

CORPUS



École



À L'ÉCOLE DE

NOUVELLE ÉDITION

L'ÉDUCATION PHYSIQUE

Guide pratique pour l'enseignant à l'école primaire



Sous la direction de
Michel DELAUNAY



À L'ÉCOLE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE

Guide pratique pour l'enseignant à l'école primaire

Sous la direction de
Michel DELAUNAY

Éric FAVRIOU
Bernard OLLIER
Dominique PICHOT
Jean-Pierre PIEDNOIR



Sommaire

Introduction	6
1. Une éducation physique conforme aux programmes	15
Les types d'expérience motrice des élèves	15
Compétences disciplinaires et compétences du socle commun	18
Cycles scolaires, compétences et APSA	28
Programme annuel, progressions des contenus et APSA	35
2. EPS mode d'emploi	53
La leçon d'EPS	53
Les unités d'apprentissage ou unités d'enseignement	55
Des conseils pratiques pour enseigner	57
De la méthode pour les élèves	67
Un cahier EPS pour les élèves	68
3. Les APSA pour enseigner	73
Construire des séquences d'apprentissage dans une ou plusieurs APSA	73
Présentation et mode de lecture des fiches de situation	76
Expérience motrice mesurable de type performatif	78
Activités aquatiques	79
Gymnastique	97
Athlétisme : course de vitesse	110
Athlétisme : lancer	120
Athlétisme : saut	128
Expérience motrice de type aléatoire	136
Escalade	137
Orientation	153
Vélo	169
Expérience motrice de type antagoniste et/ou coopératif	190
Opposition interindividuelle : lutte	191
Opposition interindividuelle : jeux de raquettes	202
Opposition collective : jeux collectifs avec ou sans ballon	214
Expérience motrice de type expressif et esthétique	256
Expression corporelle	257
Danse et danses collectives	278
Gymnastique artistique	289

Introduction

La première édition de cet ouvrage en 1995 résultait d'une commande institutionnelle adressée aux conseillers pédagogiques départementaux et de circonscription en éducation physique et sportive (EPS), ainsi qu'aux professeurs des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM, EPS – 1^{er} degré) par l'inspection pédagogique régionale EPS de l'académie de Nantes, avec le soutien logistique de la mission académique de formation des professeurs de l'éducation nationale (MAFPEN).

Son succès éditorial a conduit les auteurs à en proposer une actualisation en conformité avec le texte programme de 2008 et les indications programmatiques du Bulletin officiel de l'éducation nationale (BO) du 5 janvier 2012.

De fait, la première édition de *À l'école de l'éducation physique* était un outil pour conforter et expliquer la polyvalence du maître et des apprentissages, en aidant les enseignants à s'emparer de l'EPS avec les mêmes savoir-faire scolaires que ceux utilisés pour les autres matières d'enseignement obligatoire. Cette nouvelle édition poursuit une fonction identique et le bien-fondé d'une telle démarche continue d'être d'actualité en 2012.

Les travaux de cette seconde édition s'inscrivent dans la [continuité historique d'évolutions institutionnelles](#) fondatrices :

- celle de l'éducation physique et sportive qui, depuis son retour au ministère de l'Éducation nationale, s'efforce de définir et d'imposer son identité de discipline scolaire d'enseignement de façon harmonieuse avec toutes les autres disciplines scolaires, dans le cadre de l'unicité du maître et la polyvalence des apprentissages ;
- celle de différents textes de l'Éducation nationale qui se complètent plus qu'ils ne se contredisent : la loi d'orientation de 1989 (L. Jospin), s'actualisant dans la Nouvelle Politique pour l'école primaire, les cent cinquante-huit décisions du Nouveau Contrat pour l'école 1994-1995 (F. Bayrou), résolutement plus tourné vers le pédagogique que l'administratif de l'Éducation nationale... Depuis 2008¹, les programmes de l'école primaire, dans la continuité de ceux de 2002², forment un ensemble cohérent et continu avec ceux du collège dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences défini par le décret du 11 juillet 2006, qui en constitue la référence. De façon générale, ils sont centrés sur les contenus (connaissances et compétences) que les maîtres enseignent aux élèves et que ceux-ci doivent maîtriser. Les compétences attendues en fin de cycle de l'école élémentaire pour chaque discipline ou groupe de disciplines sont explicitement référées aux sept grands domaines de compétences (ou piliers) du socle commun ;

1. BO hors série n° 3 du 19 juin 2008.

2. BO hors série n° 1 du 14 février 2002.

■ celle de la conception même de l'école primaire devenue plus ouverte, plus interagissante avec les collectivités locales et les associations. Après la circulaire de 1984 sur l'ATS (aménagement du temps scolaire) se sont succédés à l'initiative de l'État, les « Contrats bleus », les « CATE » (contrats d'aménagements des temps de l'enfant), les « ARS » (aménagement des rythmes scolaires), les programmes « LASER » (programmes locaux d'animation, de sport, d'expression et de responsabilité), les « PLAJ » (plan locaux d'animation jeunesse), les « ARVEJ » (aménagement des rythmes de vie des enfants et des jeunes), depuis les années deux mille, les « CEL » (contrats éducatifs locaux), les « CUCS » (contrats urbains de cohésion sociale), les contrats enfance de la caisse d'allocations familiales. À côté de l'école, s'affirment progressivement la reconnaissance du caractère éducatif du temps libéré, ainsi que la prise de conscience des risques de voir s'y creuser davantage les inégalités. Ces dispositifs répondent enfin à la montée d'une exigence des familles et à une conscience accrue de l'enjeu de l'enfance et de la jeunesse dans les politiques locales, (avec leurs droits spécifiques, tels qu'ils sont affirmés dans la Convention internationale des droits de l'enfant).

L'appel à des intervenants extérieurs dans le cadre même des enseignements obligatoires a commencé par des disciplines que l'on a dénommées, un temps, « d'éveil » ou du « troisième groupe » : les arts plastiques, la musique et, singulièrement, l'EPS (discipline obligatoire d'enseignement) que l'on a confondue alors avec l'exercice extrascolaire des sports (pratique volontaire et associative de loisir). Il en est résulté que, au fil du temps, il a été implicitement accepté que l'éducation physique puisse être pratiquée par d'autres que par des professionnels de l'enseignement scolaire formés à dessein.

Dès 1994, on a montré que [l'aménagement des rythmes scolaires](#), pour moderne qu'il soit, n'entraîne pas d'améliorations significatives de la réussite scolaire chez les élèves qu'ils soient défavorisés ou non³. L'évolution inexorable vers la semaine de quatre jours et de vingt-quatre heures a représenté un véritable diktat de l'économie et de l'adulto-centrisme qui contrebat tout ce que l'on connaît en matière de principes d'apprentissage. Avoir moins de journées scolaires sur l'année (cent quarante-quatre jours en 2011) et une durée de travail quotidien plus longue, impose presque nécessairement une pédagogie inculcatrice, descendante, peu propice à mettre l'enfant au centre d'un dispositif de pédagogie active lui permettant de construire les savoirs (qu'il ne suffit pas de transmettre). Dès lors, il n'y a pas lieu de s'étonner des résultats d'une enquête de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) qui alertait que, sur vingt-six heures théoriques d'enseignement hebdomadaire, près de six heures à six heures trente sont occupées par des temps de non-apprentissage⁴.

Pour l'éducation physique, la conséquence la plus notable de l'effet conjugué de la diminution effective du temps de travail des élèves et de la présence de plus en plus importante de professionnels du loisir sportif, se résume par son éviction progressive du temps des apprentissages scolaires fondamentaux que seuls les instituteurs et les professeurs des écoles ont à dispenser.

3. Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, « Évaluation des effets du dispositif d'aménagement des rythmes de vie sur les enfants à l'école élémentaire et maternelle », *Dossiers de la DEP*, n° 39, avril 1994.

4. Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective, « Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 », *Dossiers de la DEP*, n° 34, septembre 1994.

Avec la nouvelle orientation politique issue des urnes en mai et juin 2012, il est fort probable que l'on assiste à un retour à la semaine des cinq jours (neuf demi-journées), à des journées moins chargées et à un allongement du nombre de jours travaillés. Une telle évolution, en offrant plus de temps pour de mêmes contenus, donnerait une souplesse qui permettrait de mieux s'adapter aux rythmes d'apprentissage. L'idéal serait que les devoirs (dont la fonction est de stabiliser les acquis) soient faits dans les temps de l'école. Les laisser sous la responsabilité des parents continuerait de creuser les inégalités scolaires liées à l'aide culturelle et financière qu'ils peuvent ou non apporter à leurs enfants. Resteront la pédagogie et la didactique qui, comme cet ouvrage le prône, devront systématiquement reposer sur une conception active et constructiviste, plaçant l'interaction des savoirs et de la personne-élève au cœur du processus d'éducation et reposant sur la différenciation et l'évaluation relative. La notation sur vingt (incessamment remise en question depuis cinquante ans) n'a guère de sens en EPS. L'évaluation par compétences (toujours à améliorer bien sûr), qui se rattache aux pouvoirs fondamentaux à faire acquérir aux élèves, lui convient particulièrement bien.

Le fait que l'éducation physique ait été longtemps rattachée à un ministère des Loisirs explique certaines attitudes et certains dessaisissements. L'éducation physique fut considérée, parmi d'autres matières, comme une discipline d'éveil. Mais l'on n'éveille que ce qui dort. Ce qui implique une conception dans laquelle connaissances, compétences et capacités existeraient déjà dans l'enfant. Il suffirait alors de proposer des jeux, des situations diversifiées pour qu'advienne l'éducation. Inadmissible pour les apprentissages verbaux, cette a-didactie conviendrait pour les apprentissages moteurs. Pourtant, à l'arrivée à l'école, le « mouvement naturel » n'est guère plus développé que le « langage naturel » et les explications innéistes ni plus ni moins recevables au regard des théories connues du langage et de la motricité. Parce que l'éducation physique a été identifiée à une discipline d'animation pour laquelle pratiquer suffisait, la doter d'un programme d'enseignement ne se justifiait pas. Lui fixer des objectifs éducatifs nobles et des activités physiques diverses a semblé convenir jusqu'au jour où l'on a constaté qu'en matière d'enseignement un « chaînon manquant » existait : les contenus à faire acquérir aux différents âges.

Dès 1995, le programme pour l'école primaire indique des compétences et des capacités à acquérir grâce aux activités physiques regroupées en cinq domaines d'action. Enrichissant la même ligne pédagogique, le programme de 2008 propose quatre compétences disciplinaires EPS (sorte de reformulation des domaines d'action) qui doivent être articulées avec les compétences du socle commun (dont la formalisation est apparue entre-temps). Comme dans toutes les disciplines scolaires, les contenus à enseigner sont formulés désormais en connaissances, capacités et attitudes. En matière de motricité existent des principes et des règles d'action, des principes et des règles de gestion des actions motrices à faire apprendre. Ils sont les équivalents des règles de grammaire, des principes de physique, des lois en biologie, des théorèmes ou postulats en mathématique, du solfège en musique... Conformément à sa spécificité scientifique et épistémologique, l'EPS transmet et fait acquérir « ses » **savoirs fondamentaux disciplinaires** en les référant aux savoirs plus transversaux du socle commun. Pour les construire de façon harmonieuse, les élèves sont appelés à vivre des situations éducatives dans les quatre « compétences disciplinaires EPS ». Dans cet ouvrage, les auteurs préfèrent les dénommer quatre « types d'expérience

motrice » pour être plus en adéquation avec la dimension constructrice et concrète de la pédagogie qu'ils proposent.

À l'école primaire, [la polyvalence du maître](#) renvoie à l'unicité de la personne de l'élève. Or, trop souvent, la réalité pédagogique à l'école élémentaire copie celle du secondaire, juxtapose les disciplines et fait vivre à l'enfant des univers successifs et éclatés : celui du français, puis celui des mathématiques, puis celui de l'éducation civique, puis de l'éducation physique, etc.

Au lieu de s'appuyer les unes les autres, les disciplines se distinguent, dans les temps scolaires, dans les didactiques, dans les méthodes d'enseignement. L'éducation physique, encore plus que d'autres, s'est (ou a été) repliée sur sa spécificité, son côté irremplaçable, d'autant plus que son existence était contestée (ou mal comprise) au sein des disciplines scolaires fondamentales et donc d'une véritable polyvalence des apprentissages.

Ceci à un point tel que les instituteurs ont trouvé de plus en plus naturel de confier cette discipline « si spécifique » à d'autres partenaires. Ce faisant, ils matérialisent dans l'enseignement la dichotomie corps–esprit. Ils confient les enfants dont ils ont la charge dans le temps scolaire à des spécialistes du temps extra-scolaire, celui de l'animation de loisir. Les propositions qui consistent à placer les matières intellectuelles le matin et les activités sportives l'après-midi participent du même courant de dissociation de la personne entre un esprit à éduquer « fondamentalement » et un corps à exercer « pratiquement ». Si le *xxi*^e siècle marque le retour d'un religieux conquérant socialement, alors le dualisme se réinstallera tout normalement dans le système éducatif.

Les professeurs des écoles sont des professionnels de l'enseignement, c'est-à-dire de l'éducation des enfants par l'apprentissage de connaissances et de savoirs fondamentaux qui structurent le développement des personnes-élèves. [S'ils sont des spécialistes, c'est de l'enfant](#), et les disciplines scolaires ne sont que leurs moyens. Encore faut-il qu'ils les connaissent.

Dans la formation initiale, la part réservée à l'éducation physique n'a cessé de diminuer et les maîtres se sont progressivement éloignés de cette discipline si particulière, pour laquelle ils recevaient de moins en moins de formation didactique. Pourtant, quasiment tous affirment, encore aujourd'hui, l'importance d'une éducation physique, discipline scolaire obligatoire. Comment, alors, permettre à l'école de prendre pleinement possession de son éducation physique et aux maîtres de l'intégrer quotidiennement dans leur polyvalence ?

Vaste sujet dont cet ouvrage ne peut qu'apporter [des éléments de réponses](#) limités, certes, mais relatifs au cœur du débat. Parce qu'ils sont opérationnels, ils sont un outil de lutte contre le dessaisissement qui vient d'être souligné.

Tout d'abord ce document représente le fruit du travail de praticiens (conseillers pédagogiques, instituteurs, professeurs...). Avant d'être mises en forme dans les fiches, les propositions ont été mises en œuvre dans des classes par des enseignants, aménagées et modifiées, en fonction des réalisations effectives des élèves.

La présentation reprend les textes officiels en vigueur sans introduire trop de « théorisation d'auteur ». En ceci, elle se rapproche de celle qu'adoptent les manuels dans les autres disciplines.

Comme pour toute autre matière d'enseignement, sont identifiées :

- la compétence visée : celle qui est l'objet de l'enseignement ;
- les connaissances et les savoirs nécessaires à acquérir pour construire la compétence ;
- l'activité-support et les structures qui permettent l'apprentissage ou l'utilisation des connaissances sous forme d'habiletés ou d'actions motrices.

Le pédagogue constatera que sont énoncés :

- la ou les règles d'actions essentielles qui représentent des indications pour l'élève sur la ou les manières de s'y prendre pour, à la fois, comprendre et mettre en œuvre ;
- des « conseils pour le maître » attirant l'attention sur les variables pédagogiques les plus déterminantes dans le type de mise en œuvre choisi (les autres variables demeurent présentes sans être l'objet d'une préoccupation particulière, momentanément).

Peu d'ouvrages indiquent les appuis méthodologiques que le maître va solliciter pour que l'élève apprenne et surtout puisse apprendre à apprendre. Ici, chaque fiche repère des éléments de « méthode pour l'élève » qui peuvent convenir au mieux pour les connaissances à acquérir et les situations d'étude choisies.

Au souci d'apprendre est toujours associé celui d'apprendre à apprendre. Ainsi l'enseignant peut relier l'enseignement en éducation physique, celui qu'il conduit dans les autres disciplines et l'acquisition des compétences du socle commun.

L'éducation physique nécessite la continuité et la régularité de son enseignement. Aussi cet ouvrage engage-t-il, comme les textes officiels le recommandent, à organiser les apprentissages par unités d'apprentissage ou unités d'enseignement. À l'opposé du concept de module, celui d'unité permet de lier fonctionnellement ce qui est à apprendre en éducation physique aux projets (projet d'éducation physique, de cycle, d'école), à des contenus transversaux, à des connaissances d'autres champs disciplinaires, le cas échéant. Le caractère d'unité résulte du fait que tous les éléments constitutifs de l'enseignement dispensé sur une période sont reliés entre eux par le sens que l'élève, avec l'aide du maître, attribue à ce qu'il lui est demandé d'apprendre.

Cet ouvrage définit, par le concret, des propositions de mise en œuvre et l'identité actuelle de l'éducation physique dans l'enseignement primaire (et plus largement de la maternelle à l'université). Pour les usagers de ce quasi-manuel, il n'est pas inutile de rappeler [la carte d'identité de l'éducation physique scolaire](#).

L'éducation physique est :

- une [discipline scolaire](#), c'est-à-dire qu'elle poursuit les finalités de l'école et non des finalités commerciales, des finalités de loisirs, d'associations sportives... L'école ne peut s'en remettre à d'autres institutions pour assurer ses finalités sans, en réalité, risquer de les abandonner largement.

- ... d'enseignement obligatoire, c'est-à-dire qu'elle s'adresse à tous les élèves de France, les doués et les non doués, les motivés et les non motivés. À la différence des sports, activités de loisir volontaire (périscolaire ou civil), qui ne s'adressent qu'à ceux qui se sentent les dispositions et les goûts pour les pratiquer, l'EPS concerne tout le monde. La pédagogie se révèle donc forcément particulière et originale, liée au caractère « captif » de la population scolaire. Seuls les professionnels de l'enseignement, les instituteurs et les professeurs d'école, ont reçu la formation adéquate pour le faire. Les intervenants extérieurs formés à l'animation de loisirs non obligatoires ne sauraient tenir ce rôle. Ce qui n'exclut pas la possibilité d'utiliser leurs connaissances des pratiques sportives dans des circonstances bien repérées, en dehors du temps des enseignements obligatoires de préférence.
- ... dont l'objet est l'éducation des conduites motrices. C'est son objet éducatif propre, caractérisant sa spécificité pédagogique et sa pertinence didactique. Elle forme des personnes-élèves. Le terme de « conduite » renvoie à la nécessité de toujours lier le sens de ce que l'on fait et les comportements (moteurs ou non) mis en œuvre. L'EPS ne propose que de la « sémio-motricité⁵ », c'est-à-dire une motricité guidée par le sens et les significations que le sujet attribue ses actions dans le contexte social où elles prennent place.
- ... par l'apprentissage de savoirs et de modes d'action fondamentaux. L'EPS n'a pas la charge de faire acquérir tel ou tel sport, telle ou telle spécialité sportive, telle ou telle activité physique et sportive. Ceux-ci demeurent des supports (donc des moyens didactiques) pour l'apprentissage. Elle ne confond pas les formes culturelles (pratiques sportives) et le fonds culturel (savoirs et valeurs). Pédagogie et didactique de l'EPS distinguent clairement les savoirs comme ce qui est à apprendre et les activités physiques, sportives et artistiques (APSA) comme ce qui est à pratiquer pour apprendre ces savoirs.
- ... en vue d'atteindre les objectifs, les connaissances et compétences fixés par les textes officiels. Qu'elles soient disciplinaires ou du socle commun, l'EPS fait acquérir des compétences (pouvoir faire) dont les matériaux sont les connaissances (savoirs). Alors que les autres disciplines scolaires disposent de listes officielles de connaissances à faire acquérir, il n'en est rien en EPS. Ce sont donc aux enseignants de retrouver les connaissances qui structurent les compétences. Une sorte d'« archéologie » supplémentaire leur est nécessairement demandée et c'est l'objet de cet ouvrage que de pouvoir les aider à la conduire.
- ... disposant de sa didactique propre. Véritable construction originale, la didactique de l'EPS n'est pas la somme des didactiques des APSA qu'elle utilise comme supports d'apprentissage. Elle obéit à des principes spécifiques de structuration et de conduite des enseignements dans lesquelles le sujet et ses rapports au savoir sont toujours organisateurs des démarches⁶.

5. Delaunay (Michel), « Des transactions socio-motrices à la pédagogie sémio-opératoire » in Laurent (Michel), Therme (Pierre), (sous la dir.), *Recherches en activités physiques et sportives 1, Actes, Aix-Marseille, Centre de recherche de l'UEREPS, 1985*.
 6. Delaunay (Michel), « La lente construction de l'identité d'une discipline » in Carlier (Ghislain), (sous la dir.), *Si on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique ?*, Montpellier, AFRAPS, 2004, p. 419-438.

- ... afin de contribuer à la réussite de tous les élèves. C'est la mission du service public de proposer des enseignements qui permettent à tous de réussir et non à quelques-uns, comme dans le sport, dont la logique classificatoire contredit l'universalité de l'éducation scolaire. La difficulté est dans le « tous » qui est une obligation de fin. Les pédagogies et didactiques ont à élaborer des démarches et évaluations qui sachent prendre en compte les formes d'intelligence et les ressources physiques différentes pour faire acquérir les programmes scolaires, garant de la culture commune nécessaire pour vivre ensemble.

Un schéma général, page 13, regroupe les composantes de l'identité de l'éducation physique, discipline d'enseignement scolaire obligatoire à l'Éducation nationale.

Les maîtres ont, pour les aider dans leur tâche, l'appui de la structure institutionnelle des [conseillers pédagogiques départementaux et de circonscription en éducation physique](#)⁷. Particulièrement actifs, ceux-ci ont fait porter leurs efforts sur l'intégration de l'éducation physique dans les projets de cycles et de classes.

Leur action demeure essentielle pour le maintien de l'éducation physique dans le cadre des enseignements obligatoires en 2012 comme depuis plus de trente ans. Ces professionnels n'aideront à maintenir l'éducation physique dans le cadre des enseignements obligatoires, et donc justifieront leur efficacité, que dans la mesure où ils construiront, avec les enseignants, des projets d'EPS inclus dans le projet d'école, des unités d'apprentissage (ou d'enseignement) dont ils expliqueront l'utilisation aux maîtres.

L'instituteur, devenu professeur des écoles, est un enseignant qui se fonde au quotidien sur des manuels. Or, les manuels *stricto sensu* n'existent pas en éducation physique. Alors, aux conseillers d'en construire les équivalents avec les instituteurs et les professeurs, proches des modèles qu'ils connaissent pour les autres disciplines, sur la base de cet ouvrage, par exemple.

Ils serviront également aux [intervenants extérieurs de spécialité sportive](#) auxquels les projets d'école font largement appel. C'est une tendance sociologique irréversible semble-t-il. Or, ceux-ci ne peuvent exercer leurs compétences au profit de l'enseignement obligatoire que s'ils parviennent à travailler avec la logique scolaire et non avec une logique fédérale et de loisirs. Ils doivent être aidés par les professeurs des écoles, les conseillers pédagogiques et non laissés autonomes comme s'ils étaient dans leur club. Il convient de bien prendre en compte que leurs formations n'ont pas été réalisées avec les finalités, les objectifs, les contraintes, procédures pédagogiques et didactiques de l'enseignement scolaire (voir supra la carte d'identité de l'éducation physique scolaire). Leur apport n'est enrichissement qu'inclus dans l'économie du projet d'école. Sinon, au lieu d'être un complément au travail des maîtres, il deviendra une manière de se dessaisir d'une part importante de l'obligation scolaire et de parcelliser l'éducation au lieu de l'unifier.

7. Les fonctions et missions du conseiller pédagogique de circonscription continuent d'être organisées par la note de service n° 96-107 du 18 avril 1996 (BO n° 18 du 2 mai 1996).

L'ÉDUCATION PHYSIQUE et SPORTIVE à l'Éducation nationale

s'identifie comme une discipline :

- scolaire ;
- d'enseignement ;
- obligatoire ;
- dont la fonction est l'éducation des conduites motrices ;
- par l'apprentissage de savoirs fondamentaux (connaissances, compétences et méthodes) ;
- en vue d'atteindre les objectifs fixés par les textes officiels ;
- disposant de sa didactique propre ;
- afin de contribuer à la réussite de tous les élèves.

enseigne des savoirs fondamentaux⁸.

Est fondamental
un savoir qui

– fonctionnellement :

- est issu du fonds culturel ;
- construit le fond de la personnalité ;
- sert de fondement pour construire de nouveaux savoirs ;
- constitue une base de traitement du réel pour tous les élèves ;

– structurellement :

- permet de traiter toutes les situations d'une même classe (degré de généralisation) ;
- ne dépend pas des variables qui permettent sa mise en œuvre et qui donc n'est pas contingent des conditions d'opérationnalisation.

structure sa didactique selon huit principes co-présents :

- de fondamentalité ;
- de sens ;
- d'apprendre et d'apprendre à apprendre ;
- de généralisation des acquis ;
- d'institutionnalisation ;
- de prévalence des processus ;
- de finalisation par les personnes ;
- d'évaluation relative.

8. Pour aller plus loin sur les savoirs fondamentaux et les principes de la didactique de l'EPS, se reporter à Davisse (Annick), Delaunay (Michel), Goirand (Paul) (et al.), *4 courants de l'EPS de 1985 à 1998*, Paris, Vigot, 2005.

Indication d'un des 4 types d'expérience motrice APSA-support choisie Cycle scolaire concerné

Gymnastique
Expérience motrice mesurable de type performatif

École maternelle **19**

COMPÉTENCE VISÉE
Adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés

ACQUISITION
Guider le mouvement par placement de la tête et du regard

Ce qui est à apprendre	Règle(s) d'action(s)
Capacités pour réaliser Arrondir le dos et rentrer la tête. Utiliser les segments, bras et jambes, en fonction de la rotation.	Rentrer la tête pour rester bien rond. Regarder le ventre, poser les mains près du « bloc ».
Connaissances pour identifier Le repérage des variables (plan incliné, plan horizontal...). L'identification du sens et de la vitesse de la rotation.	Regarder le ballon, pousser sur les jambes. Rentrer le ventre en roulant.
Attitudes pour gérer S'engager vers l'avant et accepter la perte des repères fixes.	

SITUATION **Rouler vers l'avant dans différentes situations**

- **Dispositif** : dans la salle de motricité, quatre ateliers sont disposés.
- **Déroulement** : les élèves restent sur le même atelier pendant dix minutes pour réaliser au moins dix répétitions montrées par l'enseignant :
 - rouler sur plan incliné, départ du haut ;
 - rouler sur plan horizontal, sans perdre le ballon coincé entre les pieds ;
 - enchaîner deux roulades dans un couloir.

BUT DE LA TÂCHE
- Reproduire sur l'atelier les différents déplacements.

VARIANTES
- Diminuer le nombre de répétitions pour obtenir un geste juste.

Compétences du socle retenues (1 à 7), en accord avec la compétence disciplinaire visée. Items de la compétence 1 et 7 du socle travaillés dans cette situation.

SOCLE COMMUN

1 La maîtrise de la langue française
- Comprendre un énoncé, une consigne simple

7 L'autonomie et l'initiative
- Se représenter son environnement proche, s'y repérer, s'y déplacer de façon adaptée

Énoncé d'opérations mentales et motrices à faire et à apprendre pour réussir la situation ou la tâche. Les règles portent sur les capacités, sur les connaissances, ou sur les attitudes. Elles formulent de façon opératoire ce qui est à apprendre.

Titre de la situation utilisée pour faire apprendre.

Représentation schématique du dispositif ou d'un moment de la situation.

Catégories de procédures, de manières de faire, que l'élève doit utiliser et apprendre pour être éduqué et s'éduquer (démarche méthodique pour apprendre à apprendre). Les items les plus utiles pour les acquisitions méthodologiques dans la situation décrite sont en noir (exemple : quatre sur les huit permanents pour cette APSA dans ce cycle).

Grande catégorie de compétence disciplinaire EPS travaillée.

Compétence disciplinaire EPS à acquérir grâce à l'APSA travaillée.

En liaison avec la situation proposée, liste des contenus à faire apprendre pour pouvoir construire la compétence.

Description du dispositif et des éléments matériels requis (espace, matériel, groupes...).

Énoncé des consignes dans le temps et l'espace décrivant le déroulement de la situation.

Ce que les élèves ont à faire pour réussir la tâche proposée par la situation et qui atteste (partiellement) qu'ils ont appris.

Autres modalités d'organisation de la situation pour la rendre, soit plus complexe ou plus difficile, soit plus simple ou plus facile. Elles sont applicables à toute la classe, à certains groupes (ou élèves) de façon différenciée, en fonction des réalisations observées.

Conseils de mise en œuvre	De la méthode pour l'élève
<ul style="list-style-type: none"> ■ Présenter les outils, schéma... avant la leçon. ■ Créer un outil pour garder une mémoire de la leçon. ■ Permettre un temps d'activité important. ■ Alterner temps d'activité et d'observation. ■ Fournir des critères de réalisation motrice. ■ Travailler en groupe homogène. ■ Faire formuler les règles d'action utiles ou à apprendre. ■ Faire tenir des rôles différents. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Décrire l'action de la fiche, les positions adoptées. ■ Décrire le sens du déplacement selon les flèches. ■ Expliquer sa manière de se tenir immobile. ■ Choisir les positions les plus équilibrées. ■ Respecter le nombre de répétitions. ■ Regarder les productions des autres. ■ S'entraîner à s'immobiliser au signal. ■ Dire la règle du jeu.

Recommandations pour l'enseignant : techniques pédagogiques qui conviennent au cycle et à l'APSA-support. Les items les plus pertinents à mobiliser pour la situation décrite dans la fiche sont en noir (exemple : quatre sur huit permanents pour cette APSA dans ce cycle).

À l'école de l'éducation physique **99**

Athlétisme :

course de vitesse

Acquisitions

Créer la vitesse horizontale

École maternelle 30 Minuit dans la bergerie

Cycle 2 33 Chameau-chamois

Cycle 3 36 Ne pas se faire rattraper

Conserver la vitesse horizontale

École maternelle 31 La course aux objets

Cycle 2 34 Courir en slalom

Cycle 3 37 Atteindre vite la zone la plus éloignée possible

Maintenir la vitesse horizontale jusqu'à l'arrivée

École maternelle 32 Lions et gazelles

Cycle 2 35 Course à la rencontre

Cycle 3 38 Courir à pleine vitesse jusqu'au bout

COMPÉTENCE VISÉE

Se repérer et se déplacer dans l'espace
Décrire ou représenter un parcours simple

SOCLE COMMUN

1 La maîtrise de la langue française

- Formuler en se faisant comprendre, une description, un problème (comment s'organiser pour parvenir à la ligne d'arrivée sans se faire toucher)

7 L'autonomie et l'initiative

- Être capable de raisonner avec logique et rigueur en identifiant un problème (ne pas s'arrêter avant la ligne d'arrivée)

ACQUISITION Maintenir la vitesse horizontale jusqu'à l'arrivée

Ce qui est à apprendre		Règle(s) d'action(s)
Capacités pour réaliser	Courir vite jusqu'à la ligne d'arrivée sans se faire rattraper.	Gazelle : – partir le plus vite possible au signal ; – courir vite sans regarder derrière ; – courir vite sans se laisser rattraper. Lion : – partir le plus vite possible au signal ; – courir et regarder la gazelle.
Connaissances pour identifier	La mise en relation entre fin de course et ligne d'arrivée.	
Attitudes pour gérer	Être attentif à courir vite et droit jusqu'à la ligne d'arrivée.	

SITUATION Lions et gazelles

▪ **Dispositif :** à trois mètres de distance, le lion doit rattraper une gazelle qui fuit droit devant (en espace libre ou en couloir) sur une distance de vingt mètres.

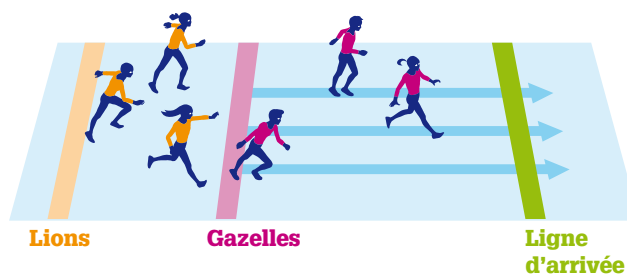
▪ **Déroulement :** au signal, le lion commence à courir après la gazelle qui fuit le plus vite possible jusqu'à la ligne d'arrivée. Inverser les rôles.

BUT DE LA TÂCHE

- Gazelle : réagir à un signal visuel et se mettre rapidement en action sans se faire toucher par le lion.
- Lion : rattraper la gazelle.

VARIANTES

- La distance entre les coureurs au départ.
- Le signal peut être sonore et visuel ou sonore seulement, ou encore un mot signifiant.
- Mettre un juge qui déclare si la gazelle a été touchée.



Conseils de mise en œuvre	De la méthode pour l'élève
<ul style="list-style-type: none"> ■ Présenter les outils, schéma... avant la leçon. ■ Créer un outil pour garder une mémoire de la leçon. ■ Créer un climat de confiance propice aux apprentissages. ■ Favoriser l'engagement moteur des élèves. ■ Faire évoluer la tâche par rapport à l'observation de conduites typiques. ■ Fournir des indicateurs de réalisation motrice. ■ Faire formuler les verbes d'action. ■ Faire tenir des rôles différents. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Dire, décrire comment et où réaliser la situation. ■ Nommer et qualifier les verbes d'action réalisés. ■ Commenter en classe les actions vécues avec ou sans l'aide ou non d'un support. ■ Connaître et respecter les règles organisationnelles et fonctionnelles du jeu. ■ Identifier, expliquer, accepter de jouer différents rôles ■ Essayer et expérimenter plusieurs fois la même situation et se corriger. ■ Coordonner plusieurs actions lors du déplacement. ■ Se repérer et connaître le résultat après l'action.

COMPÉTENCE VISÉE

Réaliser une performance

SOCLE COMMUN

1 La maîtrise de la langue française

- S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié
- Faire valoir son propre point de vue

7 L'autonomie et l'initiative

- Travailler en équipe, accepter de travailler avec l'autre sexe

ACQUISITION Conserver la vitesse horizontale

Ce qui est à apprendre		Règle(s) d'action(s)
Capacités pour réaliser	Adapter sa foulée aux contraintes environnementales. Courir en fréquence dans le slalom et courir en amplitude dans la ligne droite.	À l'aller : - abaisser son centre de gravité ; - réaliser des petites foulées ; - incliner l'ensemble du corps dans les courbes.
Connaissances pour identifier	Les relations entre le type de course à mettre en œuvre et l'environnement proposé. Les notions de fréquence, d'amplitude et de centre de gravité du corps.	Au retour : - fixer la tête et regarder devant soi ; - courir avec les bras et les appuis pieds dans l'axe ; - courir avec des foulées plus grandes que dans le slalom.
Attitudes pour gérer	Ressentir la différence entre une course en fréquence et en amplitude.	

SITUATION Courir en slalom

▪ **Dispositif :** deux équipes mixtes en compétition de type relais. Aller en slalom et revenir en ligne droite.

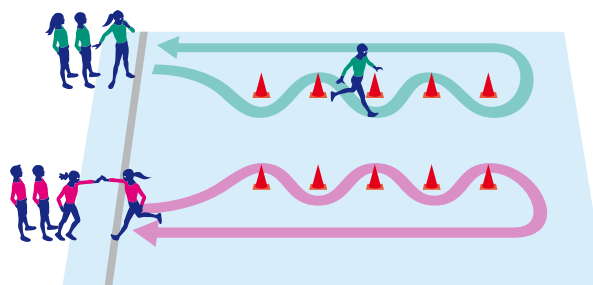
▪ **Déroulement :** au signal, l'élève commence à courir en slalomant jusqu'au dernier plot. Il revient toucher la main de son partenaire en réalisant un retour en ligne droite.

BUT DE LA TÂCHE

- Courir vite et différencier course en fréquence et en amplitude.

VARIANTES

- Varier la distance entre les plots, augmenter la sinuosité du parcours.
- Faire donner les départs par un élève, mettre un juge qui classe les équipes.



Conseils de mise en œuvre	De la méthode pour l'élève
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présenter les outils, schéma... avant la leçon. ▪ Créer un outil pour garder une mémoire de la leçon. ▪ Créer un climat de confiance propice aux apprentissages. ▪ Alternier temps d'activité et d'observation. ▪ Faire évoluer la tâche par rapport à l'observation de conduites typiques. ▪ Fournir des indicateurs de réalisation motrice. ▪ Faire émerger, formuler et expliciter les règles d'action. ▪ Faire tenir des rôles différents. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Décrire, identifier les tâches à réaliser. ▪ Expliquer une situation vécue avec ou sans l'aide d'un support. ▪ Écrire ou dessiner les éléments travaillés pour rendre compte de ce qu'on a appris. ▪ Énoncer, expliquer et respecter les règles de fonctionnement. ▪ Proposer, et commenter les manières de faire pour réussir. ▪ Communiquer et travailler en équipe pour accomplir une tâche. ▪ Observer l'autre et expliquer les raisons de la réussite. ▪ Expérimenter plusieurs manières de faire.

Opposition interindividuelle : jeux de raquettes

Acquisitions

Prendre des informations

- Cycle 2** 113 Vider la caisse
- 114 Abattre les quilles
- 115 Les volants brûlants
- Cycle 3** 118 Conserver l'échange à deux

Prévoir pour intervenir sans délai

- Cycle 2** 116 Jeu de renvoi au mur
- Cycle 3** 119 Passe et va

Maîtriser la frappe

- Cycle 2** 117 Envoyer la balle dans la cible
- Cycle 3** 120 À deux contre un

Agir en fonction d'un projet tactique

- Cycle 3** 121 Le chronomètre
- 122 Renvoi au mur en utilisant une raquette

COMPÉTENCE VISÉE

Coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement

SOCLE COMMUN

1 La maîtrise de la langue française

- Lire avec aisance (à haute voix, silencieusement) un texte : la règle du jeu (son organisation)

6 Les compétences sociales et civiques

- Respecter les autres et les règles collectives d'un jeu d'équipe

7 L'autonomie et l'initiative

- Commencer à savoir s'autoévaluer dans des situations simples

ACQUISITION Prévoir pour intervenir sans délai

	Ce qui est à apprendre	Règle(s) d'action(s)
Capacités pour réaliser	Varié et enchaîner les actions en précision pour faciliter le jeu de son partenaire.	Construire la trajectoire en associant : – la relation entre orientation du tamis et direction de la frappe ; – le positionnement sous le tamis (frappe haute) ; – une préparation avant la frappe proprement dite.
Connaissances pour identifier	Les paramètres pour construire et évaluer la pertinence de ses choix pour renvoyer dans des zones précises. Principes de l'échauffement.	
Attitudes pour gérer	Se préparer à enchaîner dans une organisation collective.	

SITUATION Passe et va

▪ **Dispositif** : deux demi-équipes s'affrontent face à face par terrain. L'espace entre les deux demi-équipes est fixé par les possibilités de renvoi des moins forts (quatre à six ou sept mètres). Un volant par terrain et une raquette par élève (badminton).

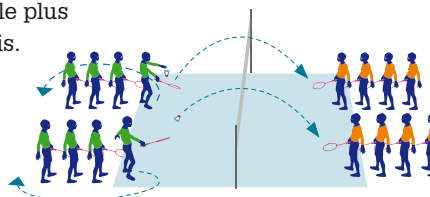
▪ **Déroulement** : le premier joueur envoie le volant par-dessus l'obstacle (élastique ou filet) et va se placer derrière sa colonne. Le réceptionneur renvoie le volant et va se placer derrière sa colonne et ainsi de suite.

BUT DE LA TÂCHE

– Renvoyer le volant dans l'autre camp et garder l'échange le plus longtemps possible. Réussir la plus longue série de renvois.

VARIANTES

- Varier les raquettes et les objets (volants ou balles).
- Modifier l'espace de jeu ; borner l'espace pour se replacer.
- Se donner un contrat de nombre d'échanges.



Conseils de mise en œuvre	De la méthode pour l'élève
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présenter les outils, schéma... avant la leçon. ▪ Créer un outil pour garder une mémoire de la leçon. ▪ Permettre un temps d'activité important. ▪ Alternier temps d'activité et d'observation. ▪ Fournir des critères de réalisation motrice. ▪ Travailler en groupe homogène. ▪ Faire formuler les règles d'action utiles ou à apprendre. ▪ Faire tenir des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre...). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Argumenter, justifier ses choix d'action. ▪ Formuler et appliquer les règles d'action. ▪ Expliciter les stratégies individuelles et/ou collectives : lire et mémoriser les différentes étapes de la rotation des joueurs en utilisant le schéma. ▪ Comparer, analyser les résultats/objectifs recherchés : commenter les étapes de l'échauffement, compter ses réussites dans une partie. ▪ Repérer et commenter les stratégies les plus efficaces : visualiser l'emplacement de son partenaire de jeu. ▪ Expérimenter, enrichir, stabiliser. ▪ Analyser, observer pour décider : <ul style="list-style-type: none"> – envoi : chercher à maintenir son volant dans la zone. – renvoi : chercher à mieux préparer sa frappe. ▪ Organiser et anticiper pour mettre en œuvre.

Opposition collective : jeux collectifs avec ou sans ballon

Acquisitions

Contrôler une motricité spécifique

- É. maternelle** 123 Abattre les quilles
- 124 La prise de foulards
- Cycle 2** 134 Épervier et ballons
- 135 Le méli-mélo
- 136 Le ballon maîtrisé
- 137 Esquive-ballon
- 138 Ballon immortel
- Cycle 3** 147 Ballon en ligne de fond
- 148 La balle aux chasseurs

Se déplacer vers la cible

- É. maternelle** 125 Remplir sa maison
- 126 Les balles brûlantes
- 127 Vider la caisse
- 128 Les déménageurs
- 129 La course aux couleurs
- 130 Les lapins et les terriers
- 131 La course aux objets
- Cycle 2** 139 Le facteur
- 140 La grande thèque
- 141 L'épervier et les déménageurs
- Cycle 3** 149 Les quatre buts
- 150 Le double drapeau

Reconnaître des statuts et des rôles

- É. maternelle** 132 Les sorciers
- 133 Les voleurs d'objets
- Cycle 2** 142 Accroche-décroche
- Cycle 3** 151 Ballon virtuel

Créer un déséquilibre en sa faveur

- Cycle 2** 143 Le drapeau simple
- 144 Épervier par équipes
- Cycle 3** 152 La balle au capitaine
- 153 Le rugby adapté
- 154 Ballon couloir
- 155 Passe à dix aménagée

Opérer des choix stratégiques individuels et/ou collectifs

- Cycle 2** 145 La course des cinq ballons
- 146 Gendarmes et voleurs
- Cycle 3** 156 La balle assise
- 157 La balle au but
- 158 Ballon-contact
- 159 Cinq contre cinq sur défense étagée
- 160 Poules-renards-vipères
- 161 Les barres
- 162 Initiation à l'ultimate

COMPÉTENCE VISÉE

Coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement ; accepter les contraintes collectives

SOCLE COMMUN

1 La maîtrise de la langue française

- S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié et précis
- Adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication

6 Les compétences sociales et civiques

- S'approprier et respecter des règles
- Communiquer et travailler en équipe
- Évaluer les conséquences de ses actes

ACQUISITION Contrôler une motricité spécifique

Ce qui est à apprendre		Règle(s) d'action(s)
Capacités pour réaliser	Ajuster les déplacements en fonction de l'adversaire. Coordonner des actions de déplacements et de préhension.	Attaquant : - se définir comme tel en allant toucher un adversaire (défier) ; - chercher à prendre le foulard de l'adversaire en se déplaçant.
Connaissances pour identifier	La prise d'informations : - sur les déplacements des adversaires ; - sur le déclenchement des attaques.	Défenseur : - s'éloigner de l'adversaire pour éviter de se faire prendre le foulard ; - écarter les bras pour empêcher l'adversaire de prendre le foulard.
Attitudes pour gérer	Respecter le un contre un. Proscrire toute brutalité.	

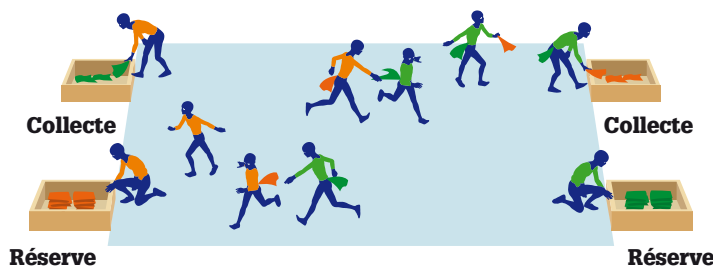
SITUATION La prise de foulards

▪ **Dispositif :** un terrain de 10 x 25 m. Deux caisses par équipe : une réserve de foulards de sa couleur et une caisse pour déposer les foulards saisis à l'autre équipe. Deux équipes différenciées (chasubles de couleur) de cinq à huit joueurs.

▪ **Déroulement :** chaque élève porte un foulard à la ceinture (derrière). Pour s'emparer du foulard d'un adversaire, il faut le défier en le touchant et essayer de lui prendre son foulard en un contre un. L'élève qui prend le foulard de son adversaire va le déposer dans la caisse de collecte. Celui qui perd son foulard peut en reprendre un dans sa réserve.

BUT DE LA TÂCHE

- À la fin de la séquence de jeu (deux à quatre minutes), être en possession d'un plus grand nombre de foulards que l'équipe adverse.



Conseils de mise en œuvre	De la méthode pour l'élève
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conserver la même organisation lors de la même séance. ▪ Favoriser un temps d'activité important. ▪ Faire évoluer la tâche par rapport à l'observation conduites typiques. ▪ Alternier activité, bilan intermédiaire, relance. ▪ Constituer des équipes hétérogènes en leur sein, homogènes entre elles. ▪ Faire découvrir, énoncer les règles d'action à utiliser. ▪ Énoncer et exploiter les résultats. ▪ Faire tenir des rôles différents. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Nommer avec exactitude un objet, une action, un rôle. ▪ Décrire, expliquer la situation de jeu. ▪ Identifier, expliquer son statut, son rôle. ▪ Nommer, connaître et respecter les règles du jeu. ▪ Accepter de jouer avec différents partenaires, adversaires. ▪ Adapter ses actions en fonction de son statut, son rôle. ▪ Ajuster ses déplacements en fonction du déroulement du jeu. ▪ Coordonner déplacements et préhension ou lancer.

COMPÉTENCE VISÉE

Coopérer et s'opposer individuellement et collectivement

SOCLE COMMUN

1 La maîtrise de la langue française

- S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié et précis
- Adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication

6 Les compétences sociales et civiques

- S'approprier et respecter des règles
- Communiquer et travailler en équipe
- Évaluer les conséquences de ses actes

ACQUISITION Contrôler une motricité spécifique

Ce qui est à apprendre		Règle(s) d'action(s)
Capacités pour réaliser	Affiner la précision pour lancer et attraper.	Batteur : – repérer les espaces libres pour lancer loin des adversaires ; – sur le cercle, s'orienter et se préparer pour recevoir et lancer la balle. Trimeur : – courir et se placer pour attraper la balle le plus vite possible ; – s'orienter pour assurer un retour rapide.
Connaissances pour identifier	La détermination de l'action après avoir pris des informations : – sur le placement des adversaires, – sur la trajectoire du ballon.	
Attitudes pour gérer	Être attentif, se préparer pour attraper le ballon.	

SITUATION Le méli-mélo

▪ **Dispositif :** un terrain rectangulaire de 20 x 40 m (handball), deux ballons et un cerceau. Cinq à huit joueurs par équipe.

▪ **Déroulement :** un batteur lance le premier ballon, depuis le cerceau, dans le camp adverse. Il est récupéré par les trimeurs qui le ramènent vers le cerceau. Pendant ce temps, les autres batteurs, en cercle, se font le plus possible de passes avec le deuxième ballon. Le meneur compte le nombre de passes jusqu'au retour du premier ballon dans le cerceau. Après le passage de chaque batteur dans le cerceau, on inverse les rôles.



BUT DE LA TÂCHE

– Batteurs : réaliser le plus grand nombre de passes dans le rôle.

VARIANTES

– Insérer un ou deux adversaires pour gêner le retour de la balle lancée par le batteur (opposition raisonnée).

Conseils de mise en œuvre	De la méthode pour l'élève
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présenter les outils, schémas... avant la leçon. ▪ Favoriser un temps d'activité important. ▪ Alterner activité, observation, relance, bilan. ▪ Faire évoluer la situation : variantes / observation. ▪ Constituer des équipes hétérogènes en leur sein, homogènes entre elles. ▪ Faire découvrir, formuler les règles d'action à apprendre. ▪ Énoncer et exploiter les résultats (fiche, poster, tableau). ▪ Faire tenir des rôles différents (joueur, observateur...). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Connaître et reconnaître les statuts, les rôles. ▪ Expliquer une situation vécue (avec ou sans l'aide de schéma). ▪ Énoncer, expliquer et respecter les règles du jeu. ▪ Proposer, commenter des stratégies de jeu. ▪ Expérimenter plusieurs modalités d'action (façons de faire). ▪ Apprécier les positions des partenaires et des adversaires. ▪ Repérer et se déplacer dans les espaces libres. ▪ Prendre des décisions avant et pendant l'action.

COMPÉTENCE VISÉE

Coopérer ou s'opposer individuellement et collectivement

SOCLE COMMUN

1 La maîtrise de la langue française

- S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié et précis
- Adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication

6 Les compétences sociales et civiques

- S'approprier et respecter des règles
- Communiquer et travailler en équipe
- Évaluer les conséquences de ses actes

ACQUISITION Créer un déséquilibre en sa faveur

Ce qui est à apprendre		Règle(s) d'action(s)
Capacités pour réaliser	Coordonner des actions de déplacement, de préhension et de lancer.	Attaquants : - non porteurs de balle : occuper tout l'espace pour écarter les défenseurs et créer des espaces libres ; - porteur de balle : . passer la balle en avant à un partenaire démarqué en direction de la cible et poursuivre son action vers la cible, . passer la balle en arrière à un partenaire démarqué quand il n'y a pas de solutions vers l'avant, . transmettre la balle au capitaine pour marquer un point.
Connaissances pour identifier	Les positions relatives des partenaires et adversaires. Le traitement d'informations simultanées.	
Attitudes pour gérer	Être vigilant aux déplacements des partenaires et adversaires.	

SITUATION La balle au capitaine

▪ **Dispositif :** un terrain de 20 x 15 m avec une ligne centrale. Des cerceaux pour situer la place du capitaine. Deux équipes (chasubles) de cinq joueurs plus un capitaine par équipe.

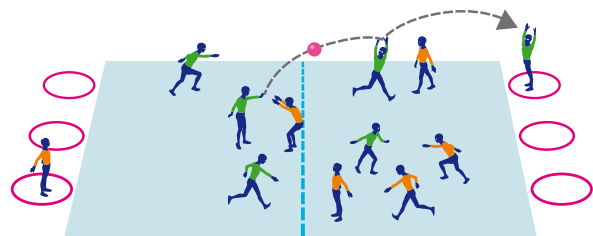
▪ **Déroulement :** l'engagement se fait par un entre-deux au centre du terrain. On marque un point en transmettant la balle à son capitaine (il peut se déplacer entre les cerceaux). Jeu à la main, sans dribble. Il est interdit de se déplacer avec la balle. Les contacts sont limités (se trouver à un bras tendu de l'adversaire). Si la balle sort du terrain, la remise en jeu se fait par l'équipe adverse. Dès que les défenseurs récupèrent la balle, ils deviennent attaquants et le jeu se poursuit.

BUT DE LA TÂCHE

- Marquer plus de points que l'équipe adverse.

VARIANTES

- Modifier le rapport de force en introduisant un joueur joker en attaque (six attaquants contre cinq défenseurs).
- Les défenseurs récupèrent la balle en touchant le porteur de balle.



Conseils de mise en œuvre	De la méthode pour l'élève
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présenter les outils, schémas... avant la leçon. ▪ Créer un outil pour garder en mémoire la leçon. ▪ Permettre un temps d'activité important. ▪ Alternier activité, observation, bilan, relance. ▪ Faire évoluer la situation : variantes / observation. ▪ Constituer des équipes hétérogènes en leur sein, homogènes entre elles. ▪ Faire découvrir, formuler les règles d'action à apprendre. ▪ Élaborer fiches, tableaux de suivi des progrès par équipes. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Argumenter, justifier ses choix d'action / stratégie collective. ▪ Découvrir, formuler et appliquer les règles d'action. ▪ Formuler, expliciter les règles du jeu. ▪ Comparer, analyser les résultats par rapport aux objectifs recherchés. ▪ Repérer, nommer, choisir les stratégies les plus efficaces. ▪ Organiser ses actions en fonction de stratégies collectives. ▪ Observer et analyser pour décider dans l'action. ▪ Affiner, stabiliser et enrichir les actions motrices.

Expression corporelle

Acquisitions

Transformer le réel en jouant sur les composantes du mouvement

- Cycle 2** 165 Créer, transformer
- Cycle 3** 172 Choisir ses actions et ses variables
 - 173 Le robot détraqué
 - 174 La rencontre
 - 175 Créer une chorégraphie
 - 176 Les feuilles mortes (1)

Donner du sens et de la lisibilité au mouvement en utilisant le code lié à l'activité

- École maternelle** 163 Danser tout en...
 - 164 À partir d'une musique ou d'une histoire suggestive
- Cycle 2** 166 Le ballon de baudruche (1)
 - 167 Cartons de toutes les tailles (1)
- Cycle 3** 177 Les feuilles mortes (2)
 - 178 La toile d'araignée

Pouvoir être danseur et spectateur critique

- Cycle 2** 168 Cartons de toutes les tailles (2)
 - 169 Mimer une situation de jeu ballon
- Cycle 3** 179 Danser et regarder danser
 - 180 Les feuilles mortes (3)

Pouvoir accepter le regard des autres sur sa production

- Cycle 2** 170 Représenter les âges de la vie
 - 171 Le ballon de baudruche (2)
- Cycle 3** 181 Les feuilles mortes (4)
 - 182 L'improvisation

COMPÉTENCE VISÉE

Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique

SOCLE COMMUN

1 La maîtrise de la langue française

- Dégager le thème d'un texte
- Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte

6 Les compétences sociales et civiques

- S'impliquer dans un projet individuel ou collectif

ACQUISITION Donner du sens et de la lisibilité au mouvement en utilisant le code lié à l'activité

Ce qui est à apprendre		Règle(s) d'action(s)
Capacités pour réaliser	Avoir un corps stable. Être précis dans les gestes.	S'aider des contraintes. Reprendre au besoin des éléments déjà travaillés.
Connaissances pour identifier	Exploitation de l'espace vertical et coordination des trois dimensions de l'espace dans l'action dansée.	
Attitudes pour gérer	Intégrer les conduites des partenaires. Prendre en compte l'effet de l'émotion.	

SITUATION La toile d'araignée

- **Dispositif**: dans une salle de motricité, avec un espace orienté (scène) et avec musique.
- **Déroulement**: des élèves tendent une douzaine de fils de laine à différentes hauteurs (toile d'araignée). D'autres traversent cet espace ainsi délimité (sans, puis avec musique). Reprendre cette situation avec une musique plus rythmée (par exemple : *Steppe* de René Aubry) ou encore après avoir retiré les fils (faire comme si...).

BUT DE LA TÂCHE

- Traverser un espace avec des mouvements ininterrompus en utilisant ses bras pour dégager sa route et ses jambes pour franchir les obstacles.

VARIANTES

- Imposer une durée pour franchir l'obstacle.
- Le nombre de danseurs dans la toile simultanément.



Conseils de mise en œuvre	De la méthode pour l'élève
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Présenter les outils, schéma... avant la leçon. ▪ Créer un outil pour garder une mémoire de la leçon. ▪ Permettre un temps d'activité important. ▪ Alternier temps d'activité et d'observation. ▪ Fournir des critères de réalisation motrice. ▪ Travailler en groupe homogène. ▪ Faire formuler les règles d'action utiles ou à apprendre. ▪ Faire tenir des rôles différents (danseur, spectateur). 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Chercher des sensations vécues. ▪ Travailler à partir de contrastes, des changements dans la musique. ▪ Chercher et expérimenter seul. ▪ Utiliser au moins deux hauteurs de mouvement. ▪ Insister sur la liaison des actions avec l'autre (simultanéité, alternance, canon). ▪ Chercher des solutions dans des projets déjà vus. ▪ Annoncer son trajet. ▪ S'inspirer du travail fait en arts visuels.

À l'école de l'éducation physique

Guide pratique pour l'enseignant à l'école primaire

NOUVELLE ÉDITION

À l'école de l'éducation physique est un guide complet pour l'enseignement de l'EPS de la petite section au CM2.

À l'école de l'éducation physique propose 200 fiches d'enseignement présentant des situations précises d'activité avec toutes les variables didactiques, les règles, ce qui est apprendre par l'élève, des conseils de mise en œuvre...

À l'école de l'éducation physique couvre avec 14 APSA tous les domaines de l'activité motrice de l'élève : gymnastique, course, lancer, orientation, lutte, jeux de raquettes, jeux collectifs, danse...

À l'école de l'éducation physique présente une méthode pour l'enseignant. Guide pratique pour construire une programmation cohérente, il organise la progressivité des apprentissages des élèves dans le cadre des programmes de 2008 et du BO du 5 janvier 2012.

À l'école de l'éducation physique s'affirme comme l'ouvrage de référence pour le professeur des écoles débutant qui trouvera tous les outils pour enseigner l'EPS dans toutes les classes. L'enseignant confirmé découvrira de nouvelles perspectives pour enrichir ses pratiques.

À l'école de l'éducation physique est utilisable immédiatement et favorise la mise en œuvre d'une pédagogie de l'EPS respectueuse de la diversité des élèves et au service de leurs apprentissages.

Sous la direction de Michel Delaunay

Les auteurs : Éric Favriou, Bernard Ollier, Dominique Pichot, Jean-Pierre Piednoir



La collection « Corpus » aide les professeurs à enseigner les savoirs fondamentaux et les méthodes de l'EPS, dans le respect des programmes et du socle commun, avec des propositions concrètes, soutenues par une conception originale des apprentissages et de l'évaluation des personnes-élèves.

Directeur de collection : Michel Delaunay

ISSN en cours
ISBN : 978-2-86628-460-2
Réf : 440B3740
42 €

