

**I.U.F.M.
ACADÉMIE DE MONTPELLIER
SITE DE NIMES**

RECORBET GINKYO

MEMOIRE DE PLC2

**DISCIPLINE CONCERNEE : EPS
CLASSES CONCERNEES : SECONDES 1 ET 2, BEP HOTELLERIE
LYCEE HOTELIER MARIE CURIE, SAINT-JEAN DU GARD**

**TUTEUR DU MEMOIRE : PATRICK SENERS
ASSESEUR : FRANCINE SENERS**

*Le problème du retour des absents en EPS :
Comment mieux les intégrer dans la leçon ?
Deux axes de réponse envisagés
en volley-ball et en acrosport.*

ANNEE UNIVERSITAIRE 2004-2005

Sommaire

I	Pourquoi cette problématique du retour des absents ?	4
I.1	Au regard de la population à laquelle nous sommes confrontés pour enseigner	4
I.2	Au regard des textes officiels	
I.3	Du point de vue du projet d'établissement du lycée Marie Curie	6
I.4	Du point de vue des résultats de la recherche scientifique	6
I.5	Du point de vue de notre démarche d'enseignement	9
II	Dispositifs mis en place	11
II.1	En 2H1	11
II.2	En 2H2	
II.3	Stratégie de guidage	13
II.4	Fiche élève	13
II.5	Grille d'observation des figures en acrosport	15
III	Résultats	17
III.1	Points positifs	17
III.1.1	Responsabilisation	17
III.1.2	Aide aux élèves	17
III.1.3	Interactions pour apprendre	17
III.2	Points imprévus	17
III.2.1	En 2H1	17
III.2.2	En 2H2	18
III.3	Points négatifs	18
III.3.1	Influence du dispositif sur les taux d'absentéisme	18
III.3.2		

	Comportements déviants	18
III.4	Régulation du dispositif	19
III.5	Exemple de traitement exhaustif des interactions lors du dispositif de rattrapage	19
III.5.1	En 2H1	19
III.5.2	En 2H2	21
	Conclusion	23
	Bibliographie	
	Annexes	

I

Pourquoi cette problématique du retour des absents ?

I.1

Au regard de la population à laquelle nous sommes confrontés pour enseigner :

Il y a en moyenne à chacun des cours d'EPS au Lycée Professionnel Marie Curie de Saint Jean du Gard, un ou deux absents ou inaptes temporaires, ce qui pose à chaque fois le problème de leur intégration dans la leçon suivante.

Les inaptes peuvent participer au cours en tenant des rôles connexes à l'action motrice : arbitrage, observation ciblée, aide, conseil, juge, spectateur, renvoyeur de balle, etc. Souvent cela leur permet de mieux comprendre ce qui se passe dans les situations d'apprentissage et peut constituer un gain de temps pour leur réintégration dans le prochain cours auquel ils pourront participer en tant que pratiquant: il y a deux entrées dans les compétences visées en lycée : par la pratique (composante culturelle) et par la méthode (composante méthodologique). Mais cela pose le problème de la différence entre réussir et comprendre qu'à posé J. Piaget (1974) :

Quand nous nous apercevons que d'une semaine à l'autre certains élèves ne se souviennent plus de l'équipe dans laquelle ils se trouvent ou du temps qu'ils ont réalisé, et à fortiori encore moins de la situation qui leur a permis de se transformer, il y a de quoi s'interroger... Mais les élèves sont confrontés chaque semaine à plus de 200 consignes toutes très différentes selon les matières et les enseignants (Méard et Bertone, 1998) ce qui nous permet de relativiser leur courte mémoire.

Les absents quant à eux sont peut-être paradoxalement plus faciles à intégrer dans le cours à leur retour car ils arrivent en quelque sorte sans a priori et nous pouvons être sûrs qu'ils ne se souviendront pas de ce qui a déjà été réalisé la semaine précédente...

L'enjeu serait alors de trouver des moyens pour leur permettre de s'engager dans les situations d'apprentissage que propose l'enseignant sans trop bouleverser les équipes ou les groupements d'apprentissage.

I.2

Au regard des textes officiels :

I.2.1

En LP l'absentéisme est plus important que dans les filières générales et technologiques, du fait de l'âge des élèves, de leur situation antérieure d'échec scolaire qui leur a donné de mauvaises habitudes, du fait de leur parcours souvent un peu chaotique (orientation/réorientation) (source : DPD : www.educ.gouv.fr).

La lutte contre le décrochage scolaire constitue donc une priorité en LP, pour cela une aide et une attention accrue sont nécessaires pour ces élèves absentéistes. Il nous apparaît donc tout à fait logique de leur consacrer une intervention pédagogique particulière chaque fois que cela s'avère nécessaire.

D'après une étude de 1993 consultable sur le site de la Direction de la Prospective et du Développement, plus de la moitié des élèves ont déjà manqué une journée de cours durant les douze derniers mois, sont arrivés en retard ; un tiers a déjà « séché » les cours. Pour 7% des élèves la fréquence passe à « souvent ». En ce qui concerne les deux secondes BEP étudiées, les taux d'absentéismes ont été respectivement de 1,3 en 2H1 et 1,6 en 2H2, durant les onze premiers cours de l'année, il y a donc régulièrement un ou deux élèves manquant à l'appel pour cause d'inaptitude et/ou sans motif valable (coup, petite blessure en cuisine, mauvaise volonté, etc.) .

L'enjeu est alors de ce point de vue d'inciter les élèves à venir en cours quel que soit leur état (à moins d'une maladie contagieuse ou d'inaptitude grave) pour ne pas les laisser reprendre l'habitude de ne pas venir en cours alors que tous leurs camarades y sont.

I.2.2

Du point de vue de la circulaire du 23 mai 1997 (mission de l'enseignant) :

Nous devons enseigner aux élèves :

- la maîtrise de l'expression écrite et orale ;
- la capacité de communiquer et de s'exprimer ;
- à améliorer leur esprit critique.

Nous devons aussi :

- présenter avec un langage clair et précis les objectifs et les contenus d'enseignement de chaque situation, les modalités de travail attendues et l'évaluation ;
- être à l'écoute des problèmes et des besoins des élèves ;
- proposer des conditions favorables à la réussite de tous ;
- favoriser des situations interactives et collectives dans un souci d'équité ;
- donner l'exemple ;
- construire petit à petit notre style personnel d'enseignement au fil de notre expérience et de notre formation professionnelle.

Au regard de ces deux problématiques de la mission de l'enseignant, il apparaît encore plus clairement qu'il est important de s'occuper des élèves de retour d'absence, dans un souci de « discrimination positive » de « donner plus à ceux qui ont moins ».

Ceci peut se faire soit par un dispositif de pédagogie différenciée leur permettant de rattraper le temps perdu, soit par un dispositif de tutelle entre élèves ; l'un n'excluant pas l'autre.

I.2.3

Du point de vue de la circulaire de rentrée 2004 :

Nous devons nous efforcer de développer la responsabilité des élèves. Devenir responsable, c'est respecter ses engagements (ponctualité et assiduité) dans un premier temps ; puis c'est aussi accepter de remettre en cause son statut social vis à vis de ses camarades lorsque justement un élève a rompu son engagement d'assiduité et se retrouve dans une situation d'infériorité relative par rapport aux apprentissages effectués en son absence.

Dans un dispositif pédagogique différencié, cela signifie qu'il ou elle doit accepter de se retrouver provisoirement dans un groupe de niveau plus faible ; dans une situation d'interaction, cela signifie qu'il ou elle doit accepter d'écouter et de regarder un(e) camarade qui lui explique et/ou lui montre ce qu'il y a à faire pour combler son retard.

L'enjeu est alors de trouver les bonnes conditions spatio-temporelles de la situation de remédiation (difficulté-complexité-guidage) et la ou les bonnes personnes ressources pour procéder à cette remise à niveau.

Devenir responsable c'est aussi avoir un comportement et une attitude appropriés quelles que soient les situations, c'est-à-dire aussi bien dans l'école que hors de l'école, dans le présent et dans le futur : devenir responsable d'une connaissance c'est être capable de la transmettre en futur « bon père de famille » (loi d'orientation de 1989). C'est donc apprendre

à apprendre en bon élève, et petit à petit enseigner à apprendre, apprendre à devenir un modèle pour ceux et celles dont on est responsable.

I.2.4

Au regard des programmes du lycée (BOEN, hors série n°6, 2000) et du lycée professionnel (BO n°39, 2002) :

Nous retrouvons cette éthique de la responsabilité dans la finalité de l'EPS :

« former par la pratique des APSA un citoyen cultivé, lucide, autonome et responsable dans la conduite de sa vie corporelle pendant sa scolarité et tout au long de sa vie. »

Ainsi que dans son objectif :

« faire vivre à tous les élèves des expériences corporelles qui permettent par la réussite un accès à une citoyenneté en acte (...)»

Cette responsabilisation des élèves passe de façon transversale dans toutes les compétences visées en fin de cycle par une pédagogie des rôles. Ceci est encore plus prégnant si l'on considère la composante méthodologique des programmes, composante qui constitue le socle commun des connaissances que devront acquérir les élèves quelles que soient les APSA programmées tout au long de leur scolarité de lycéen. Descartes posait la méthode comme un moyen d'être sûr de ne pas se tromper : les quatre composantes méthodologiques des compétences visées induisent cette pédagogie des rôles pour que les élèves apprennent entre eux, à leur rythme et selon leurs besoins, à ne plus se tromper (au double sens du terme : faire des erreurs et les surmonter, ne plus se leurrer et devenir plus lucide sur ses capacités).

Cette pédagogie des rôles recherche chez les élèves « des actions multiples bénéficiant d'une grande souplesse adaptative au sein d'un groupe afin d'assurer la victoire de l'équipe » (préambule document d'accompagnement volley-ball). D'une manière générale ce sont les connaissances sur soi et les savoir-faire sociaux qui permettent d'enseigner les différents rôles nécessaires à l'action motrice.

« l'élève manager doit évoluer de la capacité à utiliser les informations recueillies à la capacité à prélever des indicateurs en temps réel pour l'action immédiate. » (ibid.)

L'enjeu est cette fois-ci le suivant :

« Je respecte une règle qui me permet de réussir,
j'apprends aussi à la faire respecter pour aider à réussir. »

I.3

Du point de vue du projet d'établissement du lycée Marie Curie :

Un des axes prioritaires est l'aide aux élèves. Aider les élèves c'est d'abord leur permettre de suivre les cours dans de bonnes conditions de compréhension et de réussite.

Proposer une pédagogie de la réussite passe donc nécessairement par l'intégration préalable des élèves ayant manqué le ou les cours précédents : remise à niveau, et managérat pour ceux qui vont les aider à réussir dans la situation de remédiation.

I.4

Du point de vue des résultats de la recherche scientifique :

Dans la mouvance dite de l'action située, cela nous permet d'envisager une distribution de l'activité cognitive de planification au sein du groupe classe (D. Norman, 1993), les élèves devenant pour l'enseignant comme entre eux, des artefacts cognitifs plus ou moins rationnels,

mais qui vont permettre d'alléger la charge mentale au cours de l'interaction dans la leçon. Cette distribution passe essentiellement au niveau de l'enseignant par l'élaboration de fiches de travail comme une ménagère fait une liste de course plus ou moins détaillée avant d'aller au supermarché afin de gagner du temps et d'optimiser l'obtention de son but : la confection d'un gâteau. (J.C. Kaufman, 1997).

L'enjeu est alors de planifier son improvisation (S. Suchman, 1989) grâce à de grandes capacités de négociation et d'improvisation (P. Perrenoud, 1994) quand la planification s'avère insuffisante ou qu'un événement impromptu a lieu au cours de l'action (J. Theureau, 1992). Ici comme il est impossible de prévoir le retour ou non des absents et des inaptes, le but sera d'élaborer une fiche de travail suffisamment simple pour être vite comprise par les élèves.

Ce cadre d'intervention étant posé, l'important pour l'optimisation de l'apprentissage dans l'interaction entre élèves est la notion d'écart de compétence. Apprendre dans ce cas est d'abord apprendre à observer et à communiquer son savoir et sur son savoir. Pour cela deux débutants sont tout à fait dépourvus de moyens moteurs et verbaux efficaces, ils restent dans une logique de cooptation ou de conduite parallèle. Des études ont montré qu'il fallait un certain vécu dans l'activité, une base de connaissance assez consistante pour pouvoir montrer, démontrer et communiquer avec ses pairs de façon efficace. (French, Thomas, Mac Pherson, 1989).

Plutôt que rechercher le conflit socio-cognitif trop long à mettre en œuvre justement parce qu'il faut reconnaître une symétrie de compétence au sein d'un groupe d'élève, et parce qu'il fonctionne surtout pour des acquisitions cognitives et décisionnelles mais pas tellement techniques, il semble plus intéressant en EPS de rechercher la construction de dyades de tutelles.

Que nous disent de façon plus précise les travaux sur la question ?

Tout d'abord cela participe à l'éducation à la citoyenneté par l'apprentissage d'attitudes prosociales « bénéfiquement dirigées vers autrui » (F. Winnykamen, 1990). Ceci principalement du point de vue du tuteur, c'est ce qu'on appelle aussi la fonction managériale ou effet tuteur (G. Barnier, 1989) : processus métacognitifs, méthodes de travail, analyse critique de sa propre position, émergence de clarté, identification des points déterminants de l'action (composante méthodologique des compétences du lycée, (BOEN. *ibid.*). D'une manière générale cela responsabilise fortement l'élève. Ces attitudes sont très importantes en EPS car il y a interactions physiques affectives et matérielles, donc mise en cause de la sécurité de chacun. Ces attitudes sont enseignables (Morissette et Gingras, 1989), même si elles ne constituent pas la majeure partie de notre enseignement avant tout basé sur la motricité.

Apprendre en imitant c'est d'abord apprendre à imiter (F. Winnykamen, 1990), c'est à dire apprendre à voir ce qu'il faut pour mieux réussir. Cette théorie de l'apprentissage social ou modelage (Bandura, 1976) nous incite à nous focaliser sur les processus attentionnels mis en jeu pour observer efficacement : visibilité des points clés (Burwitz, 1975, pour du grimper de corde) ; orientation de l'attention vers les points clés, « indices visibles » (Meany, 1994, pour de la jonglerie) ou verbaux (Caroll et Bandura, 1990) ; expositions multiples au modèle afin de ne pas être submergé d'informations à retenir d'un seul coup (Feltz, 1982, pour tâche de grimper) ; modèle le plus correct possible au regard la technique visée (Mac Cullagh et Meyer, 1997, pour une situation de squatt).

L'apprentissage social et socialisant est donc inhérent à une bonne maîtrise du langage, une notion bien dans l'air du temps...

Quelle est la nature des interactions entre le tuteur et le tuteur ? Elles se feraient en deux temps :

Un guidage proactif,
Des feed-back (Beaudichon, Verba, Winnykamen, 1988).

Il nous reste à signaler l'influence du type de dyades mise en place.

Il semble plus efficace du point de vue du nombre des unités de communication et de la durée de la phase interactive que la dyade soit composée d'élèves ayant des relations amicales (J. Fraysse, 1992). Son étude porte sur une situation de coopération mais on peut dignement supposer qu'il en est de même en tutelle.

Les élèves se critiquent plus facilement dans ce même cas (J. Nelson et F.E. Aboud (1985).

Enfin il semblerait que le genre ait également une forte influence sur la fonctionnalité de la dyade. Les filles entrent plus facilement dans des relations de tutelle surtout lorsqu'une des deux est experte. Les garçons préfèrent souvent rester dans des tentatives de résolution individuelle de la tâche (coaction). (L. Bensalah, 1992).

Cependant tous ces résultats sont à relativiser fortement comme le conflit socio-cognitif car ils ont été obtenus pour des acquisitions cognitives, il faut donc les percevoir comme des tendances plutôt que comme des conduites typiques.

Il faut attendre 1995 pour que F. D'Arippe-Longueville commence à produire des résultats dans le champ des acquisitions motrices en EPS : salto, virage de brasse, et relais en athlétisme.

Dès la première étude concernant le salto avant il apparaît que la dissymétrie de compétence est plus efficace pour obtenir une représentation fonctionnelle sur le but de la tâche (F. D'Arippe-Longueville, P. Fleurance, F. Winnykamen, 1995). Mais cette dissymétrie doit être assez faible pour conserver une proximité de sens (Décalage optimal selon J.P. Famose, 1990), pour que l'élève tutoré reste dans une zone proximale de développement (L. Vigotsky, 1985) et que le tuteur constitue bien un étayage de son apprentissage (J. Bruner, 1983).

Dans sa thèse en 1998 F. D'Arippe-Longueville va approfondir cette notion de dissymétrie de compétence et montrer que l'écart entre les deux élèves est un indicateur pertinent de la difficulté de la tâche.

L'enjeu est de percevoir un écart optimal entre le niveau du sujet et celui du modèle pour une difficulté optimale. Dans ce cas il y aurait activation optimale des processus qui sous-tendent l'apprentissage, notamment du point de vue de la motivation et de l'engagement cognitif.

Cette dissymétrie de compétence permettrait ce qu'elle nomme un challenge optimal de modélisation : optimisation des interactions afin de progresser. Comme a pu le montrer par ailleurs M. Travert (1999) pour le « football de pied d'immeuble » à travers le phénomène Zidane il y aurait alors un véritable troc culturel entre les élèves grâce à l'APSA support qui leur permet de se socialiser mutuellement en apprenant à confronter leur points de vue, et à mieux se comprendre, bref à vivre ensemble de façon plus supportable car partagée : la connaissance émerge de leur action de façon autonome, ce qui semble le propre de tout être vivant (F.J. Varela, 1989).

Le tuteur prend conscience de la différence fondamentale entre réussir et comprendre en EPS et progresse surtout du point de vue méthodologique, quant au tutoré, il progresse si possible du point de vue moteur, mais surtout il se retrouve dans une situation de pouvoir réussir dans la leçon du jour grâce et avec toute la classe. Ce qui nous l'espérons constituera pour lui ou elle une expérience suffisamment mémorable pour qu'il ne soit plus absent par la suite même s'il ne peut pratiquer.

Conclusion :

« Le parti pris de privilégier les savoir-faire sociaux en classe de seconde répond à la nécessité d'intégrer dans un même démarche des élèves issus d'horizons différents. » (doc. Accompagnement op. cit.).

I.5

Du point de vue de notre démarche d'enseignement :

Il nous faut expliciter ce qui pose problème, non pas de façon gênante mais problématique, ce qui nous fait réfléchir et nous pousse à changer notre façon d'agir et d'enseigner.

Tout d'abord en fonction de notre mission, éduquer, former et instruire, ce qui nous préoccupe est le « quoi enseigner », c'est à dire quelles sont les priorités, les choix que nous devons faire face aux caractéristiques des élèves et aux contraintes spatio-temporelles auxquelles nous sommes soumis. Vouloir former des individus compétents, c'est chercher à extraire un petit surplus de conscience de la motricité. C'est autrement dit faire entrer les élèves dans une pratique raisonnée et surtout leur donner envie d'y rester par la suite afin de leur éviter de se dire plus tard « si j'avais su... ». Cette recherche permanente de l'autonomie, de la lucidité et surtout de la responsabilité passe selon nous par l'abdication de l'autorité absolue du maître qui impose des tâches à ses élèves et les évalue selon leur degré d'engagement dans ces mêmes tâches (M. Durand et G. Arzel, 1997).

Si l'EPS est bien la pédagogie des habilités motrices (J.P. Famose, 1996), les apprentissages moteurs correspondent à l'acquisition de techniques du corps permettant au futur citoyen d'avoir une vie équilibrée. Ces techniques consistent en EPS à des productions adaptatives des élèves qui leur permettent au travers d'actes significatifs de s'extraire d'une motricité spontanée. Elles dénotent la façon dont les élèves ont intériorisé leurs propriétés biomécaniques et leurs propriétés bioénergétiques par leur activité propre (C. Amade-Escot ??????). Apprendre consiste alors à vivre des expériences mémorables (M. Récopé, 2002) et mieux apprendre ne revient pas à mieux se souvenir, mais à vivre des expériences plus dignes de mémoire pour chaque élève ou du moins pour un maximum d'entre eux. Et quoi de plus mémorable que le partage d'une expérience motrice, aussi banale soit-elle, mais vécue de façon effective et affective, c'est à dire de façon sociale ?

Ce qui nous préoccupe donc fondamentalement et finalement c'est bien cette expérimentation du lien social que font les élèves dans les situations pédagogiques que nous construisons dans les différents APSA supports de notre enseignement. « S'il y a une science à inventer c'est la science qui créera du lien social » (Bruno Latour interviewé par François Dosse, 1995), notre préoccupation majeure au fil de notre démarche d'enseignement réside dans ces problèmes liés à la communication entre pairs afin de progresser d'une part, et d'autre part à la construction de techniques corporelles dans et par l'interactions entre élèves et le type de rapport à autrui que cela implique selon le dispositif et l'APSA support. C'est à notre avis la signification du nouveau regroupement d'activités dans les programmes du lycée, notamment à travers les notions d'activités duelles et de coopérations individuelles et/ou collectives.

Mais de façon suggérée nous retrouvons aussi le rapport à autrui dans les activités de production de formes codifiées et/ou artistiques à travers la notion de spectacle, « se produire devant autrui », se dévoiler et s'assumer en public. En acrosport, il semble tout aussi intéressant de faire fonctionner les élèves en interaction en doublette pour dédramatiser le rapport au spectacle du corps en mouvement dans des situations inhabituelles.

La question est de savoir quels types d'interactions vont émerger, si cela va permettre aux élèves de s'améliorer dans leurs apprentissages, et enfin quel guidage proposer pour ne

pas retomber dans l'exécution motrice et stimuler ces interactions pour les amener vers une pratique plus raisonnée, c'est-à-dire rendre les élèves plus compétents : devenir capable d'améliorer ses potentialités physiques et ses performances grâce à une réflexion technique plus que grâce à un entraînement trop coûteux en temps en EPS au regard des horaires impartis. C'est désormais une des spécificités de l'EPS par rapport au monde du sport. La compétence peut alors être envisagée comme une voie moyenne entre une discipline d'expérience (irréfléchie) et une discipline de connaissance (intellectualiste) qui caractérise l'évolution historique de notre discipline.

II

Dispositifs mis en place

II.1

En 2H1

LES ELEVES FONCTIONNERONT PAR DOUBLETTE AFFINITAIRE QU'IL DEVRONT CONSERVER JUSQU'A LA FIN DE L'ANNEE. UN CHANGEMENT POURRA ETRE EFFECTUE MAIS APRES ACCORD DU RESTE DE LA CLASSE ET SI CELA N'ENTRAINE PAS PLUS DE DEUX MODIFICATIONS.

Justification:

Optimiser les relations entre pairs c'est en tirer le meilleur parti: apprendre à dialoguer pour se faire progresser en construisant une certaine proximité de sens voire une complicité, les élèves feront véritablement équipe l'un avec l'autre comme pour la durée d'une saison hôtelière (ils vivent ici pour la moitié d'entre eux dans une zone relativement coupée du monde en micro-société, comme dans une station balnéaire ou de ski): apprendre à se critiquer et à accepter les critiques; apprendre à se comprendre selon son humeur, son état de forme générale, etc.; apprendre à s'aider et se conseiller mutuellement, notamment lorsque l'un des deux a été absent pour lui faire rattraper le retard; apprendre que tenir différents rôles est utile pour progresser et prendre plus de plaisir à pratiquer. Cela permet à l'enseignant de connaître ce que se disent et se font faire deux élèves qui ont résolu grâce à l'habitude du travail avec la même doublette les problèmes d'amour propre et/ou de communications dans une situation où l'un est responsable de l'apprentissage de l'autre.

EN FIN DE LEÇON NOUS ESSAYONS D'EXTRAIRE AVEC LES ELEVES LES ELEMENTS CLES QU'ILS ONT RETENUS POUR REUSSIR DANS LA SITUATION PROPOSEE EN LEUR DEMANDANT D'IMAGINER CE QU'ILS DIRAIENT A LEUR DOUBLON S'ILS AVAIENT A LA LEUR PRESENTER.

Justification:

Il faut que les élèves aient déjà des indices pour lancer leur camarade dans un apprentissage: c'est le guidage pro-actif de Beaudichon et coll (1988). De plus le fait de réaliser cette opération de synthèse en fin de cours me servira de méthode de bilan.

LORSQU'UN ABSENT REVIENT SON DOUBLON OU SON EQUIPE VONT SUR UNE ZONE RESERVEE A LA REMISE A NIVEAU APRES L'ECHAUFFEMENT GENERAL JUSQU'A CE QUE SON NIVEAU SOIT VALIDE PAR SES PAIRS (EN FONCTION DES CRITERES DE REALISATION ET DE REUSSITE FIXES) AFIN DE REJOINDRE LE RESTE DE LA CLASSE.

Justification:

Ce groupe est volontairement isolé, pour que les absents comprennent bien que leur absence a perturbé le cours et que même revenu cela le perturbe encore un peu. Dans le cas des inaptes le protocole est pour le moment le même, il suffit d'invertir les rôles tenus la séance précédente (conseil-tuteur/pratiquant). Ce qui est intéressant ici est de savoir quand et comment se fait le guidage pendant l'action, s'il y a démonstration, explication, suggestions, problématisation, etc. puis de savoir comment se parlent les élèves, si on peut leur faire confiance, si on peut considérer le ou les tuteurs comme des artefacts cognitifs ou de simples relais des consignes. Et enfin de savoir comment est validée/infirmée la tentative du tuteur, si le fait d'avoir un étayage atténue le sentiment d'échec ou a d'autres effets. La principale variable est ici le temps que cela prend: les interactions interélèves nous font-elles gagner du

temps dans des cycles courts avec des élèves qui supportent mal la norme scolaire traditionnelle, sont-elles plus lentes à devenir fructueuses, sont-elles trop lentes, et comment les dynamiser?

A LA FIN DE LA LEÇON L'ENSEIGNANT INTERROGE CEUX QUI ETAIENT ABSENTS SUR CE QU'ILS ONT APPRIS ET RETENUS DU COURS ET COMPARE AVEC UN OU DEUX VOLONTAIRES.

Justification:

L'analyse des prises de paroles est un bon indicateur de la façon dont a été vécue une situation, les différences éventuelles permettent d'avoir une démarche plus ergonomique par rapport à ces élèves, en retour cela devrait responsabiliser fortement ceux qui ont participé à la démarche d'enseignement, qui plus est si elle a fonctionné.

II.2

En 2H2:

LES ELEVES FONCTIONNERONT AUSSI PAR DOUBLETTE AFFINITAIRE, MAIS IL NE LEUR SERA PAS IMPOSE DE NE PAS CHANGER DE PARTENAIRE, MAIS AU CONTRAIRE SI BESOIN EST DE TROUVER DE BONNES RAISONS (ENONÇABLES ET PARTAGEES) POUR LE FAIRE LA LEÇON SUIVANTE.

Justification:

Ces élèves sont beaucoup plus difficiles à gérer, ils ont des capacités et une volonté de communication bien plus limitées qu'en 2H1. De plus le fait de leur imposer un travail collectif leur permettra peut-être de mieux s'inscrire dans la durée, nécessité en vue d'apprentissages dignes de ce nom et de la réussite scolaire et/ou professionnelle, tout en développant une certaine convivialité de pratique affinitaire.

AU RETOUR DES ABSENTS C'EST L'ENSEIGNANT QUI PREND EN MAIN LA REMISE A NIVEAU APRES EXTRACTION DES INDICES IMPORTANTS POUR REUSSIR EN FIN DE SEANCE PRECEDENTE COMME EN 2H1. LES DOUBLONS VIENDRONT ENSEMBLES DANS LE DISPOSITIF DIFFERENCIE. LA VALIDATION/INFIRMATION DES TENTATIVES SE FERA CONJOINTEMENT ENTRE EUX ET L'ENSEIGNANT JUSQU'A ATTEINTE DU CRITERE DE REUSSITE. PENDANT CE TEMPS LES AUTRES FONCTIONNENT EN SITUATION DE REFERENCE OU EN PHASE DE TATONNEMENT EN AUTONOMIE.

justification:

Ces élèves de 2H2 sont en situation de rejet du travail scolaire, il faut donc s'efforcer de leur accorder plus d'énergie (répétition des consignes, démonstrations, relances, encouragements, recadrage), surtout pour ceux qui ont manqué un ou plusieurs cours. De plus pour comparer l'efficacité des dispositifs, l'enseignant le fait fonctionner lui-même afin de savoir si ses prises de paroles/démonstrations/ guidages sont aussi efficaces que celles des élèves entre eux. Le fait de laisser le reste de la classe autonome pendant ce temps devrait également créer une dynamique d'autonomie et de confiance incitant les élèves à participer au cours même s'ils ont un petit problème qui les en aurait détournés s'ils s'écoutaient.

PUIS EN FIN DE COURS IDEM 2H1:

A LA FIN DE LA LEÇON L'ENSEIGNANT INTERROGE CEUX QUI ETAIENT ABSENTS SUR CE QU'ILS ONT APPRIS ET RETENUS DU COURS ET COMPARE AVEC UN OU DEUX VOLONTAIRES.

Le cycle de Volley-ball étant très court, il a constitué en quelque sorte un cycle d'observation et d'accoutumance à ce scénario d'enseignement pour les élèves. Il permet à l'enseignant de recueillir des données concernant les capacités d'interactions entre ses élèves et de savoir s'ils fonctionnent spontanément de la même façon entre eux et par rapport à lui pour apprendre.

II.3

Stratégie de guidage

- démonstration
- impression générale ?
- deuxième démonstration
- quels sont les indicateurs retenus par les élèves après un tâtonnement pour analyser la prestation ?
- troisième démonstration
- dialogue/guidage si nécessaire en cas de réponses simples ou laconiques
- répétition des différents éléments de la séquence en fonction des indicateurs retenus et toujours dans une optique de tâtonnement.
- dialogue : prise de conscience de ce qu'il faut améliorer par un débat d'idées où l'enseignant donne des indices aux deux élèves ou uniquement en aparté au tuteur pour voir comment il les remobilise pour les transmettre.
- étayage si nécessaire pour faire évoluer la prestation et surtout pour les aider à se coévaluer.
- affinement par l'émergence et l'explicitation de nouveaux indicateurs.
- prestation finale afin de la valider ou non pour proposer à l'élève de se focaliser sur une autre séquence ou bien de rechercher dans le code de référence un ou des éléments du même ordre mais plus difficiles qu'il pourrait intégrer dans sa séquence.
- échange des rôles.

L'objectif est donc de savoir dans quelle mesure appliquer ce scénario et comment le spécifier selon les élèves (dans quelle mesure inclure leurs méthodes ou imposer les nôtres?).

A la fin du cycle l'enseignant calcule la moyenne de ceux qui ont manqué des cours pour comparer avec les plus assidus.

II.4

Fiche élèves en acrosport :

• prestation 1

• impression générale ?

• deuxième prestation

• observables retenus pour analyser les prestations en fonction des « 20 principes » ?

• troisième prestation

•plus d'idée ? demandez !

•répétition des différents éléments de la séquence en fonction des indicateurs retenus


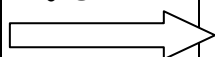
•débat d'idées pour progresser :
nouveaux observables ?

•prestation finale afin de la valider (passer à une autre séquence ou figure ou rechercher dans le code de référence un ou des éléments du même ordre mais plus difficiles qu'on pourrait intégrer).

•échange des rôles.

II.5

Grille d'observation des figures en acrogym

Figure N° Ou schéma	Principes Retenus Pour juger :	Classe :										équipe					date						
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
																							

Légende :

0 Danger/1 Pas respecté/3 Ok/4 « Parfait »

III.

Résultats

III.1

Points positifs :

III.1.1

Responsabilisation : en 2H1 surtout car les ateliers de remédiation fonctionnent en autonomie avec un dictaphone, ce qui confirme les données de la recherche didactique.

Pour optimiser le dispositif en 2H2 l'enseignant peut intégrer les doublons dans l'atelier de remédiation et les guider dans le processus du débat d'idées pour démarrer. Du coup ceux-ci bénéficient de l'effet responsabilisant et leur évite la tentation de la flânerie sociale assez répandue dans cette classe.

III.1.2

Aide aux élèves : ceux qui ont effectivement eu de bonnes raisons de ne pas venir en cours se sentaient fortement pris en considération et mettaient d'autant plus de cœur à l'ouvrage pour se remettre à niveau, ce qui était particulièrement important en acrosport pour construire les enchaînements collectifs.

A contrario, les fumistes étaient plus réticents à tenir le rôle de l'élève modèle qui réalise tout ce qu'on lui dit dans un dispositif à effectif restreint où ils se sentaient stigmatisés.

III.1.3

Interactions pour apprendre : si l'on considère les deux dispositifs dans leur globalité, c'est-à-dire comme s'ils été prévus pour une même classe, le fait de proposer aux élèves de se mettre en doublettes affinitaires permet à l'enseignant de tester les compétences des élèves à agir et interagir en autonomie plus ou moins encadrée.

Du coup, il semblerait que selon le groupe classe concerné, selon le climat qui règne entre les élèves, l'enseignant peut proposer dans un premier temps des situations de rattrapage en tutelle en autonomie, restant vigilant discrètement, si les élèves fonctionnent il peut rester ressources et se focaliser sur le reste de la classe. Si les élèves font n'importe quoi ou passent trop de temps à discuter, il prend les choses en mains, tous les élèves concernés restant dans le rôle de pratiquant.

D'une manière générale, comme l'indiquent les tendances des travaux didactiques, les filles s'engagent beaucoup mieux dans le processus d'interaction entre pairs, elles échangent bien plus longtemps que les garçons qui eux ont tendance à tenter de se dérouiller seuls (L. Bensalah, 1992), ou à opter pour des conduites du « mariolle » (blagues dans le dictaphone ou comportements déviants pour charrier le tuteur).

III.2

Points imprévus :

III.2.1

En 2H1, quand une doublette a été absente : une élève s'est portée spontanément volontaire, ce qui a créé un regroupement des doublettes par la suite, ce qui est tout à fait opportun en acrosport pour des raisons évidentes de sécurité et de facilitation de la situation de référence (aides plus nombreuses).

D'où le second point imprévu, quand deux élèves n'ont pas pu respecter le principe de la doublette pour constituer les équipes. Dans ce cas ils se sont donc intégrés dans le groupe

du tuteur, ce qui ne pose guère de problème : il y a un sentiment de cohésion de plus en plus fort dans la 2H1.

III.2.2

En 2H2, la difficulté à travailler en doublette n'a pas posé de problème, du fait de la gestion du groupe des retardataires par l'enseignant. Par contre il a fallu faire le va-et-vient entre les groupes lorsque la remédiation prend plus de temps que prévue pour proposer aux autres des contenus les relançant dans la construction de leur enchaînement.

III.3

Points négatifs :

III.3.1

Influence du dispositif sur les taux d'absentéisme :

En 2H1, le taux a augmenté depuis la rentrée de janvier, passant à 1,8 ; en 2H2, il a augmenté aussi, passant à 1,8.

Interprétation : en 2H1, le bilan est néanmoins optimiste car il y a eu une épidémie de grippe doublée de gastro-entérite, les absents avaient donc un motif valable. Le dispositif a donc été très utile pour eux uniquement en terme de progrès moteurs : moyenne de la classe pour le cycle d'acroport : 13,4/20 (au premier cycle en endurance la moyenne était de 13,1 ; au second en volley-ball elle était de 13,3).

En 2H2 : classe un peu particulière : 3 élèves ont été définitivement exclus, une élève est partie dans un autre lycée, 2 élèves ont décroché complètement. Abstraction faite de ces cas particuliers, pour les quels l'enseignant ne peut guère faire de miracle, le dispositif a alors souvent consisté à reprendre le travail effectué la semaine précédente avec les élèves le désirant. En effet les doublettes n'ont pu se stabiliser, ces élèves ayant un niveau de maîtrise du langage et une motivation pour l'EPS et les différents rôles très limités.

Les notes ont également baissé, passant de 10,75 au premier cycle en endurance, à 10,6 au second cycle en VB, à 9,8 en acroport.

III.3.2

Dans le cas du regroupement des doublettes en 2H1, il y a plus facilement comportements déviants et autres bavardages, les tuteurs s'écoutent dans le dictaphone pendant que leurs homologues travaillent.

Il faut que l'enseignant soit très vigilant et intervienne bien dès le début pour cadrer et vérifier que le groupe part dans la bonne direction. Il revient dès que certains commencent à quitter leur dispositif pour vérifier l'atteinte du critère de réussite.

Il apparaît donc qu'il faut pour ce genre de population focaliser leur attention d'entrée sur le critère de réussite qui doit consister en un observable simple que le tuteur peut juger :

Par exemple dans le cas du principe n°1, pour garder le dos droit en planche gymnique, le CR ne sera pas le maintien 3'' mais le placement du bassin qui permet de créer une rotation avant équilibrée (critère de réalisation : je m'appuie sur mes mains comme pour les poser à terre et je tire vers le haut sur le talon arrière).

III.4

Régulation du dispositif :

Du coup, quand l'élève ne connaît pas le geste ou la figure à réaliser, le scénario devient :

- démonstration du ou des tuteurs
 - CR ?
 - prestation 1
 - (•impression générale ?) trop vague pour des élèves de LP : CR ok ou non ?
 - deuxième prestation ⇒ qu'est-ce qui a permis de réussir ou d'échouer :
 - observables retenus pour analyser les prestations en fonction des « 20 principes » ?
 - troisième prestation
 - plus d'idée ? demandez !
 - répétition des différents éléments de la séquence en fonction des indicateurs retenus :
⇒complexification (ex réaliser la planche sur un genou du porteur avec les deux mains sur ses épaules)
⇒simplification : aide avec les mains du pareur.
(•débat d'idées pour progresser) : ⇒trop long l'attention se perd, ils ne maîtrisent pas assez le langage, notamment les verbes d'action.
(nouveaux observables ?)⇒idem.
- prestation finale afin de la valider (passer à une autre séquence ou rechercher dans le code de référence un ou des éléments du même ordre mais plus difficiles qu'on pourrait intégrer).
⇒les élèves se contentent de tester les différents éléments dont ils se souviennent sous forme de juxtaposition, la difficulté semble résider dans la tenue du rôle non pas de l'enseignant (qui leur plaît beaucoup) mais dans celui de l'apprenant « modèle » qui écoute et agit et réussit !
 - échange des rôles.⇒il n'y a échange des rôles qu'en cas de difficulté ou pour faire la démonstration. Dans le cas de figures collectives les rôles tournent entre apprenants, les tuteurs restent aides.

III.5

Exemple de traitement exhaustif des interactions lors du dispositif de rattrapage :

III.5.1

En 2H1 :

Contexte :

Dernière leçon avant l'évaluation terminale : Audrey était absente la semaine précédente, elle se retrouve avec Lydie pour l'enchaînement final pour cause d'absence de la troisième partenaire initialement prévue. Lydie est la leader positive de la classe, ce qui permet de maximiser les effets de la maîtrise du langage et de la maîtrise d'exécution (très douée en conception chorégraphique).

Nombre d'interventions des deux élèves de la doublette lors de la situation de rattrapage :

Audrey	Lydie	tentatives	
		pyramide	Eléments de liaison
34	31	8	7

Différents types d'interactions entre pairs en phase d'apprentissage (tableau synthétique des différents travaux didactiques.)

Inter-ventions	Ignorance	Appro- bation simple	Appro- bation argu- mentée	Débat d'idées	Désap- proba- tion	Tu- telle (ordre)	Indi- ces	Gui- dage pro- actif	Feed- back	Mime	autre
Lydie (tutrice)	7-29	1-6-11-13-14-16-20-30		12-18-19-21-22-23-24-25-27-28-31			2-4-9	8-9-10	2-4-10-11	3-4-5-19-26	15
Total Occurrences moyennes	2 18	8 14	0 0	11 23	0 0	0 0	3 5	3 9	4 7	5 11	1 15
Audrey (tutorée)	2-17-21-30-33	8-15-16-19-20	7	4-14-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-34		9	11-12	11-12	7	1-3-29-30	6-10-13-18
Total	5	5	1	14	0	1	2	2	1	4	4

-On remarque que c'est la tutorée qui intervient le plus, ce qui n'était pas du tout prévu, mais cela montre qu'elle s'est bien prise au jeu et n'a pas de problème de communication avec sa partenaire d'apprentissage. On voit même qu'elles arrivent parfois à inverser les rôles (une intervention sous forme de tutelle, « recommence »), ce qui montre le dynamisme de ces deux élèves qui ont obtenu respectivement 16 pour Lydie et 12 pour Audrey.

-Sur 31 interventions, Lydie

N'a pas su répondre 2 fois ;

Elle n'a jamais donné d'argument à ses approbations, se limitant à dire oui ou non, ou c'est bien ou c'est incorrect 8 fois ;

Elle a apporté 11 prises de paroles lors des débat d'idée, par exemple : « c'est différent parce que c'est plus de la souplesse que ce que je fais en maintien » ;

Elle n'a jamais désapprouvé ce que faisais sa camarade, ni ne lui a adressé la parole sur un ton impératif (tutelle), ce qui peut paraître contradictoire avec son rôle, mais dénote plutôt son tact pour commenter et conseiller ;

Elle lui a donné 3 indices, par exemple : « relève-toi en mimant le développé du torse caractéristique de la gymnastique féminine » ;

Elle lui a proposé trois fois un guidage pro-actif, par exemple : « il faut prendre de la vitesse » ;

Elle lui a donné 4 feed-back, par exemple : « c'est mieux, encore un peu plus vite » ;

Elle a mimé 5 fois (au moins, c'est l'enseignant qui observe et surveille le reste de la classe...), par exemple : elle mime avec ses mains à plat la stabilité.

-Moments d'apparition (occurrences) des différents types d'interactions :

Nous n'avons pas trouvé de travaux concernant ce genre de résultats : pour avoir un ordre d'idée il est possible d'additionner les numéros de rang des types d'intervention et d'en calculer la moyenne :

La tutrice commence par une approbation pour mettre sa camarade en confiance puis elle lui donne des indices sous différentes formes (FB, mimes, guidage pro-actif), après plusieurs tentatives, on peut deviner qu'elles suivent bien le protocole de la fiche, intervient un long débat d'idées entrecoupé de tentatives approuvées, puis on sent qu'elle n'a plus rien à ajouter (ignorance), il faudrait donc que l'enseignant intervienne dans la seconde partie de la situation afin de relancer le processus, mais ici le but était d'observer jusqu'où elles iraient par elles-mêmes.

III.5.2

En 2H2:

Type de guidage	transmission	Incitation	Evaluation	Compréhension
Occurrences	1-9-10-13-14-16-26-31-41-47-49-53	1-2-3-4-11-14-33-53	8-16-18-19-26-33-52-53	1-2-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27-28-29-30-31-32-34-35-36-37-38-39-40-41-42-43-44-45-46-47-48-49-50-51-52
Occurrences moyennes	26	15	28	27
Total	12	8	8	49

(D'après J. Marsenach, 1987.)

Contexte :

Lors du dispositif de rattrapage lors de la dernière leçon, l'enseignant est intervenu 53 fois pour remettre à niveau 4 élèves en grande difficulté dues à des absences au fil du cycle (épidémie de gastro-entérite) : à l'évaluation terminale, Marie-Ange a obtenu 13 ; Florent a obtenu 6 (car il n'a pas voulu finir son enchaînement ni faire un deuxième essai) ; Pierre a

obtenu 13 ; Fatima n'a pas été notée car elle s'est trouvée mal en cours de leçon et elle est restée à l'infirmierie.

Sur 53 interventions de l'enseignant :

-12 fois sous forme de transmission. Exemple : « il faut marquer des temps forts et des temps faibles ; quand tu te relèves de ton pont, on dirait que tu le fais parce qu'il faut le faire, non reste concentrée, quand tu resserres tes jambes sous le pont fais-le de façon plus gracieuse. » (intervention relative à l'enchaînement d'un trépied horizontal (figure de hip-hop) après une souplesse arrière comme élément de liaison).

-8 fois sous forme d'incitation. Exemple : « Donc pour finir vous faites chacune votre séquence et vous vous regroupez pour la pyramide finale. »

-8 fois sous forme d'évaluation. Exemple : « voilà, c'est le gros problème on ne sait pas trop ce que tu veux faire sur le premier saut. »

-49 fois sous forme de questionnement (compréhension). Exemple : « je ne suis pas sûr, on dirait que tu veux faire un saut de mains ou une rondade, c'est pour ça que je t'ai demandé de la refaire en fait ; quel est le problème principal sur le premier élément ? »

Occurrences des types de guidage :

-L'enseignant commence par des incitations (moyenne 15) lors des 4 premières interventions, puis il termine également ainsi, afin de relancer l'activité à la fin du processus, lorsque la motivation des élèves commence à baisser, ce qui peut constituer un bon indicateur de fin de tâche pour réintégrer les élèves dans le reste du groupe classe.

-La transmission arrive en deuxième position, et l'enseignant y a recours dès la première intervention afin de ne pas laisser les élèves dans le flou, de leur rappeler l'objectif et certains critères de réalisation (par exemple les « 20 commandements »).

-les interventions de type compréhensif sont présentes tout au long du processus afin de s'assurer que les élèves suivent bien.

-Les interventions de type évaluation arrivent en dernière position en termes d'occurrences, ce qui peut s'interpréter comme une volonté de donner des résultats d'actions aux élèves avant de passer à autre chose.

Conclusion

« Le parti pris de privilégier les savoir-faire sociaux en classe de seconde répond à la nécessité d'intégrer dans un même démarche des élèves issus d'horizons différents. » (doc. Accompagnement, classe de Seconde op. cit.).

Notre démarche s'est efforcée de mettre en œuvre ce principe du programme de seconde.

Dans un souci constant d'aider les élèves en difficulté, dont une des principales caractéristiques est un absentéisme récurrent, notre ambition a été de tout mettre en œuvre pour tenter de les remettre en confiance en leur montrant que nous ne les abandonnons pas.

Au regard des résultats du strict point de vue statistique, l'intégration des élèves ayant été absents dans la leçon du jour, se passe mieux en autonomie. Cependant il faut bien sûr relativiser ces résultats en fonction de la population concernée.

Tout d'abord, il doit nécessairement y avoir un apprentissage des interactions entre élèves pour pouvoir les optimiser vers un « challenge optimal de modélisation » (D'Arippe-Longueville, 1998). En 2H1, par exemple Il leur faut désormais un guide, un étayage qui leur permette d'aller à l'essentiel et surtout de ne pas stagner au stade du c'est bien/c'est mal, ou de l'ignorance. Dans un projet de classe comme celui des 2H1 :

« optimiser la diversité des élèves grâce à une forte cohésion pour que chacun d'entre eux apprenne à se connaître grâce aux autres en interagissant tout aux long des cycles: dominante collective quelle que soit l'APSA programmée. »

Dans le cas de garçons plus individualistes (coaction), ou avec des élèves très faibles en termes de capacités à communiquer (vocabulaire spécifique à l'APSA, climat de classe), l'enseignant garde le contrôle des situations de remédiations : « l'autonomie ne se décrète pas, elle se conquiert. » (M. Récopé, 1991).

Néanmoins, nous pouvons rester optimistes, notamment avec les filles : elles manquent de connaissances mais pas d'envie d'argumenter ni de se faire comprendre ; il faut que l'enseignant soit là comme ressource pour les relancer sporadiquement sur les indicateurs de la fiche afin de canaliser le débat. Ce que confirme bien le type de guidage majoritaire que l'enseignant leur a proposé dans le cadre de cette étude, à savoir le questionnement pour les faire entrer dans la réflexion technique et leur faire émerger les connaissances pertinentes qui leur serviront pour la suite de leur scolarité.

L'enjeu est donc bien de planifier son improvisation (S. Suchman, 1989) grâce à de grandes capacités de négociation et d'improvisation (P. Perrenoud, 1994) : il semble que le scénario proposé pour les activités de production de formes corporelles à visée esthétique et acrobatique soit suffisamment adaptable pour pouvoir se réguler rapidement quand les élèves « tournent en rond ». L'enjeu nous paraît donc, comme nous y invite la mission du professeur, tout au long de notre carrière, d'arriver à proposer des scénarii incluant une progression en termes d'interactions.

A un premier niveau, pour les garçons un peu « rebelles », l'objectif serait de passer de coaction ou de comportements d'évitement de la tutelle ou de la coélaboration, à l'acceptation du regard d'autrui et de son jugement.

A un second niveau, l'objectif serait de construire les outils pour affiner ce jugement, grâce à la maîtrise du vocabulaire spécifique de chaque APSA ; grâce à une bonne

connaissance de soi, à travers l'APSA pratiquée dans le cycle, et de sa doublette (d'où l'importance d'arriver à stabiliser les dyades dès la rentrée des vacances de Toussaint) ; grâce aux connaissances méthodologiques de la CM4.

A un troisième niveau, l'objectif pourrait être de construire pour un maximum d'APSA programmées un projet d'acquisition et d'entraînement de façon de plus en plus autonome, c'est-à-dire par deux à la fin de la seconde.

Enfin, pour le cycle terminal, l'objectif pour les élèves pourrait être de se connaître comme ayant plutôt tel ou tel profil en termes de capacités interactives et de s'apparier avec un ou une élève ayant un profil compatible.

La difficulté pour le moment dans une telle optique est l'extraction d'observables permettant aux élèves de se situer dans ce continuum. Pour leur permettre de progresser et d'apprendre à se connaître.

L'important étant pour nous au préalable une bonne entente entre les élèves, afin de partir de ce qui plaît pour le diversifier et le complexifier.

Selon le profil des élèves l'enseignant reste un guide, un « étayage » (J. Bruner, 1983) quand ceux-ci n'ont pas encore acquis les moyens de leur autonomie, puis il s'efforce petit-à-petit de devenir une ressource pour leur action.

Bibliographie

BO, numéro 39, 24/10/2002.

BOEN, hors-série numéro 6, volume 3, 31/08/2000.

Bandura A., *L'apprentissage social*, 1976.

Barnier G., L'effet tuteur dans des situations mettant en jeu des rapports spatiaux chez des enfants de 7-8 ans en interaction dyadique avec pair de 1-7 ans, in *European journal psychology of education n°IV*, 1989.

Beaudichon J., M. Verba, F. Winnykamen, Interactions sociales et acquisitions de connaissances chez l'enfant : une approche pluridimensionnelle, in *Revue internationale de psychologie sociale n°1*, 1988.

Bensalah L., Effets de la relation amicale sur les comportements interactifs en situation dyadique de résolution de problème ; *Thèse de doctorat en psychologie non publiée*, 1992.

Bruner J., *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire*, 1983.

Burwitz L., Observational learning and motor performance, in *British proceeding of sport psychology, F.E.P.S.A.C. congress*, 1975.

Caroll W-R., A. Bandura, Representational guidance of action in observational learning: a causal analysis, in *Journal of motor behaviour vol.22 n°1*, 1990.

D'Arippe-Longueville F., *Thèse de doctorat en psychologie*, 1998.

D'Arippe-Longueville, H. Alais, Relation affinitaires, sexe et apprentissage d'une habileté motrice en dyade dissymétrique, in *Journal international de psychologie n°31*, 1995.

D'Arippe-Longueville, P. Fleurance, F. Winnykamen, Effect of the degree of competence symmetry-asymetry in acquisition of a motor skill in a dyad, in *Journal of human movement studies n°28*, 1995.

Démart P., Les trocs culturels, in *Cahiers pédagogiques n°327*, 1994.

Dosse F., *L'empire du sens*, 1995.

Durand M., G. Arzel, Commande et autonomie dans la conception des apprentissages scolaires, de l'enseignement et de la formation des enseignants, in M. Carbonneau, M.

Tardiff, M. Altet, P. Perrenoud, *Réforme scolaire et formation des maîtres*, 1997.

Famose J.P., *Apprentissage moteur et difficulté de la tâche*, 1990.

Famose, Recherches actuelles en EPS, in *Dossier EPS n°28*.

- Feltz D.L., The effect of age and number of demonstration on modelling of form and performance, in *Research quarterly for exercise and sport*, vol.54 n°4, 1982.
- Fraysse J., *Relations entre développement cognitif et compétences interactives*, habilitation à diriger des recherches, 1992.
- Kaufmann J.C., *Le cœur à l'ouvrage, théorie de l'action ménagère*, 1997.
- Mac Cullagh P., K.N. Meyer, Learning versus correct models : influence of model type on the learning of a free weight squatt lift, in *Research quarterly for exercise and sport* 68, 1997.
- Marsenach J., *L'évaluation formative en EPS dans les collèges*, 1987.
- Meany K.S., Developmental effects on the acquisition, retention and transfer of a novel motor task, *Research quarterly for exercise and sport*, 65, 1994.
- Méard J., S. Bertone, *L'autonomie de l'élève et l'intégration des règles en EPS*, 1998.
- Morisette D., M. Gingras, *Enseigner des attitudes*, 1989.
- Nelson J., F.E. Aboud, The resolution of social conflict between friends, in *Child development* 56, 1985.
- Norman D., Les artefacts cognitifs, in *Raisons pratiques 4, Les objets dans l'action*, 1993.
- Perrenoud P., *Sens du travail et travail du sens à l'école*, 1994.
- Piaget J., *Réussir et comprendre*, 1974.
- Récopé M. et coll., *L'apprentissage*, 2002.
- Suchman S., *Plans and situated actions*, 1989.
- Theureau J., *Le cours d'action, analyse sémiologique ; Essai d'une anthropologie cognitive située*, 1992.
- Travert M., *L'envers du stade, Le football de pied d'immeuble, une pratique singulière au cœur d'une cité populaire*, 1999.
- Varela F.J., *Autonomie et connaissance*, 1989.
- Vigotsky L., *Pensée et langage*, 1985.
- Winykamen F., *Apprendre en imitant ?*, 1990.

Annexes

Annexes 1

PORTRAITS DE CLASSES

•2H1

27 élèves : 11 filles et 16 garçons

1 Arelliano Katy : un peu timide en début d'année, elle s'est accroché en endurance pour décrocher 9.5. Par contre elle semble être techniquement la meilleure en VB, elle a le record d'échange en 3' avec Juliette (93) mais elle n'est pas du tout duelliste : elle perçoit l'EPS du point de vue de la CC5, ce qui est une bonne chose car elle présente un peu d'embonpoint.

2 Blanc Guillaume : élève discret mais efficace, a obtenu 13 au premier cycle. Inapte lors de l'évaluation diagnostique en VB, il a activement participé à l'arbitrage et au remplissage des fiches d'évaluation.

3 Breysse Morgan : bon élément, élève très vivant et dynamique En VB il a le record d'échange avec Matthieu et son équipe a remporté cinq matchs sur sept se classant première au goal average (54).

4 Bringuier Vivien : même profil que Guillaume avec qui il semble bien s'entendre, il a obtenu 13,5 au premier cycle. En VB son équipe a rencontré quelques problèmes pour les rotations car ils jouaient à quatre avec Morgan.

5 Brioux André : élève ayant quelques difficultés à s'exprimer et à lire un tableau de pourcentage par exemple, mais du point de vue moteur il est très volontaire, un peu « bourrin » : très grand et pas très tonique. Il n'est cependant pas du tout en situation d'échec en ce qui me concerne : volonté de progresser et de comprendre ce qu'il fait. Il a obtenu 11.5 en endurance. En VB, il est techniquement moyen mais il arrive à compter ses fautes pendant les 3' d'échanges, il semble plutôt duelliste, à préciser.

6 Calmels Méliissa : élève très sympathique mais travaille en dent de scie en fonction de l'humeur du jour de la classe, elle a de très bonnes qualités physiques qu'elle exploite sans se forcer. Elle a eu 14.5 au premier cycle. En VB elle joue essentiellement en renvoi direct avec frappe explosive comme la plupart des demoiselles de cette classe et de cet âge, elle fait équipe avec Lydie et Audrey et semblent inséparables.

7 Cambassedes Thomas : excellent élève en termes d'attitude et de participation, très bonnes qualités physiques, fortement motivé par l'EPS, il a obtenu 16.25 au premier cycle. Il fait équipe en VB avec André, assez à l'aise techniquement (86 échanges en 3' avec Sylvain) je ne sais pas si son équipe a remporté des victoires car ils n'ont pas entourés leurs éventuels scores gagnants.

8 Coste Jean Baptiste : garçon très sympathique ayant de bonnes qualités physiques, mais il est un peu dissipé parfois et pour lui les matchs de futensal du lendemain à l'internat comptent plus que l'EPS (que l'endurance...), il joue au Hand-ball à l'AS ; de plus il me prend un peu pour son « copain » ce qui m'oblige à des remises en place auxquelles il se conforme tant bien que mal. Il a obtenu 10

au premier cycle par manque de régularité et de participation mais il valait beaucoup plus. En VB il n'a pas rempli la fiche d'évaluation mais je l'ai vu produire quelques attaques smashées et des services assez précis.

9 Debosschere Mélina : élève agréable mais fainéante (du moins en endurance), elle a obtenu 10.5. pas du tout motivée par la performance, elle semble prendre néanmoins soin de sa ligne et de son look. En VB même profil que Mélissa avec des frappes un peu plus puissantes mais tout aussi imprécises.

10 Deshons Sandy : élève un peu réservée et travaillant le minimum, toute fluette elle a l'air fragile. Elle a obtenu 11.25 au premier cycle. En VB même profil que Mélina avec qui elle fait équipe.

11 Dewindt Lydie : élève très dynamique et volontaire, leader chez les filles, elle a obtenu la meilleure note en endurance (16) malgré un embonpoint marqué grâce à une très grande faculté de compréhension de ce que je demande et des modalités de travail. En VB elle est faible techniquement, duelliste mais ne possédant pas les moyens de concrétiser ses intentions.

12 Diaz Katele: élève un peu plus difficile, elle a soit disant de l'asthme (ce qui ne devrait plus la déranger en VB...) et pense plus à la couleur de mes yeux ou de mon survêtement qu'à progresser. Elle a obtenu 12 au premier cycle car elle a finalement très bien compris ce qu'il y avait à faire et elle a compensé son manque de travail par une régularité incroyable. Elle était absente lors de l'évaluation diagnostique en VB.

13 Duarte Leslie: élève très vivante, toujours en activité mais pas forcément dans la bonne direction, un peu „fofolle“ mais très sympathique et compréhensive quand je la recadre. Elle a de grandes capacités physiques et affectives (surout tonicité/endurance et pugnacité) qu'elle n'arrive pas toujours à canaliser. Elle a obtenu la meilleure note aexequo avec Lydie (16) au premier cycle. En VB elle a le même profil que ses camarades même si elle arrive mieux à doser ses frappes, elle ne semble pas très duelliste mais prend plutôt le VB comme un jeu convivial.

14 Dupont sylvain : élève très motivé par l'EPS, il semble avoir besoin de découvrir des expériences motrices pour s'épanouir. Il a eu 13.5 au premier cycle. En VB il joue avec André et Thomas à un niveau moyen techniquement, il arrive à compter ses fautes en cours de jeu.

15 Etcheverry Pierre : élève dispensé depuis le début de l'année (entorse cervicale au rugby) mais toujours présent en cours et prêt à aider et se rendre utile. Il revient « de loin » car il m'a dit qu'il était l'an passé dans un centre psychiatrique. Il était absent lors de l'évaluation diagnostique en VB.

16 Galzin Juliette : élève très vivante, toujours de bonne humeur, mais elle fait le minimum, elle a eu 14 au premier cycle. En VB elle a le même profil que Katy : à l'aise techniquement mais duelliste, elle se fait avant tout plaisir.

17 Glories Audrey : élève très sympathique, se surnomme d'elle-même la blonde pour qualifier ses capacités intellectuelles... un peu forte elle participe néanmoins bien et veut progresser, elle a réussi à obtenir 9.25 en endurance car elle a craqué sur les cinq dernières minutes du 20' pour cause de soutien gorge pas du tout adapté, ce qui a bien ri le reste de la classe mais a posé le problème de la tenue adaptée en EPS jusque dans ses moindres détails. En VB elle joue avec ses deux acolytes mais elle est plus faible techniquement et sur ses déplacements/replacements.

18 Hedbert John : élève très réservé, ne vient pas souvent en cours, je n'ai pas pu le noter au premier cycle. Il était bien sûr absent lors de l'évaluation en VB.

19 Lamarle Francis : élève leader positif inconditionnel, le genre de garçon dont rêve aussi bien un enseignant de par son attitude, son altruisme, ses qualités physiques (futur pro en hand-ball), que toutes les jeunes filles du lycée. Très grand et « baraqué », il semble à l'aise dans tous les rôles (surtout celui de coach) et toutes les APSA, il est également président adjoint de l'AS. Au premier cycle il a obtenu 19.5, ne pouvant participer au 20' pour cause de tendinite aiguë au genou (un petit demi point de moins que Steeve pour l'honneur...). Il était absent en VB pour cause de journée d'appel.

20 Léonard Steeve : deuxième leader un peu moins influent, Steeve est footballeur, il a des qualités physiques excellentes (20/20 en endurance) et des capacités à assumer différents rôles avec brio, il a en plus de par son habitude de l'entraînement des méthodes de travail tout à fait efficaces. Il était aussi absent pour l'évaluation diagnostique en VB.

21 Leveque Grégory : élève discret mais efficace, motivé par l'EPS et le sport en Général, il est également secrétaire adjoint de l'AS. Il était absent lors de l'évaluation diagnostique en VB.

22 Margant Kenny: élève discrète mais efficace, très grande et tonique („black“), elle a quelques problèmes de compréhension et d'attention quand elle est fatiguée, mais elle veut toujours bien faire et participe régulièrement. Elle a eu 14.5 au premier cycle. En VB elle joue avec Sandy et Mélina avec qui elle partage le profil de jeu.

23 Mauger Anthony: bon élève au regard de ses capacités physiques et affectives, mais il a du mal à rester concentré et se laisse influencer par JB et Kevin quand ceux-ci ont décrété que le match du lendemain était plus important que la leçon du jour... il est néanmoins toujours présent et dynamique, il est très sensible à la notion d'échec/réussite. Il a eu 14.75 au premier cycle. En VB il joue dans l'équipe de quatre et semble assez à l'aise techniquement.

24 Pages Kevin: leader négatif/positif selon son état de forme (pratique le rugby en club et le HB en AS), de bonnes qualités physiques si ce n'est la souplesse, il pense surtout à jouer et à se défouler en EPS, il refuse de remplir les fiches et de tenir des rôles. Au premier cycle il a obtenu 11. En VB il a donc été fidèle à lui-même mais il joue de façon explosive et cherche à construire l'attaque avec JB.

25 Painpeny Maxime: excellent élève au regard des qualités physiques et de l'attitude, contrairement à ses camarades footeux il sait s'investir en cours même s'il y a match important le lendemain ou le soir-même. Il a d'ailleurs obtenu 16 au premier cycle. En VB il a joué avec Kévin et JB, je n'ai donc pas de résultats chiffrés le concernant et je ne l'ai pas vu jouer.

26 Philippe Mathieu: élève très discret mais qui semble prendre ses marques petit à petit. Ses qualités physiques sont moyennes mais satisfaisantes, il a eu 13.25 au premier cycle. En VB il joue dans l'équipe de quatre et semble très à l'aise techniquement. À confirmer.

27 Zbyszewski Andrie: élève arrivée en cours d'année mais elle s'est très bien intégrée au groupe classe, notamment avec Anthony... elle a obtenu 12 au premier cycle car elle a bien rattrapé le temps perdu en intégrant une équipe. Ses qualités physiques sont plutôt faibles, elle est petite et rondouillarde mais elle est volontaire et veut progresser. Elle était absente lors de l'évaluation diagnostique en VB.

Cette classe est donc plutôt agréable, dynamique et vivante. Les élèves se laissent recadrer sans problème et sont globalement demandeur de défoulement ou de plaisir partagé. Leur capacité de communication sont parfois limitées mais ils compensent ces éventuelles carences par une bonne connaissance mutuelle, ils étaient presque tous en 3T l'an passé.

Mon projet de classe va d'ailleurs consister à optimiser leur diversité grâce à cette forte cohésion pour que chacun d'entre eux apprenne à se connaître grâce aux autres en :

- Interagissant tout au long des cycles: dominante collective quelle que soit l'APSA programmée.
- Se mesurant en course de durée, en badminton et en VB.
- Se respectant.
- Elaborant des règles de vie et de jeu communes.
- Se faisant de plus en plus plaisir: après un cycle consacré à l'"effort", en jouant au VB et au badminton et en découvrant l'acrogym.
- Se défiant en course de durée, en badminton et en VB.

En d'autres termes, il s'agit pour ces élèves d'apprendre à s'engager dans les APSA en sécurité affective et effective grâce à une pratique en groupes (de niveau et/ou affinitaires) pour élaborer un projet de en plus personnel de travail et de modalité de pratique afin de développer ses capacités, ses sensations, ses perceptions motrices afin de pouvoir faire des choix éclairés pour le BEP et le reste de sa vie.

•2H2

23 élèves 15 garçons 8 filles.

1 Baille Etienne : élève réservé mais volontaire, semble mal vivre l'ambiance de cette classe quelque peu difficile. Qualités physiques correctes sauf en ce qui concerne la tonicité car il est assez grand et maigre. Au premier cycle il a obtenu 12.75. en VB il

est assez faible techniquement (une trentaine d'échanges en 3') et peu combatif (pas de points marqués en match), il se contente de renvoyer directement sans se déplacer.

2 Barathieu Nicolas : élève très flegmatique, ne participe pas, ne fait pas d'effort, ne semble pas concerné par ce qui se passe même quand je le recadre... ses qualités physiques sont médiocres, il a obtenu 6.5 au premier cycle. Il s'est battu avec Tristan le jour des vacances moyennant œil au beurre noir et griffures à la gorge à l'appui... En VB il n'a rempli la fiche sauf en ce qui concerne les fautes lors du record d'échanges, je ne l'ai pas vu jouer.

3 Barçon Julien: élève discret et régulier, ses qualités physiques sont correctes, il a eu 12.5 au premier cycle. En VB il jouait avec Nicolas et n'était guère plus efficace.

4 Bello Pierre : même profil que Nicolas mais il sait tout de même fournir un petit effort de temps en temps, tout petit, il a donc obtenu 8.5 au premier cycle. En VB il semble beaucoup plus concerné et son équipe m'a même rempli la fiche à peu près correctement avec une pointe d'humour! N'ayant pas eu le temps de faire plus de deux matchs pour causes d'incivilités permanentes je ne sais pas dans quelle mesure il est duelliste.

5 Benbernou Rafik: un des leaders négatifs, un peu dérangé, il menace les filles avec des couteaux en cuisine, leur dessine des objets sexuels sur les habits, il s'est donc fait mettre à pied une semaine au dernières nouvelles, voire plus. Ses qualités physiques sont par ailleurs excellentes, il est bien dessiné musculairement, il est capable de me faire un 20' en courant à fond sur la partie visible de la piste et en se reposant avec Mehdi le reste du parcours... il a obtenu 10.25, à son grand dam car il n'a pas du tout écouté ce que j'avais demandé, de toute façon il a raté trois leçons sur le cycle, et n'est pas venu à l'évaluation diagnostique en VB pour cause d'exclusion...

6 Berkanou Fatima : élève discrète, fortement inhibée par la présence de Rafik et Mehdi, elle n'a pu être évaluée en course de durée pour cause de ramadan. Ses qualités physiques sont assez médiocres ou bien elle ne se « lâche » pas. Elle était absente lors de l'évaluation diagnostique en VB.

7 Fleuri Tristan : élève très nonchalant, provocateur et fainéant, j'ai rencontré son père à la réunion de parents, il paraît que c'est parce qu'il ne supporte pas de courir... Il m'a donc fait la promesse de se rattraper en VB. Au premier cycle il a eu 4... En VB il n'apparaît sur aucune fiche...

8 Gourlé Emilie : élève discrète mais travailleuse, elle a des problèmes articulaires et n'a donc pu participer aux situations qu'avec prudence, elle n'a pas été notée. En VB elle jouait dans l'équipe d'Etienne, niveau technique très faible, très peu de déplacements.

9 Guichard Corentin : élève difficile en début d'année, arrogant et suffisant au possible, provocateur même à l'instar de Tristan, il s'est métamorphosé en réalisant qu'un cycle de course de durée pouvait se réaliser en marchant si l'aspect performance est secondaire. Il s'est pris au jeu avec Marie-Ange et a décroché 10.5. ses qualités physiques sont assez médiocres et je crois que c'est pour éviter de se remettre en

question qu'il adopte souvent la conduite du mariole. En VB il n'apparaît sur aucune fiche, peut-être jouait-il avec Tristan...

10 Iacopino Yoan : élève désagréable, il combine tous les défauts que j'ai mentionnés ci-dessus chez ses camarades, il ne veut pas travailler et à toujours quelque chose à redire quand je lui fait une remarque, notamment par rapport à sa tenue inappropriée pour l'EPS... A part le skate board rien ne semble le toucher. Ses qualités physiques sont pourtant assez bonnes il a même l'air assez bien dans sa peau. Il a eu 8.5 au premier cycle. En VB il a l'air plus à l'aise, il a fait peu de fautes dans le record d'échanges, il arrive à construire un peu le jeu avec Yann son acolyte, mais très irrégulièrement.

11 Jacquemin Florent : élève lunatique, capable de comportements altruistes et de tenir des rôles comme de pousser ses camarades quand il les croise en marchant pendant qu'eux courent ou de voler un portable à l'internat... dispensé en endurance, il n'a pas eu de note. En VB il a un niveau faible et ne semble pas très concerné par le duel.

12 Jeanjean Caroline : élève obèse, ne vient plus en cours (dispensée année) .

13 Merano Florian : leader négatif, dispensé sur le premier cycle, sa mère m'a écrit un mot pour que je le laisse aller en permanence afin d'éviter tout comportement incivilisé en cours car il ne peut pas tenir de rôle. Lors de l'évaluation diagnostique en VB il n'avait pas sa tenue et n'apparaît sur aucune fiche...

14 Mervaille Aurore : élève discrète, un peu forte, elle fait le minimum avec sa comparse Laetitia mais elle le fait correctement et régulièrement, elle a décroché la moyenne, 10.25 au premier cycle. En VB elles n'ont pas compté leurs échanges mais ont néanmoins comptabilisé les fautes. Elle joue en renvoi direct et fait beaucoup de fautes sur les mises en jeu. Elle n'est pas du tout duelliste mais se situe plutôt sur la CC5.

15 Moreno Laetitia: leader négatif, elle a commencé l'année au bord de la rupture permanente en cherchant tout le temps à nous faire perdre un maximum de temps ou à faire exactement le contraire de ce que je disais. Sa mère à la réunion de parents m'a recommandé de ne rien lui passer et de la prévenir en cas de problème. Elle a l'air de vouloir faire des efforts en VB, APS qui la motive plus car elle va pouvoir jouer avec ses copines. Elle n'est donc pas du tout duelliste non plus.

16 Roig Anthony: élève taciturne, distant, peu concerné par la vie de la classe. Il n'est pas venu à l'évaluation d'endurance ni à l'évaluation diagnostique de VB...

17 Roussel Céline : leader positif, elle fait rêver tous ces messieurs par sa grâce et sa bonne humeur qui la rendent comme invulnérable aux problèmes et tensions de cette classe. Elle a d'excellentes qualités physiques et affectives, elle était censée ne courir que très peu du fait de séquelles d'entorses répétées mais elle a insisté pour être notée car elle avait de bonnes sensations : 16.25... en VB elle joue avec Aurore et Laetitia et semble pouvoir les aider à construire un peu le jeu. A suivre.

18 Spedini Cédric: bon élève, régulier et volontaire, un peu petit mais de bonnes qualités physiques et affectives. Il a eu 15.25 au premier cycle. En VB il joue dans l'équipe de Nicolas et cherche surtout à frapper les balles tant bien que mal...

19 Taradel Raphael : élève dyspraxique, il a l'air un peu dans la lune mais il veut bien faire et espère que je vais l'aider à pouvoir jouer avec des engins, son principal problème étant l'anticipation/coïncidence. Il tape un peu des pieds en courant quand il est fatigué mais a bien tenu les 20' et a réussi à obtenir la moyenne, 10.5. En Vb il joue avec Emilie et Etienne et a réussi à faire une trentaine d'échanges en 3' ce qui est faible mais pas désespéré. Il va sans dire qu'il n'est pas duelliste et se situe plus que tous sur la CC5.

20 Turpin Marie-Ange : élève très sympathique, très vivante, avenante et qui veut faire des progrès malgré ses problèmes (asthme, orpheline et père mourant, elle sort d'HP). Elle s'est prise au jeu de la marche de façon tout à fait honorable et a décroché 14.5. En VB elle semble se faire plaisir malgré de grosses lacunes techniques.

21 Ferré Yann : arrivé après les autres, son attitude est passée du leader négatif à plus de modération. Il ne met sa tenue que quand bon lui semble quitte à s'exclure du cours de fait. Comme Yoan seul le skate semble le motiver.

22 Chaibcherif Mehdi : élève fantomatique, probablement dépressif ou gros consommateur de psychotropes, il a cependant de bonnes qualités physiques, très tonique et musclé, il a réussi à décrocher 11.75 en endurance. En VB il n'a pas joué pour cause de ramadan.

23 Chabert Franceline : jeune fille très volontaire et dynamique, toujours demandeuse de travail elle me relance pour continuer sans les récalcitrants récurrents qui nous font perdre un temps fou. Ses qualités physiques sont tout à fait correctes malgré un problème articulaire suite à une entorse, elle a donc participé au cycle d'endurance mais j'ai refusé de lui faire faire l'évaluation car elle m'a fourni en début d'année un certificat médical.

Cette classe est à peu près l'opposé de la 2H1. L'ambiance arrive à tourner vers le travail après d'âpres négociations parfois et quand chacun a mis son petit grain de sel pour faire perdre un peu de temps. Néanmoins de bonnes choses se sont produites dans des conditions que je ne maîtrise pas encore. Il y a de petits clans plus ou moins hermétiques qu'il va s'agir d'ouvrir pour les faire sortir de leur routine de refus quasi systématique du travail scolaire.

Mon projet de classe avec eux consistera donc à les faire passer de comportements et d'attitudes de rejet ou d'évitement à une logique de travail plus régulier dans le meilleur des cas, et au moins à leur apprendre à se faire plaisir dans les APSA en proposant des formes de travail variées et variables en fonction des contraintes afin d'obtenir un climat de classe propice à des apprentissages et à une certaine convivialité :

- En course de durée en choisissant sa modalité de pratique et ses partenaires
- En VB en choisissant le nombre de joueur et l'objectif de jeu (continuité/rupture)

- En acrogym en choisissant l'entrée dans l'activité (acrobatie/esthétique) et le nombre de partenaires.

- En badminton en privilégiant les matchs à thème.

Dans toutes les APSA il s'agira pour chacun d'entre eux d'arriver à trouver des adversaires ou des partenaires au fil du cycle leur permettant de se mesurer dans des conditions équitables et si possible agréables afin de retrouver une logique de réussite pour envisager la poursuite de leurs études et de leur formation professionnelle.

Annexe 2
Cycle d'acrosport

Date : 6/01/2005					CYCLE D'EPS N° :...3..... / APSA : acrogym / CLASSE : 2H1/2H2				
Lieu : LP		/ Leçon N° : 1		/ Nombre de leçon dans le cycle : 6		/ nombre d'élèves : 27/21		/ G : F :	
THEME DE LA LEÇON : INSTALLATION DU TATAMI ET PRESENTATION DES 20 PRINCIPALES DE CONSTRUCTION DES PYRAMIDES									
<u>Objectifs/durées</u>		Opérations		Aménagements		Evaluations		Bilan des situations	
POURQUOI FAIRE ? Hypothèses/problèmes/objectifs		Quoi faire ? actions des élèves		Conditions pour faire Matériel/sécu/humain		Critères pour savoir Réussite/réalisation			

<ul style="list-style-type: none"> •Tatami démonté : <ul style="list-style-type: none"> •Inclure montage/démontage dans les savoir-faire sociaux : •Pour améliorer la coopération entre les élèves et comprendre les règles de sécurité entre les tapis. •Elèves arrivant de différents horizons et de niveaux très hétérogène : <ul style="list-style-type: none"> •travailler sur les règles de sécurité et d'efficacité en guise d'échauffement •construire une situation de référence qui me permette de faire des groupes de niveaux et affinitaires : •expérimentation des 10 principes les plus importants. <p>Durée des situation pour chaque commandement variable selon les problèmes rencontrés, le plus souvent possible reprise de SR en ex.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •2H2 : montage •2H1 : montage/démontage <p>S'échauffer en autonomie croissante et selon son expérience personnelle Comprendre et expérimenter la gradation de l'intensité des exercices d'échauffement : « Je ne fais pas des saltos ni des combats de lutte en arrivant sur le tatami ! »</p> <hr/> <p>construire la situation de référence : par 4 : -1 voltigeur -1 porteur - 2 aides</p> <p>monter-démonter : voir fiche spéciale SR</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Par deux par tapis (8) et par quatre par bande (3x4) •Je guide les opérations en vérifiant que les tapis sont bien collés ou scratchés. <p>ECHAUFFEMENT :</p> <ul style="list-style-type: none"> •5' déplacements debout autour du tatami •10' sur le tatami (déplacements debout/à genoux/ quadrupédies/reptations : ex « crocodiles » •10' renforcement musculaire (abdos gainage fessiers portés tirés lutte) •5' étirements retour au calme 	<p>CR : Tatami installé en moins de 5' sans interstice entre les tapis</p> <p>C Réal : •Attention au sens des scratches ⇒ •Mettre les tapis « lourds » sur les côtés pour tenir les bandes qui n'ont pas de scratches⇒ •Nécessité de se mettre à plusieurs par tapis pour la précision du montage</p> <hr/> <p>SR : CR : Avoir expérimenter les 3 rôles sauf éventuellement le voltigeur à négocier en cas de forte corpulence</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Plus de temps (10') pour la première fois, mais certains l'ont déjà fait l'an passé donc ils guideront leurs camarades par la suite, car certains ont réussi à esquiver les explications •par la suite ceux qui ne montent pas devront trotter en s'échauffant les articulations (circumductions) <p>A rappeler au début du montage pour ne pas avoir à recommencer</p> <p>Ok, intérêt bien compris</p> <p>Veulent le faire seul donc ont des problèmes il faut que j'intervienne constamment</p> <p>Gainage allongé sur les orteils et les coudes : Tous tiennent plus de trente secondes.</p> <p>Voir fiche spéciale SR.</p> <p style="text-align: right;">1</p> <p style="text-align: right;">1</p>
--	---	---	--	--

Date : 6/01 CYCLE D'EPS N° :..... / APSA : / CLASSE :				
Lieu : / Leçon N° : 1 / Nombre de leçon dans le cycle : / nombre d'élèves : G : F :				
THEME DE LA LEÇON : PREMIER PRINCIPE				
<u>Objectifs/durées</u>	Opérations	Aménagements	Evaluations	Bilan des situations
POURQUOI FAIRE ? Hypothèses/problèmes/objectifs	Quoi faire ? actions des élèves	Conditions pour faire Matériel/sécu/humain	Critères pour savoir Réussite/réalisation	

<p>1 dos droit</p>	<p>1 Pour forcer ou se gainer toujours avoir la colonne rectiligne</p>	<p>1 ex : • planche gymnique • montée ATR aidé par les pieds - : en trépied sur la tête ou les mains aux genoux + : avec un seul pied tenu et enchaîner avec le second</p>	<p>CR : Garder le dos droit</p> <p>C Réal :</p> <ul style="list-style-type: none"> • je m'arrête quand je ne peux plus garder le dos droit (lordose ou cyphose) • menton rentré • fessiers contractés 	<p>Ok :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bon niveau général en terme de gainage statique : • après quelques hésitations, par « peur de s'y mettre » la planche est plus ou moins tendue en fonction de la souplesse mais la position est maintenue 4'' à 5'' au moins • ATR très bien maîtrisé par plus de la moitié (un pied), tous sont très motivés par la situation et il faut plutôt les freiner car ils commencent à construire des figures inversées, ceux qui sont moins à l'aise passent par l'aide aux genoux et sentent le mouvement ce qui permet à tous au final d'arriver à monter à l'atr en toute sécurité affective. • débat autour des différents problèmes de dos et leurs symptômes et risques de complication. <p style="text-align: right;">2</p>
------------------------	--	--	--	---

<p>2 prises de mains et contacts les plus sûrs</p>	<ul style="list-style-type: none"> •trouver les quatre prises de mains les plus efficaces et sûres •ex : SR de premier niveau de difficulté cf. fiche SR 	<ul style="list-style-type: none"> •par 2 : 2' puis démo puis 3' pour tout tester •SR : par 4 sur 4 tapis je fais la démo en porteur avec trois élèves 2' de travail puis démo 4 par 4 2' pour retester chacun son tour aux différents rôles 	<p>CR :</p> <p>Tout le monde a essayé et montré les prise de mains</p> <ul style="list-style-type: none"> •rechercher le confort •l'esthétisme •la maniabilité (à quoi peut me servir une telle prise ?) 	<p>3</p>
--	--	--	--	----------

<p>3 bassin en rétroversion pour être placé équilibré gainé tonique puissant</p>	<p>3 sentir les 3 positions du bassin relâché/détendu antéversé/dos creux rétroversé/dos plat</p>	<p>3 •2' au sol puis debout si ok + : mimer la danse tahitienne (placement/déhanchement)</p>	<p>CR : Mouvements visibles</p> <p>C Réal :</p> <ul style="list-style-type: none"> •laisser passer la main sous les lombaires puis la bloquer puis se relâcher, plusieurs fois •imaginer une feuille de papier entre les fesses, pour l'empêcher de s'envoler contracter les fessiers 	
<p>quatrième principe : gainage</p>	<p>4 se connaître gainé ou pas</p> <ul style="list-style-type: none"> •tenir le plus longtemps possible en position correcte •se laisser tomber en arrière sur les mains du porteur 	<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> •nous refaisons l'exercice allongé sur les coudes et les orteils sous ma direction (cercle avec toutes les têtes au milieu pour que tout le monde voit qui bouge ou « casse » le dos ^ ou v • <p>+ : un pareur de chaque côté - : au début le pareur peut toucher les épaules du voltigeur pour le rassurer</p>	<p>4</p> <ul style="list-style-type: none"> •CR : 1 : + de 30'' 2 : - de 15'' 3 : échec ^ ou v ou abandon •C Réal : idem principe 1 •CR : pas de flexion tronc/jambes •C Réal : idem principe 3 + bomber le torse jusqu'à basculer en arrière en ayant l'impression de rouler autour d'un axe coxal 	

<p>Sixième principe : <u>Poussée avec les jambes</u></p> <p>Huitième principe : Avoir une base de montage des figures solide ⇒trouver les principes de stabilité par un débat d'idées avant et après tentatives.</p>	<p>Le p ne doit soulever le v qu'en forçant avec les quadriceps /gainage/ Fessiers</p> <hr/> <p>8</p> <ul style="list-style-type: none"> •augmenter la surface du polygone de sustentation et surtout y maintenir l'ombre de G. •les aides compensent finement les différents déséquilibres (contre-forts). 	<p>Nous retravaillons l'exercice du balancier afin d'augmenter les répétitions et de bien stabiliser les points de non-retour de chacun aux différents rôles</p> <p>- : se mettre à deux pareurs</p> <hr/> <p>8</p> <ul style="list-style-type: none"> •je refais le mime de l'adoubement mais cette fois en exagérant les déséquilibres dus à des appuis trop étroits ou mal placés •chacun fais de même pour nourrir le débat d'idées •tentatives réelles pour vérifier et stabiliser (c'est le cas de le dire...) 	<p>CR : 1 ne pas tomber 2 finir genoux à terre 3 remonter dans la position de départ.</p> <p>C Réal : Placer les mains sur le v ni trop haut ni trop bas,</p> <ul style="list-style-type: none"> •bras toujours fléchis •je recule d'abord, dès que je sens un abaissement de mes avant-bras je fléchis les genoux pour me retrouver sous le v. <hr/> <p>8</p> <ul style="list-style-type: none"> •CR : mvt de déséquilibres visibles et modifications des appuis aussi. •C Réal : -au moindre mvt parasite les a bloquent le v ; -tjrs garder 1et 3 à l'esprit avant de forcer 	
---	---	---	---	--

Date : 6/01/2005		CYCLE D'EPS N° :...3..... / APSA : acrogym / CLASSE : 2H1/2H2		
Lieu : LP		/ Leçon N° : 1 / Nombre de leçon dans le cycle : 6 / nombre d'élèves : 27/21 / G : F :		
THEME DE LA LEÇON : ONZIEME PRINCIPE				
<u>Objectifs/durées</u>	Opérations	Aménagements	Evaluations	Bilan des situations
POURQUOI FAIRE ? Hypothèses/problèmes/objectifs	Quoi faire ? actions des élèves	Conditions pour faire Matériel/sécu/humain	Critères pour savoir Réussite/réalisation	

<p>11 Légèreté du v lorsqu'il entre en contact avec le p et/ou prend appui sur lui.</p>	<p>11 se déplacer comme un chat</p>	<p>SR :</p> <ul style="list-style-type: none"> •se concentrer sur 3 moments essentiels : <ul style="list-style-type: none"> 1 lorsque le v soulève le second pied 2 lorsqu'il s'assoit sur les épaules du p 3 lorsque v s'appuie sur les aides 	<p>CR :</p> <p>Pas d'accoup (mvt parasite)</p> <p>C Réal :</p> <ul style="list-style-type: none"> •Mvt précis (complet, continu, et arrondi) •j'avertis au moment de mes actions motrices. 	<ul style="list-style-type: none"> • ok, ce sont des problèmes de concentration et de précision du placement (cf. 8) qui engendrent surtout les accoups, parfois un v trop lourd surprend le p quand les aides ne sont pas assez actives.⇒insister sur le danger et la confiance mutuelle. •fin de L1,
---	---	---	--	--

Date :	13/01	CYCLE D'EPS N° :..... / APSA :	/	CLASSE :
Lieu :	/ Leçon N° : 2	/ Nombre de leçon dans le cycle : 6	/	nombre d'élèves : G : F :
THEME DE LA LEÇON : FIN DE L'EXPERIMENTATION DES PRINCIPES LES PLUS IMPORTANTS ET CHOIX DE LA DOMINANTE ACRO OU ESTH				
<u>Objectifs/durées</u>	Opérations	Aménagements	Evaluations	Bilan des situations
POURQUOI FAIRE ? Hypothèses/problèmes/objectifs	Quoi faire ? actions des élèves	Conditions pour faire Matériel/sécu/humain	Critères pour savoir Réussite/réalisation	

<p>échauffement</p>	<p>Idem + « haie d'honneur » :</p>	<ul style="list-style-type: none"> •3 ou 4x2 porteurs à la queue leu-leu •les v marchent sur les p jambes semi-fléchies en se tenant avec les mains sur leurs épaules •je me mets en tête de la file pour réguler 	<p>CR : Faire un tour complet</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Trop long pour les porteurs qui ont vite mal aux cuisses •les 2H2 proposent comme variante de le faire face à face en arrivant v debout mains dans les mains sur les épaules des 4 p qui tentent de poser un genou au sol pour démonter l'édifice⇒ une chute spectaculaire qui permet de stigmatiser le rôle des aides du début à la fin de la figure réalisée.
<p>12 montée d'un côté, redescente de l'autre dès que possible (principe esthétique)</p>	<p>Le v dans la mesure du possible doit « franchir » le p grâce aux aides.</p>	<p>SR : Sans se relever, franchir dans un sens puis dans l'autre le porteur sans le faire bouger grâce aux aides</p>	<p>C Réal : •porteurs : -cuisses presque à l'horizontale -dès que v pose le pied je le maintien avec ma main pour lui permettre d'avancer en sécurité</p> <hr/> <p>CR : •Idem 11 •symétrie montée/descente</p> <p>C Réal : •inverser l'ordre des actions motrices à la redescente •anticiper en apprenant à se connaître par tâtonnement •communiquer pour guider les placements respectifs.</p>	<hr/> <ul style="list-style-type: none"> •pb de concentration pour le v qui a tendance à revenir sur ses pas. •c'est le p qui doit le guider et lui dire quoi faire pour ne pas le gêner. •principe intéressant car pas dangereux et qui permet d'entrer dans la logique chorégraphique de l'APSA et dans une réflexion technique importante au sens de « sortir de sa motricité ordinaire ». •bon exercice d'échauffement spécifique <p style="text-align: right;">1</p>

Date : 13/01					CYCLE D'EPS N° :..... / APSA :					/ CLASSE :									
Lieu :					/ Leçon N° : 2					/ Nombre de leçon dans le cycle :					/ nombre d'élèves : G : F :				
THEME DE LA LEÇON : SUITE ET FIN DES PRINCIPES																			
<u>Objectifs/durées</u>			Opérations			Aménagements			Evaluations			Bilan des situations							
POURQUOI FAIRE ? Hypothèses/problèmes/objectifs			Quoi faire ? actions des élèves			Conditions pour faire Matériel/sécu/humain			Critères pour savoir Réussite/réalisation										

<p>13 avoir des appuis suffisants en qualité (surface/hauteur/solidité/dynamisme) et quantité</p> <p>principe peu différent du 8</p>	<p>Se connaître en fonction de ses qualités physiques</p>	<p>SR :</p> <ul style="list-style-type: none"> •écarter les pieds le plus possible pour pousser •pousser pieds joints •comparer les sensations selon les différents rôles <p>- : les aides prennent v à la taille à deux mains + : p sur une seule jambe.</p>	<p>CR :</p> <p>Sentir les différentes tensions et les forces déséquilibratrices.</p> <p>C Réal : idem SR habituelle.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •reprise de 8 et surtout travail sur une seule jambe, cela les transcende de voir qu'ils y arrivent parfois, par contre la redescende reste problématique. •mais nous sommes ainsi revenus à la nécessité pour les aides de pouvoir stopper le v n'importe quand et à la confiance mutuelle.
<p>16 toujours avoir un projet clair et écrit pour chaque rôle pour</p>	<p>16 s'approprier le code de référence, et bien annoncer avant de monter la figure, qui va faire quoi et comment et surtout comment se finit le démontage (« atterrissage »)</p>	<p>16/17/18</p> <ul style="list-style-type: none"> •repérer une figure dans le code, ou bien un élève peut en proposer une qu'il devra alors expliquer intégralement aux autres •désormais à chaque tentative quand les équipes m'appellent je leur demande de me dire ce qu'ils veulent faire et comment pour savoir s'ils se projettent dans un futur immédiat 	<p>16 CR :</p> <p>en fin de cycle : fiche projet récapitulatif l'enchaînement final et détaillant les pyramides (différents rôles)</p>	<p>Ces trois principes me servent de conclusion pour justifier d'un point de vue sécuritaire les deux dominantes possibles. ⇒ 2H2 : 2 équipes esth, 3 acro 2H1 : 3 " " , 3 " "</p>
<p>17 augmenter l'équilibre global de l'édifice et</p>			<p>C Réal :</p> <p>Bien suivre le scénario proposé dans les fiches pour analyser les prestations pour bien apprendre à se connaître afin de pouvoir anticiper les problèmes.</p>	<p>un seul élève (Francis) a choisi esth pour cause de ligaments croisés défectueux.</p>
<p>18 communiquer immédiatement le moindre pb/écart imprévu par rapport au projet (douleur/difficulté inhabituelle)</p>	<p>tester encore la SR afin de se déterminer dans un groupe :</p> <p>-les acrobates peuvent néanmoins choisir l'esthétique s'ils le souhaitent mais pas le contraire.</p>	<ul style="list-style-type: none"> •se mettre dans la mesure du possible dans la même équipe que son doublon •pour les indécis je présente les critères d'évaluation afin de leur permettre d'envisager leur marge de progression. 	<p>CR :</p> <p>Tout le monde a choisi son camp</p>	<p>Ok ; un absent Yoan, élève très perturbé qui ne veut quasiment jamais rien faire et qui est en exclusion temporaire d'une semaine, je lui présenterai la fin des principes à son retour avec l'aide de volontaires.</p>
<p>le temps restant</p> <ul style="list-style-type: none"> • nous constituons les équipes au fur et à mesure que les SR sont testées et leur pertinence comprise aux vues des qualités physiques de chacun •nous feuilletons les principes restants. 				<p>2</p>

Date : 20/01					CYCLE D'EPS N° :..... / APSA :					/ CLASSE :									
Lieu :					/ Leçon N° : 3					/ Nombre de leçon dans le cycle :					/ nombre d'élèves : G : F :				
THEME DE LA LEÇON : GROUPE ACRO : CONSTRUIRE LA D.O. DE LA SR ; GROUPE ESTHETIQUE : ENCHAINER 3 DUOS AVEC TROIS E .L.																			
<u>Objectifs/durées</u>			Opérations			Aménagements			Evaluations			Bilan des situations							
POURQUOI FAIRE ? Hypothèses/problèmes/objectifs			Quoi faire ? actions des élèves			Conditions pour faire Matériel/sécu/humain			Critères pour savoir Réussite/réalisation										

<p>G1 : Une fois les équipes composées il faut que chacun s'habitue à ses partenaires et trouve ses limites pour pouvoir agir en sécurité tout en gardant un cadre de travail précis.</p> <p>G2 : Entrer dans une démarche alliant construction et enchaînement avec des figures simples pour être de suite en réussite.</p>	<p>G1 : Reprendre toutes les étapes de construction de la SR en augmentant la difficulté à chaque tentative réussie et dans chaque rôle.</p> <p>G2 : Explorer le code de référence, travailler des duos faciles pour les enchaîner en rythme</p>	<ul style="list-style-type: none"> •une pochette par équipe avec le code de référence, la fiche de schématisation de l'enchaînement, la grille d'évaluation des pyramides en fonction des 20 principes •organisation spatiale : <ul style="list-style-type: none"> -les pochettes sont à l'extérieur du tatami par sécurité et pour qu'il y ait plus de place pour ceux qui expérimentent ; -un jeu des 20 principes de chaque côté pour pouvoir aller vérifier en cas de besoin si l'analyse stagne -4 tapis par équipe, en longueur ou en carré ; •je reste un maximum à la périphérie du tapis pour mieux voir, dès que je vois des difficultés ou des comportements déviants je prends un rôle pour aider ou remotiver 	<p>G1 : CR : Chacun sait dans chaque rôle ce qu'il doit faire en fonction de ses partenaires (cf. fiche SR)</p> <p>C Réal : <ul style="list-style-type: none"> •toujours augmenter la difficulté avec les aides puis éventuellement si un porteur est très à l'aise passer à la parade ; •regarder la tête du porteur pour savoir si les principes sont respectés (mvts parasites, mimiques d'effort, écouter ses commentaires par rapport à ses sensations). </p> <p>G2 : CR : Présenter son mini-enchaînement avant la fin de l'heure</p> <p>C Réal : <ul style="list-style-type: none"> • avec un minimum d'hésitations (importance de la concentration, tenir son rôle) ; •travailler chaque figure en se demandant avec quoi on pourrait enchaîner </p>	<ul style="list-style-type: none"> •confusion entre recherche de la D.O. de la SR et recherche de la D.O. des pyramides du code, du coup certains testent toutes les pyramides et m'appellent pour me montrer la plus dure qu'ils ont réussi à faire.⇒ perte de temps mais ils se sont bien défoulés et ils sont donc plus réceptif au travail plus cadré pour la fin de la leçon. •toujours des réticences pour certains en rôle de p par manque de confiance dans les aides, il faut que j'intervienne souvent pour leur montrer par équipe (consignes collectives peu suivies quand il s'agit de connaissances techniques) •ils ont tendances à vouloir montrer qu'ils y arrivent sans aide, je leur dis qu'une figure réalisée correctement avec aide vaut plus de points que réalisée à peu près sans aide. <p>G2 : <ul style="list-style-type: none"> •2 cas : élèves plus calmes, travaillent en autonomie et m'appellent pour valider ou me questionner sur les E.L./ élèves qui ne veulent rien faire, surtout en 2H2, font mine de potasser le code mais rien ne se passe, je les avertis des risques encourus, ils sont « fatigués » ; •1/2 équipes ont présenté l'enchaînement. </p>
--	--	---	--	--

Date : CYCLE D'EPS N° :..... / APSA : / CLASSE :				
Lieu : / Leçon N° : / Nombre de leçon dans le cycle : / nombre d'élèves : G : F :				
THEME DE LA LEÇON :				
<u>Objectifs/durées</u>	Opérations	Aménagements	Evaluations	Bilan des situations
<p>POURQUOI FAIRE ?</p> <p>Hypothèses/problèmes/objectifs</p>	<p>Quoi faire ?</p> <p>actions des élèves</p>	<p>Conditions pour faire</p> <p>Matériel/sécu/humain</p>	<p>Critères pour savoir</p> <p>Réussite/réalisation</p>	<p>•imprévu : il y a des pics d'activités entrecoupés de moments où ils ont besoin de libérer de l'énergie de façon plus spontanée :</p> <p>-en milieu de leçon nous faisons une pause étirements par 2 où je donne l'exemple avec un élève, puis nous installons le tremplin devant le tapis de hauteur pour 5' de travail aérien très demandé ;</p> <p>-en fin de séance nous installons un stand grimper de corde au-dessus du tapis de hauteur pour organiser différents concours (vitesse, sans les pieds) ou tout simplement pour apprendre à grimper.</p> <p>Succès : le bilan et la présentation du prochain thème se font dans un climat détendu et respectueux (personne ne m'a battu, ils ont un besoin de se confronter à moi depuis que je prends par aux pyramides, ce qui leur fait « voir » ce qu'ils ont encore à apprendre...)</p>

Date : 27/01 CYCLE D'EPS N° :..... / APSA : / CLASSE :				
Lieu : / Leçon N° : 4 / Nombre de leçon dans le cycle : / nombre d'élèves : G : F :				
THEME DE LA LEÇON : G1 : PRESENTER CHAQUE D.O. ENCHAINÉES DANS LES DIFFÉRENTS ROLES ; G2 : L3+ NOUVEL ENCHAINEMENT IDEM				
<u>Objectifs/durées</u>	Opérations	Aménagements	Evaluations	Bilan des situations
POURQUOI FAIRE ? Hypothèses/problèmes/objectifs	Quoi faire ? actions des élèves	Conditions pour faire Matériel/sécu/humain	Critères pour savoir Réussite/réalisation	

<p>Trouver des formes d'échauffement dynamique et varié :</p> <p>Complexification/stabilisation de la haie d'honneur ; ⇒ Quadrupédies à plusieurs ; Roulades à plusieurs ; Renforcement musculaire (luttés et portés) 30'</p> <p>G1 :</p> <p>Après avoir construit les conditions d'une pratique acrobatique sécuritaire avec une difficulté conséquente, il faut passer à l'enchaînement : Présenter « sa » SR et tourner dans tous les rôles. ⇒répéter/stabiliser/progresser/enchaîner</p> <p>G2 :</p> <p>Doubler le volume de l'enchaînement et envisager des complexifications</p>	<p>Toujours attendre les symptômes de l'échauffement complet pour commencer à forcer</p> <p>Plusieurs v ; sorties sautées ou en rotation avant ; remplacement d'un porteur fatigué par un élève dispo.</p> <p>Stabiliser les positions pour avoir un minimum d'hésitations et de mouvements parasites avant d'échanger les rôles. Intégrer ceux qui étaient absents.</p> <p>Deux options : soit 3 nouveaux éléments/fig., soit échange des rôles en cas d'absents.</p>	<p>Chacun s'échauffe en autonomie en petits groupes, quand j'en voit certains désœuvrés je propose des exos où viennent se greffer ceux qui le souhaitent.</p> <p>•A la fin de l'échauff, chacun se place dans son coin avec la pochette ; •30' à 45' de travail en autonomie où je suis ressources/bonus •quand un enchaînement est prêt nous regardons avec ceux qui le souhaitent et faisons l'analyse à chaud en fonction des principes pour valider invalider les prestations (trop dure/trop facile)</p>	<p>CR :</p> <p>Avoir chaud et savoir reconnaître sur quelqu'un s'il est échauffé ou non (il fait moins de 10° dans la halle du lycée...)</p> <p>CR :</p> <p>Présenter son enchaînement avant de monter l'atelier saut.</p> <p>C Réal :</p> <p>•tout est bon comme E.L. : kata, hip-hop, pas dansés, duos, trios, chacun choisit en fonction de sa sensibilité. •toujours annoncer ce qu'on va faire, surtout à moi si je dois juger</p>	<p>•toujours une forte tendance à se jeter partout dès le début du cours, je canalise les plus fougues en leur confiant l'échauffement des demoiselles récalcitrantes et/ou gelées, succès : les filles découvrent la lutte à leurs dépens mais cela crée une ambiance ou tout le monde est détendu et joyeux, les filles ne sont pas du tout farouches et les garçons pas du tout timides... je n'interviens qu'en cas de dérive lubrique des contacts.</p> <p>•les acrobates ont du mal à rester concentrés, ils veulent expérimenter sans cesse de nouvelles fig., je leur dis qu'il ne faut pas savoir tout faire mais savoir faire des choix et s'entraîner, bilan mitigé, les deux classes présentent pour la première fois des comportements similaires : pensée divergente. •les esthètes continuent en autonomie et intègrent désormais des trios/quatuors.</p>
---	---	--	--	---

Date : 2/02 CYCLE D'EPS N° :..... / APSA : / CLASSE :				
Lieu : / Leçon N° : 5 / Nombre de leçon dans le cycle : / nombre d'élèves : G : F :				
THEME DE LA LEÇON : G1 : IDEM L4+2 PYRAMIDES AU CHOIX ; G2 : IDEM L4 AVEC POSSIBILITE DE REMPLACER DES DUOS PAR DES TRIOS/QUATUORS.				
<u>Objectifs/durées</u>	Opérations	Aménagements	Evaluations	Bilan des situations
POURQUOI FAIRE ? Hypothèses/problèmes/objectifs	Quoi faire ? actions des élèves	Conditions pour faire Matériel/sécu/humain	Critères pour savoir REUSSITE/REALISATION	
<ul style="list-style-type: none"> • Garder un cadre rigoureux pour les acrobates tout en introduisant de la nouveauté, • peaufiner les enchaînements pour les esthètes afin de combler les lacunes dues aux éventuels absents présents ou futurs : • Intérêt de la péda des rôles : pouvoir remplacer un élève au dernier moment sans trop pénaliser l'équipe concernée, • intérêt des schémas : idem 	<p style="text-align: center;">G1 :</p> Faire son choix quant aux deux pyramides nouvelles et savoir à quel moment les intégrer. Commencer le schéma de l'enchaînement. <p style="text-align: center;">G2 :</p> Travailler sur le rythme grâce à la musique (compter les temps). Importance du schéma précis pour ne pas se tromper dans l'ordre de l'enchaînement.	Idem L4	Idem L4	<ul style="list-style-type: none"> • 5 absents en 2H2 gênent un peu le cours mais du coup les élèves comprennent que cela fait partie des impondérables en Eps et que peut-être il leur manquera quelque'un le jour de l'éval... • 4 absents en L4 en 2H1 sont bien intégrés grâce au dispositif du mémoire (Lydie fait la tutrice pour les 4). • un tiers des élèves semblent démotivés, une sévère épidémie de gastro a frappé dans le lycée..., il fait toujours très froid ce qui pose le problème de la durée de l'engagement moteur et de la récupération. Nous verrons le dernier jour s'ils sont capables de rattraper le temps perdu...

Date : 9/02 CYCLE D'EPS N° :..... / APSA : / CLASSE :				
Lieu : / Leçon N° : 6 / Nombre de leçon dans le cycle : / nombre d'élèves : G : F :				
THEME DE LA LEÇON : REPETITION GENERALE ET EVALUATION TERMINALE.				
<u>Objectifs/durées</u>	Opérations	Aménagements	Evaluations	Bilan des situations
POURQUOI FAIRE ? Hypothèses/problèmes/objectifs	Quoi faire ? actions des élèves	Conditions pour faire Matériel/sécu/humain	Critères pour savoir Réussite/réalisation	

Résumé :

Selon le niveau d'autonomie d'un groupe d'élèves, lorsque l'un d'entre eux revient en cours après une absence, l'enseignant peut mettre en place deux dispositifs pour lui permettre de réintégrer le cours dans de bonnes conditions : soit un dispositif différencié que l'enseignant gère lui-même pour travailler les connaissances abordées le cours précédent ; soit un dispositif de tutelle où les élèves fonctionnent en doublettes affinitaires stabilisées tout au long de l'année afin de mieux apprendre et d'apprendre à se connaître grâce à autrui et à son jugement formateur.

L'expérience a été menée dans deux classes de seconde BEP hôtellerie en acrosport après un cycle d'appropriation du dispositif en volley-ball.

Mots-clés :

Interactions sociales entre pairs ; absentéisme ; réussite de tous ; savoir-faire sociaux ; guidage ; construction de l'autonomie.

Summary :

According to the autonomy level of a group of pupils, when one of them returns current after an absence, the teacher can set up two devices to allow him (her) to re-enter the lesson in good conditions : let be a differentiated device which the teacher manages himself to work the approached knowledge run the precedent; let be a device of supervision where the pupils work affinities doubletons stabilized there all year round to learn better and learn to know himself thanks to others and his (her) formative judgment.

The experience has been made with two second BEP hosteller classes upon acrosport and volley-ball cycles.

Keywords:

Social interactions between peers; absenteeism; success of all; social know-how; guidance; construction of the autonomy.