

1 Les élèves en athlétisme

Le contenu des séquences d'athlétisme est étroitement lié à l'âge et au niveau des élèves. Les programmes sont le premier guide de l'enseignant mais ceux-ci peuvent être complétés grâce aux productions de terrain.

L'enseignant devra particulièrement :

– prendre en compte l'évolution des besoins des élèves et les démarches adaptées à leur âge.

A.M. et O. Havage proposent une lecture des niveaux par cycle, selon quatre pistes d'observation : la construction de l'espace athlétique, l'élaboration de la mesure, la gestion de l'énergie et les postures de coordination.

Les tableaux ci-après tentent de résumer leurs propositions.

La construction de l'espace athlétique			
Avant d'entrer dans l'activité (AEA)	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
<p>Dans tous les sens et dans toutes les directions</p> <p>Exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les courses, les sauts et les lancers se font dans tous les sens. – Les zones d'élan et de réception sont confondues et inversées (L'élève court à contre-sens et saute là où il devait prendre son élan). 	<p>Apparition de l'orientation et de la division de l'espace en trois parties : « zone d'élan et de préparation », « zone d'effort », « zone de réception et d'arrivée »</p> <p>Exemple</p> <ul style="list-style-type: none"> – L'espace d'élan est perçu comme une préparation psychologique. – Dans la course, les élèves ralentissent voire s'arrêtent avant la ligne d'arrivée. – En saut, les élèves allongent la course d'élan en fonction de la longueur ou la hauteur à franchir. (Idée fautive selon laquelle si je veux aller loin je dois partir de loin). – Dans les lancers, l'élan n'est pas facteur de réussite, il n'y a donc pas ou peu d'élan. 	<p>Focalisation sur des espaces correspondant à une zone essentielle : l'appel, la poussée, le dépassement, etc.</p> <p>Exemple</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lors des courses : certains élèves abandonnent dès qu'ils voient leur camarade les doubler car ils sont centrés sur le premier temps de la course. – Lors des sauts : les élèves focalisent leur attention sur l'appel. Leur regard est posé 	<p>Prise en compte des différents espaces dans leur continuité. Chacun des espaces prend toute sa signification et concourt à l'efficacité.</p> <p>Exemple</p> <ul style="list-style-type: none"> – Dans les courses d'obstacles, l'espace entre le départ et la première haie est vécu comme un élan pour acquérir une vitesse optimale indispensable à un franchissement efficace, de même que la reprise d'appui qui permet la conservation de la vitesse. – Dans les sauts, la prise d'élan devient efficace par

– L'enfant lance d'où il ramasse et poursuit parfois son engin.		sur la planche et ils ne pensent pas toujours à mesurer. La première question est « est-ce que j'ai mordu » ? – Lors des lancers : l'élan est tronqué. Il faut lancer à tout prix.	l'acquisition d'une vitesse optimale (idée d'un élan utile). – Dans les lancers, un élan apparaît avec un accompagnement de tout le corps qui complète, achève la poussée.
L'élaboration de la mesure			
AEA	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3

<p>Pas de mesure : l'enfant ne se situe pas dans la performance, mais recherche avant tout le plaisir d'une épreuve.</p> <p>Exemple</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les enfants courent en se poursuivant sans reconnaître clairement qui a gagné (fusion entre les deux rôles de la poursuite). – Ils s'éprouvent à sauter au-dessus d'obstacles ou à franchir des rivières sans en connaître les difficultés. – L'élève fait parfois fusion avec l'engin qu'il lance et le poursuit après l'avoir lancé. 	<ul style="list-style-type: none"> – Comparaisons approximatives entre individus, entre essais. – Classements implicites. <p>Exemple</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les enfants se comparent entre eux et annoncent leur résultat par « X court plus vite que, lance plus loin que... ». – Les enfants hiérarchisent les distances implicitement en termes de « plus que » et « moins que » (exemple : ce tapis est plus grand que la rivière rouge). – Certains se lancent des défis spontanés entre eux (« regarde j'ai réussi le tapis vert. Et toi ? »). 	<p>Passage à des modes de mesure plus objectifs, par des éléments concrets.</p> <p>Exemple</p> <p>Sablier, compte-tours ...</p> <p>Mode de mesure commun en groupe classe établi par les enfants : référent identique.</p> <p>Exemple</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les enfants peuvent étalonner leurs performances à partir de zones, de lattes, de cordelettes qui seront ensuite référés à des modes de mesure plus généralisables à la classe et convertis dans le système métrique plus universel. « La latte étalon mesure 1m20 ; mon saut mesure donc ... » 	<ul style="list-style-type: none"> – Situation de sa performance par rapport à soi-même – Les élèves se situent en prenant des modes de mesure plus universels : chronomètre, décamètre, etc. <p>Exemple</p> <ul style="list-style-type: none"> – Savoir que l'on saute 3,20m permet de situer sa performance par rapport aux autres mais avant tout par rapport à sa précédente performance.
---	--	---	---

La gestion de l'énergie			
AEA	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
<p>Dépense anarchique</p> <p>Exemple</p> <ul style="list-style-type: none"> – Les élèves courent par « à-coups » : (marchent-courent vite-marchent...) – L'investissement premier est important et de très courte durée par une non-connaissance de ses limites et de ses performances. (l'élève part en sprintant pour aller vite tout au long du parcours mais il est obligé de marcher par manque de ressources). 	<p>Connaissance absolue de ses limites : l'élève sait quelle est sa performance.</p> <p>Exemple</p> <p>Savoir que l'on est capable de tenir un tour de piste sans s'arrêter, de franchir deux tapis en sautant.</p> <p>Mise en relation des sensations internes (fatigue, douleur, essoufflement) et de ses performances, avec celles des autres.</p> <p>Exemple</p> <p>Les élèves comparent leur essoufflement après X tours avec celui d'un camarade.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Perception des changements en fonction des conditions. 	<p>Passage de la prise en compte unique des performances absolues à une centration sur les progrès réalisés.</p> <p>Exemple</p> <p>« Je suis capable de courir X tours sans m'arrêter, c'est ma limite actuelle ; si je veux parvenir à courir un tour de plus, je sais que je dois m'entraîner plus souvent à courir plus longtemps sans marcher ».</p> <p>Mise en relation élémentaire des efforts fournis et des répercussions physiologiques observable (FC et essoufflement, rythme respiratoire et sudation, rougeurs, etc.).</p> <p>Exemple</p> <p>Un élève a couru vite une faible distance il est essoufflé, sa FC est élevée.</p> <p>S'il court lentement une plus</p>	<p>Mise en rapport des formes de la pratique et de l'évolution du fonctionnement de son organisme (« repères scientifiques »).</p> <p>Exemple</p> <p>L'élève s'aperçoit que sa FC est moins élevée en fin d'effort qu'auparavant, que la durée de la récupération est moins longue, parce que ses séances de course ont pris en compte non seulement la durée de l'effort mais aussi son intensité.</p> <p>Mise en relation simple des paramètres concrets de l'entraînement (distance, durée, intensité, nombre de répétitions, récupération) et des effets sur la pratique.</p> <p>Exemple</p> <p>Un élève court 2500m en 12 min. Il sait qu'en fractionnant en 3x4 minutes avec des pauses, il peut parcourir une distance proportionnellement plus longue.</p> <p>Mise en rapport avec le programme de biologie (cœur, circulation, respiration).</p>

	Exemple Mon 12 ^e lancer est quasiment toujours moins loin car je suis plus fatigué. Je ne battraï pas mon record après 10 courses de 30m.	grande distance, il sera peu essoufflé car il a adapté sa course à l'effort, sa FC est peu élevée. Suite aux efforts fournis, il transpire et ses cuisses et son visage sont rouges.	Possibilité de répéter sa meilleure performance plusieurs fois de suite. Possibilité de prévoir sa performance en fonction des conditions de l'entraînement (nombre de répétitions...).
--	---	--	--

Les postures et les coordinations			
AEA	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Postures			
Actions explosives	Posture verticale Profil serré Exemple Pas d'amplitude des foulées, base d'appui au sol réduite, pas d'allongement des bras, pas de torsion, pas d'abaissement du centre de gravité.	Une rupture brève avec la verticalité, un allongement des segments. Peu de torsion et d'abaissement du centre de gravité. Quand certains éléments sont améliorés, d'autres sont perturbés. Exemple En course de vitesse, un déséquilibre avant trop prononcé réduit l'amplitude de la foulée ; en saut en longueur, une course d'élan avec recherche de vitesse interdit l'impulsion car le corps est trop penché en avant.	Rupture plus franche avec la verticalité. Allongement des segments conservé plus longtemps. Apparition de torsion et de l'abaissement du centre de gravité dans les sauts mais surtout dans les lancers. Apparition éventuelle de dissociation segmentaire.
Coordinations d'actions			

<p>Actions sans réelle coordination.</p>	<p>– Juxtaposition des actions avec arrêt. Exemple Un élève s'élance, court, s'arrête, se retourne pour prendre le témoin et se remet à courir une fois le témoin en sa possession/ s'élance, s'arrête avant de franchir un obstacle ou avant de sauter/ effectue un bref élan suivi d'un arrêt avant le jet. – Addition d'une action, d'un élément intermédiaire parasite mais qui sert à éviter toute perturbation de l'équilibre habituel. Exemple L'élève piétine avant le franchissement des haies pour ne pas perturber son équilibre.</p>	<p>Pas d'arrêt, mais subsistance de perturbations dans la coordination des actions. Il est nécessaire pour l'enfant de répéter l'élément considéré comme déterminant dans la coordination. Exemple Dans la course d'obstacles, il doit se centrer sur la reprise d'appuis alternés (et sur l'action des bras) juste après le franchissement ; en saut, il a besoin de répéter les deux derniers appuis car l'impulsion devient déterminante dans l'enchaînement élan-impulsion ; en lancer, il répète le double appui pour mieux coordonner les deux actions : élan-lancer.</p>	<p>L'action efficace fait oublier les différentes parties. Pas de rupture dans l'enchaînement des actions lorsque la vitesse d'exécution est compatible avec l'anticipation de l'action suivante. Exemple Dans les courses d'obstacles, il peut enchaîner une course, un franchissement rasant et une reprise d'appuis pour conserver et produire de la vitesse si la vitesse de course est optimale ; dans les sauts et les lancers, il peut enchaîner une prise d'élan pour un double appui-réaction efficace s'il contrôle et modère sa vitesse (notion de vitesse optimale compatible).</p>
--	---	---	---

– assurer la continuité des apprentissages.

Dans son article J.P. Couedou spécifie les éléments à prendre en compte pour réaliser une transposition didactique pertinente, pour donner un sens culturel à l'activité de l'élève. Il propose un fonds d'informations sur les activités athlétiques et articule une approche ludique centrée sur les apprentissages.

Le tableau ci-après tente de résumer leurs propositions.

Ce tableau permet de relier les sens des activités athlétiques aux particularités des élèves et précise ce qu'est la performance athlétique pour chaque cycle. Enfin, le rapport des situations entre elles est défini.

Remarque

Pour cet article, l'auteur s'appuie sur les courses d'obstacles et la course de relais mais cette analyse est largement transposable dans l'ensemble des activités athlétiques.

	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Sens de l'activité athlétique	Découvrir sa motricité en explorant le milieu athlétique Expérimenter une <u>grande variété</u> de solutions motrices <i>De la découverte de l'espace matériel athlétique à la découverte de la mesure</i>	Éprouver ses pouvoirs – dans des situations de confrontation directe – en agissant dans un milieu aménagé (rapports espace-temps, aspects essentiels du règlement, structure de l'espace athlétique)	Éprouver ses pouvoirs et ses limites – dans des situations de confrontation directes et différées – dans lesquelles il est essentiel d'optimiser un investissement énergétique maximum
Caractéristiques de la performance à construire	Le rapport au temps n'est pas mis en relation directe avec la performance mais permet de <u>se mettre en rapport avec l'espace</u> . <u>Le temps fixe les limites</u> de l'utilisation de l'espace.	Le temps et l'espace sont mis en relation avec le résultat de chaque confrontation avec les autres.	La performance consiste à une optimisation des ressources disponibles – différence entre temps mis sur les haies et temps mis sur plat (ex : différence entre temps sur 80 à 2 et 40+40)
Nature de l'activité d'apprentissage	Tâtonner et expérimenter un ensemble de solutions motrices dans des dispositifs riches et variés	Expérimenter et comparer des solutions motrices efficaces <u>en mettant en relation</u> but de la tâche/résultats/moyen pour réduire l'écart au but	Expérimenter et stabiliser des solutions motrices efficaces à partir d'un <u>projet d'action</u>
Caractéristiques et évolution des dispositifs	Complexifier le milieu (variables de tâches) pour solliciter et intégrer des réponses motrices nouvelles	Des situations de confrontation directe alternent avec des situations de coopération . Les situations de contraste deviennent un outil pédagogique intéressant pour vérifier efficacité des solutions trouvées (ex : course de haie/course plat)	Les situations à fort investissement énergétique (recherche de la vitesse maximum sur les haies et dans les relais) sont privilégiées.

Logique des relations entre situations	Chaque situation est une situation de référence. Chacune d'entre elles permet à l'enseignant d'observer de nouvelles réponses. Jouer avec les divers niveaux de variables de la tâche pour provoquer chez l'élève, de nouvelles expériences motrices	Situation de confrontation directe évolue vers une situation de référence pour vérifier les progrès de l'élève au plan des transformations motrices. SMA→SR→SA→SR	Situation de référence pour vérifier les progrès de l'élève. SMA→SR→SA→SR
SMA = situation de mise en train, SR : situation de référence, SA : Situation d'apprentissage			

➤ les niveaux d'habiletés en athlétisme

Le guide de l'enseignant (tome 2) propose une grille des niveaux d'habileté.

Les tableaux ci-après tentent de résumer leurs propositions.

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
COURIR VITE			
– Équilibre difficile (avant et latéral) – Ne court pas en ligne – Ne court pas régulièrement – Pose du pied bruyante – Pas de coordination bras/jambes	– Course équilibrée vers un but – Reste dans le couloir défini – Difficulté d'attention au signal de départ	– Manque encore de contrôle de soi au départ – Regarde devant lui pendant la course – Contraction généralisée	– Recherche une position de départ – Course régulièrement rapide – Gestuelle organisée, coordination bras/jambes
COURIR LONGTEMPS			
Ne sait pas courir longtemps	Fractionne son effort en courses rapides	Accepte de courir plus lentement	Adopte une allure ou un train en fonction de la distance
COURIR VITE MALGRÉ LES OBSTACLES			

S'arrête pour franchir	Succession de courses et de bonds	Saute en longueur par-dessus l'obstacle	<ul style="list-style-type: none"> – Effectue un franchissement rasant – Accepte le déséquilibre vers l'obstacle
COURIR VITE EN RELAI			
Ne conçoit pas l'addition des efforts	Reçoit et transmet sans anticiper mais situe son effort dans l'équipe	Commence à partir avant de recevoir	Reçoit et transmet à pleine vitesse dans une zone

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
SAUTER HAUT			
<ul style="list-style-type: none"> – Court, s'arrête et saute – Change de pied d'appel 	<ul style="list-style-type: none"> – Saute le plus haut possible – Prend son appel près de l'obstacle haut 	<ul style="list-style-type: none"> – Prend son appel sans piétiner – Utilise une course d'élan brève – Monte le genou libre – Prend appel toujours du même pied – Déroule son pied sans bruit 	<ul style="list-style-type: none"> – Accélère progressivement sa course d'élan – Conserve l'amplitude des foulées dans sa course d'élan – Se grandit à l'impulsion – Coordonne le lancer des segments libres – Prends appel loin pour aller haut
SAUTER LOIN			
<ul style="list-style-type: none"> – Court, s'arrête et saute – Change de pied d'appel – Ne se reçoit pas sur les pieds 	<ul style="list-style-type: none"> – Saute le plus loin possible – Court et saute sans s'arrêter – Pose le pied dans une zone large 	<ul style="list-style-type: none"> – Prend son appel sans piétiner – Utilise une course d'élan brève – Monte le genou libre – Prend appel toujours du même pied – Déroule son pied 	<ul style="list-style-type: none"> – Accélère progressivement sa course d'élan – Conserve l'amplitude des foulées dans sa course d'élan – Se grandit à l'impulsion – Coordonne le lancer des segments libres – Enchaîne course d'élan rapide, appel et bond – Regroupe ses jambes à l'arrivée du saut ou des bonds

SAUTER LOIN GRÂCE À PLUSIEURS BONDS			
<ul style="list-style-type: none"> – Ne bondit pas – N'enchaîne pas plusieurs sauts 	<ul style="list-style-type: none"> – Saute le plus loin possible – Court, saute, sans s'arrêter – Enchaîne plusieurs bonds – Perd sa vitesse 	<ul style="list-style-type: none"> – Prend son appel sans piétiner – Utilise une course d'élan brève – Code et réalise des successions d'appuis différents – Pose son pied à plat – Rebondit entre plusieurs sauts 	<ul style="list-style-type: none"> – Accélère progressivement sa course d'élan – Conserve l'amplitude des foulées dans sa course d'élan – Enchaîne course d'élan rapide, appel et bond – Regroupe ses jambes à l'arrivée du saut ou des bonds – Organise un multibond régulier

Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
LANCER LOIN			
<ul style="list-style-type: none"> – Lance avec tout le corps – Ne lâche pas l'engin – Lance à la cuillère – Ne se sert pas de ses appuis 	<ul style="list-style-type: none"> – Lance du bras droit, pied droit en avant (pour droitier) – Lance à bras cassé en utilisant seulement son bras – L'engin est lancé vers le bas (il descend rapidement) 	<ul style="list-style-type: none"> – Garde les pieds au sol jusqu'au lâcher de l'engin qui commence à s'envoler – Finit grand – Éloigne l'objet léger de l'axe du corps avant d'agir (javelot) ou rapproche l'objet lourd de l'axe du corps (ex : poids) – Finit avec des appuis orientés dans l'axe du lancer – Lance avec un appui croisé 	<ul style="list-style-type: none"> – Enchaîne l'élan et le lancer sans temps d'arrêt pour l'objet avec un mouvement progressivement accéléré – Provoque une avancée des appuis « objet à la traîne » – Utilise et organise les trois systèmes de forces (translation, élévation, rotation)

2 Les élèves en danse

Le contenu des séquences de danse est étroitement lié à l'âge et au niveau des élèves. Les programmes sont le premier guide de l'enseignant mais ceux-ci peuvent être complétés grâce aux productions de terrain.

➤ Évolution des besoins et démarche adaptée en danse

C. Catteau et A.M. Havage proposent un tableau comparatif des différents cycles, résumé ci-après.

	Cycle 1	Cycle 2	Cycle 3
Espace	Occupé de façon circulaire, lieu de poursuites et d'actions effectuées au hasard Espace corporel avant et proche privilégié	De plus en plus structuré pour la démonstration. Gestualité plus ample Contraste en actions sur place et déplacements	Espace scénique investi dans toute sa dimension Gestualité plus fluide Trajets et trajectoires plus précis
Relations	Improvisation Relations fortuites, aléatoires et occasionnelles Musique créatrice d'atmosphères, repère pour le début et la fin de la production Enseignant spectateur privilégié	Improvisation et diversification des actions, début de composition Danse à deux Musique repère temporel, transforme peu à peu les mouvements par des variations de dynamisme Alternance des rôles danseur/spectateur	Composition seul, à deux ou en groupe restreint Projet d'enchaînement structuré en commun, avec les partenaires, répété et mémorisé Adéquation de la structure musicale et exploitation de ses possibilités expressives Spectateur actif, propose des améliorations

Actions, postures	<p>Actions et déplacements essentiellement monolithiques</p> <p>Verticalité usuelle préservée</p> <p>Chute et glissade au sol recherchées pour le plaisir</p> <p>Importance du contraste mobile, immobile</p>	<p>Coordination de deux ou trois déplacements diversifiés</p> <p>Début de dissociation segmentaire tête/tronc, bras/jambes</p> <p>Vocabulaire expressif exploré dans sa variété et enrichi</p> <p>Posture verticale plus seulement privilégiée, actions au sol tête en bas</p> <p>Contraste lent / rapide</p>	<p>Combinaison de plusieurs actions à des vitesses et des dynamismes différents : continu, saccadé, ralenti, accéléré...</p> <p>Recherche de différenciation d'une même action, de nuance de mouvement</p> <p>Contraste tension / relâchement</p>
Évaluation	<p>Toutes les réponses sont encouragées : imprimer, sentir, ressentir</p> <p>Idées et improvisations sont dévoilées petit à petit en solo, par demi-classe.</p> <p>Spectateurs-commentateurs</p>	<p>Valorisation des réponses exprimant diversité d'actions, dynamismes et amplitudes variés</p> <p>Effets produits de façon aléatoire dans les démonstrations à deux ou à plusieurs, par contraste. Avis argumentés</p>	<p>Encouragement à la différenciation du mouvement</p> <p>Effets collectifs recherchés dans la composition : synchronisation, décalé, canon, variation des hauteurs, de l'amplitude, des vitesses, des départs et arrivées pour communiquer une émotion</p> <p>Critères objectifs, conseils pertinents</p>
Exigences de l'enseignant	<p>Au milieu des élèves, il fait avec eux, les sollicite et relance leur activité</p> <p>Courts extraits musicaux contrastés dans leur style et leur tempo</p> <p>Jeux symboliques simples avec ou sans objet évocateur</p> <p>Production devant les autres, organisés avec un début et une fin marqués</p>	<p>Aide à organiser et à structurer la production, à retenir les découvertes prometteuses, à passer de l'improvisation à la composition</p> <p>Insiste sur la précision du début et de la fin de la prestation</p> <p>Centre l'attention des élèves sur la compréhension du message</p>	<p>Comme au cycle 2. Valorise l'originalité des effets, la lisibilité du propos, les indices de communication</p> <p>Aide à reconnaître la structure musicale, différencie musiques de production et d'exercice</p> <p>Favorise les traces écrites pour coder la prestation et mémoriser le projet</p>

➤ Assurer la continuité des apprentissages

Ces mêmes auteurs proposent quelques pistes quant aux choix à privilégier par l'enseignant pour assurer la continuité des apprentissages. Les tableaux ci-après tentent de résumer leurs propositions.

Attention

Il ne s'agit que de propositions et celles-ci doivent impérativement être mises en lien avec les programmes et leurs compléments.

Cycle 1, des improvisations à partir d'actions usuelles	
Varier les entrées à caractère ludique	S'appuyer sur le répertoire des jeux fonctionnels (jeux de locomotion, manipulation, contact et symbolique) Éléments déclencheurs : objets, imaginaire
Varier les pistes pour enrichir la danse	Passer d'une motricité fonctionnelle à une motricité expressive Laisser le temps aux enfants de chercher, d'inventer, d'explorer... Activités de situations de mise en disponibilité corporelle (rituel d'entrée) Jouer sur les contraires (lent/rapide, haut, bas, lourd, léger) Supports musicaux suffisamment contrastés pour permettre le repère et la transformation des dynamismes du mouvement
Mettre en place la relation acteur/spectateur dès les premières séances	Séances organisée en demi-groupe Oser danser devant les autres, montrer, se concentrer, s'appliquer Enrichir les propositions par imitation, apprendre à apprécier, se constituer un vécu commun Identifier le début et le fin de la production (support musicale ou attitude de fin)

Cycle 2, diversification des composantes en relation à l'autre	
Transformer le vocabulaire moteur expressif acquis	Travail sur les composantes spatiales et temporelles, sur l'amplitude, la fluidité, les dynamismes, et les nuances Donner ses propres réponses corporelles
Enrichir les pistes explorées	Jouer sur d'autres composantes Combiner les pistes et composer
Prendre en compte le partenaire	Faire comme, avec (action, déplacement), suivre, côte à côte, face à face, par deux, trois ou

	quatre, entrer en contact Le spectateur observe un danseur en particulier ; selon les critères énoncés, il donne un avis. Le danseur reçoit et accepte cet avis
Entrer en relation avec la musique	Coordonner le déplacement avec les structures rythmiques Inscrire une gestuelle dans la mélodie
Construire l'espace scénique	Traverser, entrer et sortir d'un espace en fonction des spectateurs Immobilité au départ de l'action

Cycle 3, du mouvement dansé à la composition de moments chorégraphiques, seul et à plusieurs	
Transformer le mouvement dansé	Rechercher les nuances plus fines (varier les zones, les amplitudes), moduler les dynamismes et les énergies Avoir une conscience plus précise des appuis, des segments et de l'axe du corps pour intérioriser les sensations
Communiquer avec les autres	Travail d'écoute au sein du groupe (se déplacer ensemble, attendre immobiles que tout le monde ait fini) Apprendre ensemble un enchaînement, le réaliser en simultané, en alterné, en décalé, en opposition... Prendre conscience de l'effet que l'on cherche à produire Le spectateur fait avancer le projet. Regard et sensibilité affinés, construction d'une culture commune
Faire varier la relation à la musique et au monde sonore	Explorer d'autres relations à la musique (trouver sa propre musicalité, opposition, travailler en opposition ou sans musique, créer son propre son)

➤ **Les niveaux d'habileté en danse**

Le guide de l'enseignant (tome 2) propose une grille des niveaux d'habileté exploitable pour les élèves de fin de cycle 3.

Les tableaux ci-après tentent de résumer leurs propositions.

RÉALISER			
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Espace			

Espace corporel (amplitude du mouvement)	Agit dans un espace proche en avant ou au hasard	Agit en amplitude, en volume, par contraste en avant et en arrière, en haut et en bas Utilise le sol	Utilise l'espace corporel dans de multiples directions, en amplitude, en volume, intentionnellement
Espace de déplacement, trajectoire	S'organise dans un espace avant et proche Se déplace en ligne	Utilise l'espace lointain. Varie les directions en avant et en arrière, latéralement Explore la courbe	Organise ses directions et ses déplacements intentionnellement en fonction du thème et des autres Utilise la ligne droite, brisée, la courbe
Temps			
Relation au monde sonore	N'agit pas nécessairement en adéquation avec le monde sonore La musique est incitatrice du mouvement Reproduit systématiquement le tempo	Agit en concordance avec le monde sonore La musique crée une ambiance dans le mouvement Place des arrêts volontaires	Dialogue avec le monde sonore La musique est interprétée Utilise les temps forts pour donner de l'énergie au mouvement
Energie et vitesse du mouvement	Bouge toujours avec la même dynamique du début à la fin	Agit vite ou lentement par contraste Explore l'aspect saccadé, le ralenti du mouvement, ou des mouvements explosifs	Combine accéléré, ralenti, fluide, saccadé, continu, mobile, immobile, fort, léger
Corps			
Parties du corps	Utilise bras et jambes et ne bouge pas le reste du corps	Dissocie tête-pieds-mains	Utilise à volonté d'autres parties du corps en se déplaçant
Formes de déplacement Postures	N'utilise qu'une forme de façon répétitive	Enchaîne différentes formes et/ou déplacements	Varie ses formes et ses déplacements en construisant l'espace
Contact avec les autres	Ne cherche pas de contact ou contact fortuit	Accepte le contact avec les mains ou par un objet	Organise le contact avec d'autres parties du corps

COMMUNIQUER

	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Communication			
Regard	Regarde le sol souvent Cherche le regard des autres	Regarde devant lui Échange de regards avec ses partenaires	Regarde le public, les partenaires d'une manière intentionnelle
Implication Relation danseur/ spectateur	Est centré sur son mouvement, sur ses sensations Joue pour lui, ne transmet pas de message	Est centré sur l'objet de la production S'organise pour être compris, multiplie les indices, est créatif	Veut émouvoir et séduire, choisit ses indices, l'originalité, la stylisation Il est créateur
Production/Création			
Fil conducteur	L'argument manque de clarté pour les spectateurs (mouvements parasites, espace mal choisi, regards non signifiants) Début et fin imprécis Tâtonne, explore	Utilise une narration compréhensible par le spectateur Réalise un début et une fin précise Expérimente, analyse, choisit (foisonnement)	La réalisation est lisible par le spectateur, construite, originale Compose, organise un début et une fin originaux
Rapport au réel	Utilise son monde affectif personnel Explore le réel, le quotidien	Reproduit le réel	Transforme le réel, symbolise
Relations entre danseurs	Agit seul à côté des autres	Réalise avec les autres, un projet collectif Joue devant les autres un rôle	Joue son rôle d'acteur et personnalise Recherche la singularité, la séduction

3 Les élèves en natation

Le contenu des séquences de natation est étroitement lié à l'âge et au niveau des élèves. Les programmes sont le premier guide de l'enseignant mais ceux-ci peuvent être complétés grâce aux productions de terrain.

➤ Évolution des besoins et démarche adaptée en natation

L'équipe pédagogique EPS1^{er} degré Var préconise des entrées différentes selon le cycle de l'élève. Ainsi selon elle, l'élève de maternelle doit découvrir et agir dans le milieu aquatique. Il ne s'agit pas pour lui d'apprendre à nager mais de découvrir le milieu dans lequel il évolue. L'élève doit prendre du plaisir et jouer dans cet espace devenu ludique. Au cycle 2, l'élève doit adapter ses déplacements. Il agit pour comprendre, en d'autres termes, après différentes expérimentations, il extrait les moyens de réussir. Dans le cadre de cet enseignement, il doit s'éprouver (vivre des situations d'épreuve telles que les parcours). Enfin en cycle 3, l'élève doit désormais se défier. Il n'est plus dans un rapport émotionnel à l'environnement. Il doit maintenant entrer dans une démarche de mesure où il devra chercher les moyens d'augmenter ses performances.

➤ Assurer la continuité des apprentissages

L'équipe départementale EPS-USEP de l'Yonne (in *revue EPS* 1 n°93, 1999) propose des perspectives de travail selon le niveau des élèves.

Ce qu'on observe	Niveau de réalisation	Apprentissages décisifs pour passer d'un niveau à un autre, obstacle prioritaire à franchir
L'enfant très crispé, refuse d'entrer dans l'eau, reste accroché à l'adulte, refuse de quitter le bord.	Niveau initial L'enfant « inhibé paralysé »	Entrer en relation avec un milieu particulier (entrer et agir dans l'eau)
L'enfant se déplace à l'aide d'appuis solides, pieds et/ou mains, refuse de mettre le visage dans l'eau, perd son équilibre vertical sans pouvoir le retrouver, agresse l'eau par des actions explosives.	Niveau 1 L'enfant « pataugeur marcheur »	S'équilibrer, se ré-équilibrer, pour accepter de se laisser porter par l'eau (trouver des appuis sur l'eau)
FAMILIARISATION		

L'enfant accepte l'immersion passagère de la tête, peut retrouver son équilibre vertical lorsqu'il le perd, sait quitter ses appuis plantaires, a besoin de l'aide de moyens matériels pour se déplacer « longtemps » et dépense beaucoup d'énergie pour agir dans l'eau, se déplace sur quelques mètres environ, tête en hyper-extension, buste oblique, regard horizontal, sans immersion de la tête.	Niveau 2 L'enfant « flotteur »	Se déplacer en s'orientant dans tout le volume aquatique – utiliser la tête comme instrument pilote d'équilibration – corps en allongement sur l'axe de déplacement
AUTONOMIE		
L'enfant se déplace sur et sous l'eau sans aide matérielle, avec des appuis variés, sur le ventre et sur le dos, accepte l'immersion volontaire de la tête pour aller chercher un objet en contrôlant l'apnée, se déplace sur 10 à 15m en apnée « entre deux eaux » et remonte pour sortir la tête et respirer.	Niveau 3 L'enfant « flotteur pilote »	Construire des appuis efficaces et une respiration aquatique rythmée et en continu
EFFICACITÉ		
L'enfant peut se déplacer sur une distance longue, en utilisant l'espace aquatique dans toutes ses dimensions et en ayant une respiration adaptée, ne gère pas au mieux ses ressources par rapport à une activité de performance, d'expression, d'opposition collective ou de sauvetage.	Niveau 4 L'enfant « flotteur-pilote efficace »	Optimiser/réguler – ses actions propulsives – la glisse dans l'eau en diminuant les résistances à l'avancement
EFFICACITÉ SPÉCIALISATION		
L'enfant nage longtemps, vite, avec une respiration aquatique efficace, s'exprime, seul ou à plusieurs à travers une chorégraphie dans le milieu aquatique ; joue collectivement au ballon en utilisant ses compétences aquatiques pour faire basculer le rapport de force en faveur de son équipe et gagner.	Niveau 5 L'enfant « dauphin »	

4 Les élèves en jeux et en jeux sportifs collectifs

Le contenu des séquences de jeux collectifs est étroitement lié à l'âge et au niveau des élèves. Les programmes sont le premier guide de l'enseignant mais ceux-ci peuvent être complétés grâce aux productions de terrain.

A. Évolution des besoins et démarche adaptée en jeux (sportifs) collectifs

➤ En maternelle

Il est essentiel de rentrer dans l'activité par des jeux simples (pas plus de deux règles). L'objectif premier est de faire respecter la règle.

Les élèves auront à vivre des situations où ils devront :

– s'identifier dans une équipe puis dans un rôle ;

Exemple

Poursuivant ou poursuivi ; transporteur ou épervier, je suis dans l'équipe qui remplit la caisse rouge.

– reconnaître un camp, des zones des refuges ;

– reconnaître une cible ;

– pouvoir dire qui a gagné.

Enfin, l'élève doit vivre des situations où il interagit (les déménageurs, remplir la caisse), des jeux où il coopère (exemple jeux avec douve) OU s'oppose (jeux avec épervier ou dragons). Enfin, il devra agir dans des situations où il coopère ET s'oppose (exemple : les tours du château avec douve et dragons).

Les jeux proposés ne doivent pas nécessiter de manipulations complexes ou de manipulations collectives telles que les passes directes à un partenaire.

➤ En cycle 2

Les jeux avec ballon sont de plus en plus prioritaires et les jeux collectifs de poursuite peuvent se transformer en jeux de poursuite avec ballon.

Les jeux se font dans des espaces clairement différenciés. Il n'y a pas ou peu d'interpénétration des espaces, pas ou peu d'interactions directes.

Exemple

Les lapins chasseurs, les balles brûlantes, les éperviers en cage.

Les jeux ne se font qu'avec une seule cible pour permettre aux élèves de stabiliser les rôles d'attaquant ou de défenseur (la balle au roi...).

Ces conditions sont nécessaires pour que l'élève ait du temps pour percevoir l'environnement et s'adapter à la situation.

Les jeux sont légèrement plus complexes tant du point de vue des rôles, des règles que du point de vue des enchaînements d'actions.

Exemple

Il est possible désormais de délivrer, on ne peut pas courir avec le ballon.

On voit apparaître aussi de nouvelles fonctions telles que le co-arbitre ou le marqueur.

➤ En cycle 3

Les jeux collectifs conduisent progressivement vers les jeux sportifs collectifs. L'enseignant mettra en œuvre une imbrication lente et progressive des camps et des équipes par l'imposition de deux cibles de part et d'autre du terrain. Les élèves entreront dans un jeu d'affrontement en apprenant à gêner directement le jeu de l'adversaire par des interactions proches.

Les élèves devront alors apprendre à se démarquer, à s'opposer en gênant le porteur de ballon ou en se mettant entre lui ou la cible ou entre lui et un partenaire.

Les manipulations deviennent de plus en plus complexes et de plus en plus spécifiques.

Exemple

Passer d'immobiliser à arracher le ballon, plaquer.

La présence de deux cibles favorise aussi la dualité des rôles. L'élève doit donc apprendre à protéger sa cible tout en attaquant la cible adverse.

B. Les comportements typiques dans un jeu collectifs de tir

niveau	Comportement collectif	Comportements individuels		
		Porteur de ballon	Non porteur de ballon	défenseur
Conserver collectivement la balle				
1	« La grappe » Tous les élèves entourent la balle	Se débarrasse de la balle ou refuse de la transmettre	Garde un contact sur la balle ou sur le porteur de balle	Garde un contact sur la balle ou sur le porteur de balle
2	« La comète » un joueur conduit la balle vers la cible et tous les autres joueurs suivent	Fuit le groupe en conduisant la balle	Suit le porteur de balle Ne prend pas en considération la cible ou es autres joueurs	Poursuit le porteur de balle
Progresser collectivement vers la cible				
3	« Jeu de gagne terrain » l'objet est conduit vers la cible	Passe vers l'avant ou protège son ballon en attendant une passe favorable	Se place vers l'avant pour servir de relais dans l'avancée vers la cible	Cherche à intercepter la balle en se plaçant entre les joueurs

S'organiser pour marquer				
4	« jeu construit » La balle circule au sein de l'équipe dans des espaces proches de la cible	Fixe le défenseur et le déborde (dribble, passe et va)	Se démarque en tenant compte de la cible et du défenseur	Marque le non porteur tout en protégeant la cible

Pour aller plus loin

Exemple d'observables

Étape	Se reconnaître dans un rôle		Contrôler une motricité spécifique		Monter vers la cible		Respecter de règles du jeu		Adapter sa stratégie
	de	vers	de	vers	de	vers	de	vers	vers
« Le chat et les souris » Jeu de poursuite Se reconnaître poursuivant-poursuivi	Chat Fait le chat mais ne cherche pas à attraper les foulards Souris Crie quand le chat s'approche	Chat Attrape les foulards Souris Court pour ne pas être attrapé	Chat N'attrape pas les foulards Souris Course désordonnée	Chat Coordonne course et préhension Souris Court en zig-zag	Chat S'arrête dès qu'il a attrapé un foulard change de cible tout le temps Souris Court sans tenir compte du chat	Chat Vise une souris et attrape le foulard Souris Court en tenant compte du chat	Sort des limites du terrain Chat Attrape plusieurs foulards avant de les déposer dans la caisse Souris Ne remet pas de foulard lorsque le sien a été attrapé	Respecte les limites Chat Dépose le foulard avant de chasser à nouveau Souris Reprend un foulard dès que le sien a été enlevé	Le chat Poursuit une souris proche Les souris S'éloigne du chat
« Les chats et les souris » Coopérer avec des partenaires pour s'opposer	Chat Poursuit une souris qui n'a pas de foulard	Chat Attrape uniquement les foulards des adversaires	Chat Ne parvient pas à coordonner course et préhension du foulard Souris	Se déplace en fonction de ses adversaires et de ses	Chat Chasse au hasard Ne coopère pas pour	Chat Choisit et poursuit un adversaire proche	Chat Attrape plusieurs foulards avant de les	Chat Dépose le foulard avant de chasser à nouveau	Les chats collabore pour attaquer Les souris

collectivement à plusieurs adversaires, comme attaquant ou défenseur	Poursuit un de ses partenaires Souris Se laisse attraper Ne prend en compte qu'un adversaire	Souris Esquive Tient compte de tous les adversaires	Se déplace de façon désordonnée	partenaires	chasser Souris Se rapproche des Chats	Choisit un adversaire déjà chassé : coopère Souris S'éloigne des Chats	déposer dans la caisse Souris Ne remet pas de foulard lorsque le sien a été attrapé	Souris Reprend un foulard dès que le sien a été enlevé	S'éloigne des chats
« Les loups et les renards » Coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement à plusieurs adversaires, comme attaquant et défenseur	N'est qu'attaquant ou que défenseur Se laisse griser par le jeu et attrape tous les foulards (adversaire et partenaire)	Assume les deux rôles simultanément	Est captivé par son rôle d'attaquant et oublie de défendre son foulard (et inversement)	Se déplace en fonction de ses adversaires et de ses partenaires	S'éloigne des adversaires mais ne cherche pas à attraper	Protège son foulard par ses déplacements et cherche à saisir les foulards des adversaires	Chasse alors qu'il n'a plus de foulard Prend les foulards dans la réserve des adversaires	Reprend un foulard avant de repartir chasser Prend et dépose les foulards dans sa réserve	Coopère avec ses partenaires pour bloquer un adversaire ou pour aider un partenaire à ne pas se faire prendre son foulard
« Poules, renards, vipères » Coopérer avec des partenaires pour s'affronter collectivement à plusieurs adversaires, dans un jeu collectif complexe	N'identifie pas ceux qui l'attaquent de ceux que lui-même doit attaquer	Identifie les joueurs qui veulent voler son foulard de ceux à qui il doit voler le foulard Passe rapidement du rôle de poursuivi à celui de	Difficulté à enchaîner une course d'esquive et de poursuite	Enchaîne des courses d'esquive et de poursuite	Est captivé par son rôle de défenseur et oublie d'attraper les foulards des adversaires Ne sort jamais du refuge	S'approche des proies tout en s'éloignant des prédateurs Utilise le refuge pour ne pas être attrapé	Attrape les foulards de n'importe quelle autre équipe que la sienne	Attrape les bons foulards	Profite que son adversaire est occupé à voler un foulard pour lui voler le sien

		poursuivant							
Étape	Se reconnaître dans un rôle		Contrôler une motricité spécifique		Monter vers la cible		Respecter de règles du jeu		Adapter sa stratégie
	de	vers	de	vers	de	vers	de	vers	vers
« Les Sorciers » Jouer avec les uns et contre les autres pour coopérer et s'opposer	Ne reconnaît pas ses adversaires de ses partenaires	Reconnaît ses partenaires et ses adversaires	Course désordonnée	Course en zig zag avec changement rapide d'appuis, de rythmes feintes	Se déplace sans tenir compte de la position des adversaires ou des partenaires	Se déplace pour s'approcher (s'éloigner) des adversaires Sorcier : Coopère pour attaquer les adversaires	Sort de l'espace de jeu Sorcier Fait mal en touchant Lutin Ne s'immobilise pas quand il est touché	Respecte les limites du terrain Sorcier Touche les adversaires sans leur faire mal Lutin S'immobilise en statue bras écartés	Sorcier Coopère pour bloquer les adversaires Lutins S'éloigne des sorciers Utilise les statues comme obstacle
« Les sorciers délivrance » Coopérer avec des partenaires pour s'opposer collectivement à plusieurs adversaires en différenciant les rôles au sein d'une même équipe	Sorcier Ne fait que chasser Lutin Ne fait que fuir	Sorcier Différencie les rôles d'attaquants (chasseur, gardes) Lutin Différencie les rôles de défenseur (poursuivi, libérateur)	Lutin N'ose pas libérer, ne se met pas en danger Ne coordonne pas course de fuite et de libération	Lutin Ose se mettre « en danger » Adapte sa course pour libérer et fuir	Sorcier Ne protège pas les cibles Lutin Ne libère pas les autres joueurs	Sorcier Protège les cibles en se plaçant entre elles et les défenseurs Lutin Libère dès qu'il le peut	Sorcier Tient les lutins pétrifiés quand il les garde Lutin Se libère sans être touché	Sorcier Garde les lutins pétrifiés sans les tenir Lutin Reste immobile tant qu'il n'a pas été touché	Sorcier Se répartit les rôles de garde ou de défenseur Lutin Libère le plus vite possible pour conserver le surnombre