mettre en position d'être immobilisé.

Evaluer les acquis

Pour que l'évaluation soit réellement un outil au service des apprentissages, elle doit exister tout au long de l'unité d'apprentissage. La situation de référence permet de réaliser cette évaluation. Elle sera proposée à plusieurs étapes de l'unité d'apprentissage :

- Au début (mais pas à la première séance) après les situations d'entrée pour permettre à l'enseignant et aux élèves de savoir d'où on part afin de mesurer les progrès
- Au milieu et à la fin de l'unité d'apprentissage

Les élèves auront à leur disposition une grille avec des critères simples et précis pour leur permettre de noter les résultats et de pouvoir les analyser.

Les résultats doivent être datés et conservés dans un classeur individuel afin que chaque élève puisse avoir un retour sur ses progrès. Des moments de synthèse en classe seront instaurés pour permettre à tous les élèves de comprendre l'utilité de ces moments d'évaluation.

COMPETENCE 4 – DANSE

Programmes de 2002

Concevoir et réaliser des actions à visée artistique, esthétique ou expressive

Exprimer corporellement des personnages, des images, des états, des sentiments

Mise en œuvre

Danse dans toutes ses formes

Exemple de compétences de fin de cycle 3

Construire une phase dansée (directions, durées, rythmes précis) jusqu'à 5 mouvements combinés et liés, pour faire naître des intentions personnelles ou collectives, choisies ou imposées.

Définition de l'activité

Danser c'est exprimer par la production de formes corporelles sa relation sensible au réel pour la communiquer. La danse contemporaine, parce qu'elle ne se présente pas comme une technique particulière mais comme une synthèse de tous les styles paraît être l'objet culturel de référence. La danse contribue à la formation artistique et permet de s'approprier le réel d'une manière poétique pour en construire une représentation symbolique communicable.

Liens compétence – activité

Au cycle 3, la notion de conception est liée à celle de réalisation. Le rôle de chorégraphe de l'élève est aussi important que celui de danseur ou de spectateur. La mise en œuvre des séances de danse devra permettre aux élèves de s'impliquer dans l'écriture chorégraphique et dans la mise en scène. Ils devront être amenés à observer, comparer, choisir, argumenter, mettre en commun pour réaliser des productions collectives. Le rôle de spectateur devient indissociable de celui de chorégraphe dans la mesure où c'est en sachant observer des effets chorégraphiques qu'il sera capable de les reproduire.

Entrer dans l'activité

Les premières séances de danse permettent de constituer un répertoire de matériaux corporels dans lequel on pourra puiser les éléments qui constitueront la chorégraphie. C'est aussi une phase d'exploration, d'expérimentation. Faire entrer les élèves dans l'activité danse, ouvrir un espace d'expression, c'est les mettre en confiance.

Une situation de référence aux cycle 2 et 3

Après deux ou trois séances pour entrer dans l'activité, l'enseignant proposera une situation de référence. Elle devra comporter :

- Une intention, un propos
- Une combinaison corporelle sous forme de solo, duo, trio
- Une durée
- Un début et une fin
- Un espace scénique
- Un support sonore ou pas (au choix des élèves)

Cette situation de référence permettra à l'élève de déterminer les progrès à réaliser et de concevoir les séances suivantes avec l'enseignant. Les élèves apprendront parallèlement à observer et évaluer leurs pairs au moyen de fiches construites avec l'enseignant. Le rôle de spectateur passif évoluera vers celui de spectateur critique avec des critères objectifs.

Quelques compétences repérables aux cycles 2 et 3 dans les trois rôles

	Au cycle 2, l'élève...	Au cycle 3, l'élève...
Danseur interprète	Maîtrise et joue sur les contrastes, il utilise les dimensions de l'espace et est en adéquation avec la structure rythmique d'un monde sonore	Peut enchaîner des mouvements contrastés et provoquer des ruptures dans sa motricité, il connaît son rôle et reste concentré
Danseur chorégraphe	Organise sa production seul ou à plusieurs, il prend en compte l'espace et les spectateurs	Choisit de développer une idée sous forme d'histoire avec un début et une fin ou de suivre la structure d'un monde sonore, il intègre des contraintes de mise en scène, les éléments sont choisis pour produire des effets
Danseur spectateur	Observe et reconnaît les éléments, le thème; il donne son avis et conseille des camarades	Peut conseiller, apprécier et donner un point de vue critique

Progresser - Apprendre

Exemple d'objectif : *Transformer sa motricité*

A partir d'un ou de plusieurs verbes d'action, trouver de nouvelles réponses possibles en agissant sur les paramètres du mouvement dansé (espace, temps, dynamique, relation) pour faire un nouvel inventaire enrichi.

Il faudra, à un moment donné, transformer la première gestuelle qui sera proche de la réalité (vécue ou mimée) pour construire des phrasés personnels transformés et interprétés selon la personnalité de chacun. L'intérêt ici sera de confronter les solutions trouvées par chaque élève afin d'enrichir le vocabulaire gestuel.

Progresser - Apprendre

Exemple d'objectif : *Sentir les sensations de poids*

Toute matière de danse (ici le poids) devra être vécue, ressentie de manière sensorielle avant d'être transformée, utilisée.

Pour la sensation de poids, les premières situations mettront en jeu le contact au sol, les porters, les chutes mettront en jeu l'équilibre, la confiance envers l'autre, le relâché. Ce n'est qu'après avoir vécu ce ressenti que l'on pourra alors construire un phrasé mettant en jeu ces diverses sensations.

Ce travail sur le poids est relativement difficile car il demande une bonne perception de son corps pour opposer tonique et relâché, il concernera essentiellement le cycle 3 ou du moins des élèves non débutants.

Progresser - Apprendre

Exemple d'objectif : *Affirmer son choix esthétique dans un rôle de chorégraphe*

Les compétences à développer en danse ne sont pas que des compétences en danseur/interprète, le rôle de danseur/chorégraphe est au moins aussi important pour pouvoir créer des productions dansées et assister à des spectacles de danse en spectateur averti.

Etre chorégraphe, c'est être capable de transcrire son propos (une idée, un sentiment, une émotion) et de le faire partager au spectateur par l'intermédiaire d'une écriture chorégraphique

Evaluer les acquis

Il est intéressant de faire participer les élèves à l'évaluation en ayant construit avec eux une fiche d'évaluation reprenant les critères déjà travaillés lors des séances d'apprentissage par rapport :

- A des contraintes de composition
- A des exigences de motricité
- A des images fortes

Elle n'arrivera qu'après la construction d'une ou plusieurs productions chorégraphiques.

COMPETENCE 4 – ACTIVITES GYMNIQUES

Programmes de 2002

Réaliser des exploits acrobatiques mettant en jeu l'équilibre

Mise en œuvre

Activités gymniques

Exemple de compétences de fin de cycle 2

Sur deux engins de son choix, réaliser un enchaînement de trois actions acrobatiques au minimum ; une des actions est identique dans les deux cas (par exemple rouler) ; l'enchaînement comporte un début et une fin.

Définition de l'activité

L'activité gymnique est une activité de production de formes corporelles, recherchant une originalité et une maîtrise des risques engagés. Elle amène l'enfant à construire des réponses motrices inhabituelles qui peuvent être libres, et donc relever de recherches personnelles, ou imposées par un code. Ces formes corporelles sont destinées à être vues et jugées en référence à un code extérieur ou construit par la classe, celui-ci valorisant les réponses les plus difficiles, les plus originales et les mieux maîtrisées dans leur réalisation.

Cette dimension de communication donne du sens aux productions, qui peuvent être individuelles ou collectives, elle crée des rôles sociaux de juges, d'observateurs des productions des autres.

Les comportements caractéristiques sont basés sur la recherche d'un caractère aérien (saut en vol), renversé (perte de la verticalité habituelle, rotation), avec une utilisation importante des appuis manuels et un souci d'enchaînement des formes corporelles produites.

Liens compétence – activité

L'activité gymnique est conçue comme une activité physique de communication, où la recherche de l'exploit reste constante, mais où la présence d'un regard d'autrui donne un sens particulier : impressionner, plaire, convaincre...

Des repères de progrès

Passer d'une préservation de la verticale et des équilibres habituels, **aux** renversements et aux rotations nécessitant l'acceptation de la perte de repères,

Passer de la simple observation des productions des autres, **à** la tenue de rôles sociaux pour juger une production en référence à un code explicite, compris et maîtrisé.

Entrer dans l'activité aux cycles 2 et 3

Dans le cas d'une organisation en parcours, on essaiera chaque fois que c'est possible de dédoubler les itinéraires en parallèle afin d'éviter les files d'attente, de permettre aux enfants les plus rapides de doubler, et aux plus timorés de prendre leur temps sans ressentir la pression des autres.

Une attention particulière sera accordée à la sécurité, d'une part par l'utilisation de tapis à chaque endroit où leur présence apparaît nécessaire et d'autre part en associant les enfants à la responsabilité de leur mise en place et au maintien de leur positionnement.

Une situation de référence au cycle 2

Pour construire cette situation de référence, on prendra en compte :

- Le choix des familles de comportement qui feront l'objet d'objectifs d'apprentissage et les aménagements matériels qu'il faut concevoir
- La nécessité d'une dimension d'enchaînements : il s'agit pour l'enfant, non de produire des formes isolées, mais de les enchaîner dans l'espace. L'enfant doit percevoir que sa prestation doit avoir un début et une fin, et que les figures qu'il réalise doivent être liées,
- Une dimension indispensable : produire devant les autres. C'est cette nécessité de prendre en compte les enfants qui constituent le jury, qui observent et évaluent, qui donnera du sens aux autres situations d'apprentissage. Au cycle 2, il est important de partir des propositions des enfants.

Une situation de référence au cycle 3

De la même façon qu'au cycle 2 :

- Un enchaînement est proposé qui sera l'objet d'observations et d'analyses,
- Un choix est introduit pour chaque enfant afin d'intégrer les différences,
- Un équilibre est réalisé entre les différentes familles de comportements gymniques,
- Un jury d'enfants est mis en place, chargé de l'observation et de l'évaluation de chaque prestation,
- Des documents d'aide permettent la visualisation de l'ensemble, le repérage des différentes parties constitutives de l'enchaînement ainsi que les critères de réussite proposés pour chaque figure.

Progresser - Apprendre

Exemple d'objectif : *Construire de nouveaux repères pour se renverser en appui*

Le sens du progrès dans les activités gymniques est déterminé par la capacité à produire des formes corporelles inhabituelles. Parmi ces capacités, on trouve d'une part celles permettant de rompre l'équilibre pedestre habituel, donc à créer des renversements. Et d'autre part, celles à utiliser ses membres supérieurs comme moyen de déplacement, d'impulsion, ou d'appui stable. Pour cela, il faut que l'enfant accepte la perte de repères lors des situations de renversement (appui tendu renversé, roulade avant ou arrière, rotation autour d'une barre). La position de la tête est un élément important parce que l'enfant cherchera au début à préserver son équilibre en la redressant, pour conserver les repères habituels.

Progresser - Apprendre

Exemple d'objectif : *Construire de nouveaux repères pour maîtriser les évolutions de son corps dans l'espace*

Le deuxième sens du progrès dans les activités gymniques est l'augmentation des temps où l'enfant quitte le sol pour s'engager dans l'espace aérien : lors des sauts, après les prises d'élan. Dès que l'enfant a quitté le sol, il doit, d'une part, trouver une mobilisation corporelle lui permettant d'effectuer une figure et d'autre part anticiper la réception pour maîtriser son équilibre.

Progresser - Apprendre

Exemple d'objectif : *Se déplacer et agir en conservant son équilibre*

Un des aspects importants de la réalisation des figures gymniques est l'équilibre. C'est un enjeu important de la maîtrise des risques : déceler le plus tôt possible le déséquilibre, c'est avoir la possibilité d'engager une rééquilibration. Les déplacements en positions surélevées, comme sur une poutre ou un banc, permettent même à faible hauteur, de créer des situations d'apprentissage riches.

Evaluer les acquis

On cherchera d'une part à associer les enfants à l'appréciation de leurs résultats, d'autres parts à intégrer leurs propositions et leurs trouvailles, enfin à articuler les dimensions de progrès individuels à celui des acquisitions du groupe classe.