


LE GUEN Cédric - Enseignant d'EPS, Formateur Inspe de Rennes
 SCHATZ Pierre - Enseignant d'EPS, formateur Inspe de Rennes

Mots clés : Situation - Inclusion - Singularité - Conduite - Apprentissage - Complexité - Relation enseigner-apprendre

Déclencher une bonne réponse ou envoyer un bon message

« Des formes scolaires de pratique » à une forme de « situation scolaire » pour apprendre et réussir à l'école : un exemple dans le champ d'apprentissage 4, APSA support Rugby niveau collège

En introduction de cette  position d'article, nous tenons à remercier Monsieur Yves Eveillard qui nous a accompagné lors de notre réflexion pour élaborer cette communication.

1. Se déporter de l'activité physique et sportive au profit d'une centration sur la conduite de l'élève

Nous nous interrogeons sur le fait que les pratiques sociales soient à l'origine des **objets** et contenus **d'enseignement** qui fondent la discipline.

Les documents d'accompagnement des textes officiels (MEN, 2016) nous invitent au travers du concept de « Champs d'apprentissage » à déporter notre regard des contenus spécifiques de l'APSA de référence pour nous centrer sur l'activité de l'élève.

« *Un champ d'apprentissage englobe une famille d'expériences motrices qui constituent des contextes dans lesquels les compétences générales de l'EPS sont travaillées et développées. Raisonner en termes de champs d'apprentissage permet de déporter le regard des contenus spécifiques de telle ou telle activité physique et sportive particulière vers l'activité de l'élève engagé dans cette activité* ».

Dans la perspective inclusive que nous entendons donner à la discipline scolaire qu'est l'EPS (faire en sorte que chaque élève tire parti de sa participation à une activité collective d'apprentissage) la place des **connaissances fondamentales** à construire par l'élève est première. Elles sont sous-jacentes aux conduites afin de permettre la singularité des acquisitions et donc de l'expression des compétences en situation. Elles permettent à chacun, en fonction de ses ressources qui par définition sont singulières, de résoudre des problèmes liés à la conduite motrice. Le problème conceptuel de l'enseignant est donc de comprendre et de distinguer ce qui est fondamental dans la conduite de l'élève. Il doit porter son regard sur l'activité du sujet, sur son expérience motrice. Il ne s'agit donc pas pour nous d'organiser l'apprentissage en termes de décalage visible avec une attente normée, mais bien de chercher à comprendre ce qui ne se voit pas et qui personnalise l'individu agissant.

Ainsi la conception d'une **Forme scolaire de pratique** au service des compétences générales de l'EPS, nécessite donc de faire un pas de côté, de **déporter notre regard** de contenus normés constitutifs des pratiques sociales pour nous centrer sur l'élève et ses progrès en termes de fondamentalité.

Il s'agit donc pour l'enseignant de profiter de ce nouvel angle d'observation pour extraire l'enjeu fondamental pour l'élève et en faire un objet d'apprentissage. Pour guider l'enseignant dans sa conception, l'institution oriente le choix de contextes d'apprentissage par la notion de Champs d'apprentissage. Cette famille d'expériences motrices, n'a d'intérêt que si les problèmes fondamentaux qu'elle renferme sont clairement identifiés, que si ces problèmes deviennent les éléments autour desquels s'élaborent les contenus d'apprentissage. Mettre des problèmes fondamentaux au cœur de nos contenus d'enseignement revient au final à déplacer nos objets d'apprentissage du spécifique de l'APSA de référence vers le fondamental du Champ d'apprentissage.

La difficulté pour l'enseignant est donc de faire émerger un problème moteur à partir de l'observation de la conduite motrice de l'élève. Il sera dit fondamental si l'on peut lui trouver des solutions en mobilisant des connaissances fondamentales, c'est-à-dire des connaissances qui sont valides en dehors de la spécificité d'un contexte.

Par exemple en rugby¹ dans le Champ d'apprentissage 4, se déporter correspondrait à passer d'un attendu référé à l'APSA comme donner son ballon à la « corne » (à la limite du contact), à construire le point de rencontre avec le défenseur comme déterminant de la progression du ballon vers la cible.

1) Cet exemple emprunté à l'activité rugby est  entendu à relativiser en fonction de la nature des contacts dans d'autres APSA exploitées dans le champ d'apprentissage 4.

2. Se déporter de l'activité physique et sportive et de la description de comportements qui lui sont spécifiques au profit de la résolution des problèmes moteurs fondamentaux qu'elle suscite

À partir du champ d'apprentissage 4 et en s'appuyant sur la pratique sociale de référence Rugby nous présenterons le chemin conceptuel qui organise la définition de ce qui a à apprendre et les conditions de ses apprentissages dans des situations scolaires. Nous y verrons la prise en compte de la pratique sociale de référence dans la définition des contenus d'enseignement ainsi que son traitement pour des mises en œuvre effectives en leçon.

a) Un projet d'enseignement qui vise la fondamentalité de la conduite

Pour l'enseignant il s'agira de parvenir à écrire le type d'adaptations attendues des élèves lorsqu'ils doivent résoudre un ou plusieurs problèmes moteurs fondamentaux appartenant à un champ d'apprentissage.

Pour cela en nous référant aux travaux du GAIPAR, Groupe Animation et d'Innovation Pédagogique de l'Académie de Rennes (GAIPAR, 2008), l'enseignant identifiera et sélectionnera cet enjeu fondamental par :

- la mise en relation de trois composantes constitutives de la conduite de l'élève qui organisent son activité adaptative. (Réaliser, Penser, S'investir)
- l'articulation de modes fondamentaux, d'action, de pensée, d'investissements.

Si l'enseignant formule la compétence suivante :

Dans une situation où mon équilibre est menacé, construire la mise en relation de la distance à mes adversaires et à mes partenaires avec mes choix d'actions individuelles ou collectives pour parvenir à progresser collectivement le plus rapidement possible vers la zone de marque.

C'est : Qu'il attend qu'un élève puisse s'investir dans la recherche de solutions de trajectoires, de vitesse et de positionnements avec des partenaires et des adversaires variés pour conserver et faire progresser la balle (la construction de la mise à distance optimale).

Pour cela :

- L'enseignant entend confronter l'élève dans sa **dimension motrice** à la résolution d'un problème fondamental, l'anticipation d'un point de rencontre avec son adversaire et d'un point de réception avec son partenaire pour conserver / progresser ou passer la balle.
- L'enseignant cherche à provoquer **une activité réflexive** liée à la mise en relation entre des choix de distances et d'actions et la progression de la balle vers l'avant.
- L'enseignant demande aux élèves **de s'investir** en acceptant l'opposition, le contact, la coopération avec des adversaires et partenaires différents pour apprendre à maîtriser ses émotions et à respecter l'autre.

Tableau 1 - Compétence attendue

Dans une situation où mon équilibre est menacé, construire la mise en relation de la distance à mes adversaires et à mes partenaires avec mes choix d'actions individuelles ou collectives pour parvenir à progresser collectivement le plus rapidement possible vers la zone de marque.			
Actions fondamentales constitutives de l'activité de l'élève (Ce que l'on voit)	Conduites adaptatives attendues	Capacités à mobiliser	Connaissances fondamentales à faire construire ou à faire émerger
Activités motrices : Se déplacer S'informer Manipuler Coordonner	(Accélérer/décélérer, changer de rythmes, changer de direction). Effectuer des courses variées en tant que porteur de balle ou en tant que défenseur. Courir et passer dans la même action Réceptionner la balle en se déplaçant.	Apprécier et percevoir des vitesses Apprécier des espaces, distances, des angles. Synchroniser des actions corporelles dans un même temps Dissocier les actions corporelles Apprécier / réguler son tonus musculaire.	L'anticipation du point de rencontre La vitesse optimale de course La vitesse maximale de course L'accélération Le rapport amplitude fréquence optimal La réactivité de l'appui L'organisation d'une chaîne propulsive L'anticipation du point de rencontre La dissociation des trains Le temps d'engagement L'anticipation du point de réception Le rapport équilibre déséquilibre.
Activité réflexive : Observer Évaluer Raisonner/Rechercher Projeter	Relier le résultat obtenu à une cause Nommer des solutions	Mener une activité de comparaison entre le résultat de l'action et des procédures. Se représenter des possibles.	La validité d'éléments intervenant dans la conduite. La variété de possibles
Activité d'investissement : Se contrôler Coopérer S'impliquer	Modérer ses actions et ses propos. Participer avec tous. Reconnaître des qualités à chaque membre du groupe.	Pondérer ses réactions face à un événement déstabilisant. Reconnaître des qualités à chaque membre du groupe.	La nature de l'émotion. L'autre comme ressource.

b) Des apprentissages fondamentaux

À partir de l'observation de l'élève agissant dans un contexte singulier, il s'agira pour l'enseignant de définir la conduite motrice la plus favorable au traitement du ou des problèmes posés par le contexte (cf. compétence attendue) et de s'interroger sur la nature des éléments (capacités) constitu-

3. Se déporter de l'activité physique et sportive pour mettre tous les élèves en situation


a) Inscrire la conception d'une situation dans une démarche inclusive, c'est s'attacher à la réussite de tous par la création des conditions de l'expression de la singularité de chacun

Une conception inclusive de l'apprentissage doit permettre la réussite de tous en passant par la construction de **contextes optimaux** dans lesquels chaque élève est en situation d'apprendre en réalisant **les compromis** les plus pertinents. Ces contextes devront permettre la mobilisation et la conjonction de connaissances pour réussir à adapter sa conduite à des **problèmes fondamentaux** dans une complexité d'événements. Dans cette perspective nous permettons aux élèves de moduler les conditions de la pratique (ex : largeur du terrain, droits des défenseurs, etc.). Ils choisissent les variables de complexités ou de simplification mises à disposition. La situation scolaire permet à l'enseignant de susciter la recherche de stratégies, il va guider vers des ressources, observer et questionner pour comprendre l'activité des élèves.

Elle va placer l'élève dans une situation où il devra pouvoir utiliser les outils de recueil d'informations et de repérage pour valider ou invalider et effectuer les choix stratégiques qui lui semblent pertinents pour se montrer compétent.

Il pourra manipuler des variables pour choisir le niveau de difficulté complexité du dispositif qui lui semble le plus favorable à l'expression de son efficacité.

b) Un exemple de situation scolaire en lien avec la compétence attendue

L'utilisation du Rugby amène l'enseignant à faire un choix didactique essentiel :  dispositif proposé doit nécessairement permettre à l'élève d'organiser sa conduite pour trouver la solution au problème fondamental (formulé dans la compétence attendue) posé par l'APSA support.

Dans notre exemple, l'enseignant souhaite confronter les élèves porteurs de balle à la nécessité de mettre en relation sa distance adversaires/partenaires lors de ses choix d'actions individuelles (passer, courir) avec l'avancée de la balle. L'élève est donc confronté à une situation où il doit réaliser un compromis entre deux motifs d'agir : préserver son intégrité physique et jouer. L'enseignant devra donc tenir compte de cette tension pour choisir les paramètres de simplification ou de complexification qu'il mettra à la disposition des élèves : les variables.



tifs à l'observation pour nommer les connaissances à construire. Cette modalité de fonctionnement lui offre une délimitation de son champ d'intervention.

Nous vous proposons dans le Tableau 1 un exemple de déclinaison allant d'une proposition de compétence attendue jusqu'à la définition de connaissances à construire.

c) Choix de la variable à manipuler

La manipulation par les élèves de la **variable** liée au choix de la largeur des terrains va augmenter ou diminuer la pression défensive opposée aux attaquants par une augmentation ou une diminution des espaces et des temps d'actions. Cette manipulation de variables complexifie/simplifie le contexte de jeu dans lequel les élèves doivent exprimer leur compétence liée à la gestion du couple distance adversaire-partenaire pour progresser vers l'avant.

Dans une autre perspective, **le choix d'une autre variable** comme par exemple celle de choisir le niveau de pression défensive donné par le défenseur (touché, ceinturé, plaqué) aurait d'autres conséquences. Ce **variable** augmenterait ou diminuerait cette fois-ci la pression défensive par le déséquilibre corporel qu'elle provoquerait chez les attaquants. L'enjeu cette fois-ci serait plus spécifiquement d'orienter les élèves vers des constructions liées à la conservation d'un équilibre dynamique pour progresser vers l'avant.

d) Situation d'expression de la compétence attendue

Voir le Tableau 2 page suivante.

e) Quelle démarche dans la situation pour relier l'observation (recueil de données)



l'existence de conduites inadaptées



Dans la situation, les élèves disposent **d'un outil de recueil de données** pour mesurer l'efficacité individuelle et collective. Il est important ici d'envisager dans la suite du déroulement de la situation des changements de constitutions d'équipes et d'oppositions. Ces changements vont obliger l'adaptation par les différents contextes qu'ils vont susciter. Particulièrement la vitesse de déplacement des défenseurs ainsi que les espaces entre partenaires. **L'outil de repérage utilisé** par les élèves doit les aider à mettre en relation la mesure de l'efficacité individuelle avec la performance collective. L'efficacité individuelle met l'élève dans **une situation de dilemme** dans lequel il doit résoudre le couple distance parcourue-distance à l'adversaire. Cette efficacité demande à l'élève de trouver une distance acceptable (pour lui) à l'adversaire, déterminante pour le fixer mais aussi pour conserver son intégrité physique. Cette distance est singulière et est fonction de chaque adversaire.

La performance collective quant à elle **est** dépendante de l'efficacité individuelle. Vaut-il mieux, pour le passeur, **clencher** une passe tôt loin de son défenseur et réussir sa passe sans fixer ou bien déclencher une passe tard facilitant la fixation mais perturber son équilibre déterminant dans la qualité de la passe ?

Tableau 2 - Situation d'expression de la compétence attendue

<p>But pour les élèves Gagner contre l'équipe adverse en marquant le plus de points</p>	<p>Objectif enseignant : Amener l'élève à faire un constat. Mettre en relation couple distance à l'adversaire et à son partenaire - choix d'actions avec la progression de la balle vers l'avant</p>	<p>Consigne donnée aux élèves : En 2 contre 2, match, 10 possessions par équipe et/ou 3 minutes. Choisir une largeur de terrain pour s'affronter. Pour gagner franchir le plus de lignes que l'équipe adverse avec le moins de ruptures</p>																																																												
<p>Outils de recueils d'informations :</p> <table border="1" data-bbox="121 712 459 1263"> <thead> <tr> <th>Match 1</th> <th>Équipe 1</th> <th>Équipe 2</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Possessions</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Progression : Nombre de lignes franchies</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Rupture de continuité : Nombre de balles perdues ou nombre d'arrêts du ballon</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Match 2</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Possessions</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Progression : Nombre de lignes franchies</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Rupture de continuité : Nombre de balles perdues ou nombre d'arrêts du ballon</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Indicateurs de rupture de continuité : La balle est perdue dès qu'un joueur est touché à 2 mains ou sur autre type de pertes (sortie, interception...)</p>	Match 1	Équipe 1	Équipe 2	Possessions			Progression : Nombre de lignes franchies			Rupture de continuité : Nombre de balles perdues ou nombre d'arrêts du ballon			Match 2			Possessions			Progression : Nombre de lignes franchies			Rupture de continuité : Nombre de balles perdues ou nombre d'arrêts du ballon			<p>Titre de la situation : « Du plus grand au plus petit »</p> <p>3 terrains de largeurs différentes (10 à 30m) à disposition des élèves pour affronter une équipe.) Grand-Moyen-Petit</p> <table border="1" data-bbox="520 954 986 1240"> <thead> <tr> <th>ZM</th> <th>L1 - - -</th> <th>L2</th> <th>L3</th> <th>L4</th> <th>ZM</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	ZM	L1 - - -	L2	L3	L4	ZM							<p>Outils de repérage à l'issue des Matches</p> <table border="1" data-bbox="1015 757 1501 1240"> <thead> <tr> <th>Match 1 Nombre de lignes franchies</th> <th>Nombre de ruptures de continuité</th> <th>Tailles du terrain</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>10</td> <td>5</td> <td>Petit</td> </tr> <tr> <td>9</td> <td>6</td> <td></td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>7</td> <td></td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>8</td> <td>moyen</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>9</td> <td></td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>10</td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>11</td> <td>grand</td> </tr> </tbody> </table>	Match 1 Nombre de lignes franchies	Nombre de ruptures de continuité	Tailles du terrain	10	5	Petit	9	6		8	7		7	8	moyen	6	9		5	10		4	11	grand
Match 1	Équipe 1	Équipe 2																																																												
Possessions																																																														
Progression : Nombre de lignes franchies																																																														
Rupture de continuité : Nombre de balles perdues ou nombre d'arrêts du ballon																																																														
Match 2																																																														
Possessions																																																														
Progression : Nombre de lignes franchies																																																														
Rupture de continuité : Nombre de balles perdues ou nombre d'arrêts du ballon																																																														
ZM	L1 - - -	L2	L3	L4	ZM																																																									
Match 1 Nombre de lignes franchies	Nombre de ruptures de continuité	Tailles du terrain																																																												
10	5	Petit																																																												
9	6																																																													
8	7																																																													
7	8	moyen																																																												
6	9																																																													
5	10																																																													
4	11	grand																																																												

Ainsi, dans cette situation ou l'élève auto-régule le niveau de complexité/difficulté (choix de largeur du terrain), celui-ci :

- Mesure son efficacité et sa capacité à la reproduire.
- Mène une activité mentale pour trouver des solutions (reconnaître, anticiper, se décentrer, analyser, synthétiser, intégrer, diverger, rechercher).
- Formule les intentions et les préoccupations qui sous-tendent son action, les connaissances qu'il mobilise pour agir et les significations qu'il extrait du contexte en fonction de ses potentialités d'actions actuelles et des traces mnémoriques qui s'actualisent (événements, configurations spatiales, configurations groupales) ou qui appellent des similitudes avec des événements antérieurs. Cette interaction subjective avec le contexte doit être explicitée pour mener une activité mentale sur l'action.
- Exprime des désirs de changement.

Le rôle de l'enseignant quant à lui sera d'accompagner les élèves confrontés à un problème. Ainsi, la posture de l'enseignant est déterminante pour permettre aux élèves de valider ou d'invalider leurs projets, leurs idées, leurs choix en les aidant à expliciter.

Les phases de dialogues autour de l'utilisation des outils sont dédiées à cela en permettant à l'élève de réfléchir à la possibilité de pouvoir décrire son engagement.

Ce couplage enseignant-élève est à construire et s'inscrit dans une perspective d'une école inclusive dans la mesure où ce qui est visé est bien la possibilité que chaque élève personnalise une réponse par un guidage organisé par l'enseignant.

Dans cette situation, l'enseignant :

- Aide l'élève à mener une activité mentale rationnelle sur l'action
- Aide l'élève à expliciter les éléments sous-jacents à l'action
- Aide l'élève à transformer ses intentions ou à construire des connaissances valides pour agir avec efficacité et satisfaire son désir de changement (situation didactique complémentaire)
- Aide l'élève à trouver un équilibre psychologique favorable à l'action et à la transformation (se contrôler, coopérer, s'ouvrir, s'impliquer, respecter)

Tableau 3 - Lecture de l'outil de repérage

Match 1 Nombre de lignes franchies	Nombre de ruptures de continuité	Tailles du terrain
10	4	Petit
9	5	
8	6	
7	7	moyen
6	8	
5	9	
4	10	grand

Mesure de la performance collective :

C'est observer la progression vers l'avant de l'équipe qui témoigne de la capacité à gérer le couple courir-passer.

« J'ai de la place et du temps pour avancer et franchir 1 ligne »

« J'aurais dû faire une passe avant car je me suis fait toucher »

La conduite adaptative :

C'est mettre en relation l'efficacité individuelle et la performance collective

Mesure de la performance collective :

C'est observer la rupture de continuité du jeu qui témoigne de la pression défensive.

« plus je passe tôt, plus je suis en sécurité mais moins mon partenaire l'est »

La compétence attendue :

C'est mettre en relation les conduites adaptatives des élèves avec un niveau de difficulté d'expression de celle-ci

La difficulté :

C'est de pouvoir élever ou diminuer la difficulté de la situation dans laquelle va s'exprimer la compétence attendue.

4. Vers une situation didactique complémentaire pour satisfaire le désir de changement formulé par l'élève

L'outil de mesure de la compétence utilisé lors de la situation précédente à une double fonction. Tout d'abord elle invite l'élève à retester, réessayer. Ainsi, la multiplication des répétitions couplée à une analyse réflexive amène l'élève à construire de nouvelles connaissances. Ensuite, l'émergence de constats aidés par les mises en relation proposées par l'outil de repérage doit conduire les élèves à formuler des désirs de changements.

La place d'une nouvelle situation scolaire complémentaire pourrait prendre tout son sens dans cette démarche qui conduirait les élèves à éprouver une nécessité, un désir d'explorer un nouvel environnement lié à des besoins exprimés. Ici la (résolution d'un problème fondamental) la construction du point de rencontre anticipé comme étant nécessaire pour choisir le moment du déclenchement de la passe ou de la course de débordement

Exemple d'une situation scolaire didactique : voir le Tableau 4 page suivante.

La connaissance par les élèves de la **variable** liée à la distance possible à attribuer au défenseur pour son point de départ permet de donner une valeur aux choix qu'ils opèrent. La localisation initiale du défenseur augmente ou diminue le niveau de difficulté de la situation par le niveau de pression défensive choisi, c'est à dire le temps et l'espace que m'accorde par rapport au défenseur pour agir.



Tableau 4 - Exemple d'une situation scolaire didactique

But pour les élèves	Objectif enseignant :	Consigne donnée aux élèves :																																																
Atteindre la zone de marque en une passe	Anticiper un point de transmission	En 2 contre 1 (+ 1 observateur), réaliser 6 départs (3 départs par joueur) en planifiant avant le départ l'endroit anticipé de ma passe par le placement de mon partenaire à la distance projetée																																																
Outils de recueils d'informations :	Titre de la situation : « Partage de course »	Outil de repérage à l'issue des 6 passages																																																
<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Passeur 1</th> <th>Passeur 1</th> <th>Passeur 1...</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Prévision de la distance de passe</td> <td>Ex : 8m</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Atteinte du projet</td> <td>Oui Non</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Zone de marque atteinte</td> <td>Oui Non</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Distance au défenseur lors de la passe</td> <td>Contact Proche loin</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Pression défensive</td> <td>N1 N2 N3</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Passeur 1	Passeur 1	Passeur 1...	Prévision de la distance de passe	Ex : 8m			Atteinte du projet	Oui Non			Zone de marque atteinte	Oui Non			Distance au défenseur lors de la passe	Contact Proche loin			Pression défensive	N1 N2 N3				<table border="1"> <thead> <tr> <th>Nombre de projets individuels réalisés</th> <th>Nombre de zones de marque atteintes</th> <th>Moyenne des zones de départ distances du défenseur</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>6</td> <td>6</td> <td>3</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>5</td> <td>2,5</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>4</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>3</td> <td>1,5</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>2</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>1</td> <td>1</td> <td>0,5</td> </tr> <tr> <td>0</td> <td>0</td> <td>0</td> </tr> </tbody> </table>	Nombre de projets individuels réalisés	Nombre de zones de marque atteintes	Moyenne des zones de départ distances du défenseur	6	6	3	5	5	2,5	4	4	2	3	3	1,5	2	2	1	1	1	0,5	0	0	0
	Passeur 1	Passeur 1	Passeur 1...																																															
Prévision de la distance de passe	Ex : 8m																																																	
Atteinte du projet	Oui Non																																																	
Zone de marque atteinte	Oui Non																																																	
Distance au défenseur lors de la passe	Contact Proche loin																																																	
Pression défensive	N1 N2 N3																																																	
Nombre de projets individuels réalisés	Nombre de zones de marque atteintes	Moyenne des zones de départ distances du défenseur																																																
6	6	3																																																
5	5	2,5																																																
4	4	2																																																
3	3	1,5																																																
2	2	1																																																
1	1	0,5																																																
0	0	0																																																
<p>Pour observer la distance au défenseur lors de la première passe, les élèves utilisent les indications suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - ■ contact - ■■ proche sans contact - ■■■ éloignée 	<p>Variable : niveau de difficultés en fonction de la distance d'éloignement au défenseur.</p> <ul style="list-style-type: none"> - D1 - D2 - D3 	<p>Connaissances à construire : Le temps d'engagement (vitesse et direction du déplacement) L'anticipation du point de réception</p>																																																

5. Des formes de pratiques à des situations scolaires

Il ne s'agit donc pas ici pour nous, de convier l'élève à **des formes de pratiques** mais bien de lui permettre d'être en situation pour qu'il mobilise son activité adaptative à des fins de changement. Notre réflexion vise à penser notre discipline dans une école dédiée à l'épanouissement de tous les élèves et à mettre en perspective les transformations fondamentales attendues de chacun d'eux (projet d'enseignement) avant d'élaborer les conditions censées les stimuler.

Ainsi, organiser une mise en situation des élèves sera dite scolaire non pas parce qu'elle est un avatar d'une pratique sociale, mais parce qu'elle organise la transformation, l'émancipation, l'individuation et l'acculturation de tous les élèves en plaçant **l'autodétermination** au cœur de l'apprentissage. Ce positionnement interroge et bouleverse **la posture traditionnelle** de l'enseignant détenteur du savoir ou du **comportement modèle**, délivrant le « bon message » et l'inscrit dans la situation comme

une aide stimulante, une ressource, parmi d'autres, pour optimiser l'activité adaptative des élèves. Dans cette perspective inclusive, c'est l'élaboration d'une réponse singulière efficace puis efficiente qui focalise la relation enseigner-apprendre au détriment de la transmission de **connaissances extérieures au sujet** pour apprendre « la bonne réponse ».

BIBLIOGRAPHIE

GAIPAR C. d. (2008). *Construire des connaissances en E*
Rennes: SEREN, CRDP Bretagne.

MEN. (2016, 03). *Education Physique et Sportive*.
Récupéré sur Eduscol: Eduscol.education.fr/ressources-2016