

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

1^{ère} session, 1er semestre

Année d'études L3 EM DA
Enseignant responsable : *Florence Baldet*

Durée de l'épreuve 1h30
Documents autorisés : *aucun*

UE 530A/530B: Pratique et technologie des APS
EC 5301A-5302B : APS de spécialisation Handball

Sujet

« Pour des élèves de 5^{ème} ayant dans l'activité 10h de pratique, pour lesquels vous constatez qu'ils mettent beaucoup de temps pour accéder à la zone de marque. Quelles situations d'enseignement proposeriez-vous ? Vous justifierez vos choix en montrant comment vos élèves apprennent. »

Compétence attendue : Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match par des choix pertinents d'actions de passe ou dribble pour accéder régulièrement à la zone de marque et tirer en position favorable, face à une défense qui cherche à gêner la progression adverse. S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié à la progression de la balle. Respecter les partenaires, les adversaires et les décisions de l'arbitre.		
Connaissances	Capacités	Attitudes
<p>Du pratiquant :</p> <ul style="list-style-type: none"> Le vocabulaire spécifique (zone, jet de coin, dribble, jet de 7m, jet franc). Les règles simples (engagement, sorties et remises en jeu, empiètement, contact, reprise de dribble, marcher, pied). Les limites du terrain, la cible à attaquer et la cible à défendre. Le statut d'attaquant (porteur de balle PB, non porteur de balle NPB) et celui de défenseur D. La zone de marque et la position favorable de tir. Les possibilités d'action et leurs principes d'efficacité : <p>En Attaque</p> <ul style="list-style-type: none"> Passe, réception de passe, tir variés et conduite de la balle en dribble. La notion d'espace libre et la situation de démarquage. La distance optimale de passe, la zone de tir favorable (à 6m, au centre du terrain). <p>En défense :</p> <ul style="list-style-type: none"> Placement par rapport au but à défendre, face au PB (distance liée aux possibilités d'action du PB) ou en direction de son adversaire direct NPB. Les gestes d'arbitrage liés aux fautes essentielles. <p>Liées aux autres rôles :</p> <p>L'observateur :</p> <ul style="list-style-type: none"> Les éléments recensés dans les observations : possessions de balle, pertes de balles, accès à la zone de marque, tirs et buts. Les critères d'efficacité du projet de jeu : proportion ou pourcentage des possessions arrivant en zone de marque. 	<p>Du pratiquant :</p> <ul style="list-style-type: none"> Se reconnaître attaquant ou défenseur et réagir rapidement au changement de statut Gérer son effort pour réaliser plusieurs matchs de 6 à 7 minutes sans perte d'efficacité <p>En attaque</p> <ul style="list-style-type: none"> S'informer avant d'agir : percevoir les partenaires (PB, NPB démarqués, à distance de passe vers l'avant), les adversaires et le couloir de jeu direct permettant d'accéder à la zone favorable de tir Faire des choix pertinents d'actions pour atteindre la cible, en tant <ul style="list-style-type: none"> que PB : dribbler pour avancer ou donner à un NPB libre vers l'avant, tirer en étant seul devant le gardien en zone favorable NPB : se démarquer en avant à distance de passe ou se rapprocher du porteur pour l'aider à conserver la balle Enchaîner et coordonner des actions motrices : <ul style="list-style-type: none"> Réceptionner (à deux mains) et passer (à rebond ou tendue), à l'arrêt et en courant, à une distance optimale. Dribbler sans perdre la balle en progression vers la cible. Enchaîner un dribble, trois ou quatre appuis et un tir. Réceptionner/ tirer en appui, en mouvement ou en suspension en zone favorable. <p>En défense</p> <ul style="list-style-type: none"> Percevoir les actions de l'adversaire et se placer entre le PB et le but à défendre. Faire des choix pertinents d'actions dans l'intention de récupérer la balle et/ou empêcher sa progression et/ou l'intercepter : gêner le PB en respectant les règles ou marquer un NPB en gardant une vision périphérique sur la balle. <p>Liées aux autres rôles :</p> <p>L'observateur :</p> <ul style="list-style-type: none"> Reléver des résultats d'actions faibles liés aux pertes de balle et conditions de tir. Evaluer de façon chiffrée l'efficacité d'une équipe en établissant des rapports entre les données recueillies (% de pertes de balles, % d'accès à la cible et de tirs en position favorable). Communiquer les résultats des observations pour aider à la formalisation d'un projet de jeu simple en attaque. 	<p>Du pratiquant :</p> <ul style="list-style-type: none"> S'engager dans le jeu à effectif réduit quels que soient ses partenaires et adversaires. Respecter les règles, les arbitres, les partenaires, les adversaires et le matériel. Prendre ses responsabilités en tant que PB, NPB et D. Prendre en compte les informations données par les observateurs pour s'organiser avec ses partenaires dans un projet collectif simple. Savoir perdre ou gagner dans le respect des adversaires et des partenaires. <p>Liées aux autres rôles :</p> <p>L'observateur :</p> <ul style="list-style-type: none"> Faire preuve d'attention, de rigueur et d'objectivité sur tout le temps du match. Se montrer responsable des tâches simples confiées : chronométrage, secrétariat, relevé d'informations. Simpliquer dans la réflexion et les échanges pour aider les autres dans l'élaboration d'un projet de jeu simple.
<p>Liens avec le socle :</p> <p>Compétence 1 : S'exprimer à l'oral en maîtrisant un vocabulaire précis et spécifique dans les échanges liés à l'observation et les intentions de jeu.</p> <p>Compétence 3 : Exploiter des données chiffrées liées au score et à l'observation en termes de pourcentage ou de rapport.</p> <p>Compétence 6 : Respecter les règles et l'esprit du jeu. Les reconnaître comme garanties du plaisir de jouer dans des conditions équitables. Assumer avec responsabilité les rôles sociaux confiés pour permettre à chacun de progresser.</p> <p>Compétence 7 : Affiner la connaissance de soi et des autres au travers d'actions collectives entreprises et démoitions vécues. Prendre des initiatives au cours du jeu en relation avec le projet collectif adopté.</p>		

Compétence attendue :
 Dans un jeu à effectif réduit, rechercher le gain du match en assurant des montées de balle rapides quand la situation est favorable ou en organisant une première circulation de la balle et des joueurs pour mettre un des attaquants en situation favorable de tir quand la défense est replacée.
 S'inscrire dans le cadre d'un projet de jeu simple lié aux tirs en situation favorable. Observer et co-arbitrer.

Connaissances

Du pratiquant :

- Le vocabulaire spécifique : *appui, soutien, jeu de rentrée en pivot, évitement, passe et suit, passe et va, engagement rapide.*
- Les possibilités d'action et leurs principes d'efficacité :
- En attaque
 - montée de balle rapide, contre attaque, jeu en évitement/débordement, prise d'intervalle, démarquage, rôles de soutien et d'appui.
- En défense
 - placement par rapport au PB, NPB et au but pour récupérer la balle en jouant sur les trajectoires.
 - harcèlement, dissuasion permettant de récupérer la balle dans le respect des règles.
 - organisation collective en défense sur ½ terrain et en repli défensif.
 - Ses *points forts et points faibles.*

Liées aux autres rôles :

Le co-arbitre :

- Les informations à prélever pour prendre ses décisions d'arbitre.
- Les gestes correspondant aux fautes identifiées en responsabilité.
- Les placements et déplacements en co-arbitrage pour mieux voir les fautes.
- L'observateur :
 - Les indicateurs de conservation et de progression du ballon, de situation favorable de tir (tir seul), de tir tenté et tir réussi.
 - Les critères d'efficacité du projet de jeu : pourcentage ou proportion de tirs en situation favorable (sans adversaire entre le PB et la cible pour gêner).

Capacités

Du pratiquant :

- Gérer son effort pour réaliser plusieurs matchs de 8 minutes sans perte d'efficacité.
- En attaque
 - S'engager dans un projet collectif en construisant des repères communs pour mettre un partenaire en situation favorable de tir.
 - Occuper collectivement l'espace en écartement et étagement.
 - S'informer avant d'agir sur l'espace de jeu et le niveau d'adversité, mettre ces informations en relation avec ses possibilités techniques et celles de ses partenaires.
 - Prendre en compte le rapport de force pour choisir entre un jeu en montée de balle rapide ou d'attaque placée autour de la zone.
 - Faire des choix pertinents d'actions pour atteindre la cible, en tant que PB :
 - jouer dans le couloir de jeu direct ou indirect par passes, dribble et / ou tir.
 - jouer en évitement/débordement : passe et va, relais, exploitation de l'appui et du soutien.
 - Faire des choix pertinents d'actions pour atteindre la cible, en tant que NPB :
 - se démarquer, jouer en appui ou en soutien.
 - créer des espaces libres pour ses partenaires.
 - Maîtriser et coordonner des actions motrices :
 - Passer et recevoir en mouvement.
 - Réceptionner et tirer en utilisant une gamme de tirs dans différents secteurs (de 1'aille, à 9/10 m, à 6m).
- En défense
 - S'organiser collectivement en se répartissant les rôles pour :
 - Stopper ou ralentir la montée de balle et assurer le repli défensif.
 - Défendre sur ½ terrain : se placer, se replacer entre l'attaquant et le but.
 - Mettre en œuvre des intentions défensives pour récupérer la balle : gêner, harceler, dissuader, intercepter, aider.
- Liées aux autres rôles :
- Le co-arbitre :
 - Arbitrer à plusieurs en se répartissant les rôles.
 - Se déplacer en coordination avec les joueurs et son ou ses co-arbitres.
 - Effectuer le geste correspondant à la faute signalée en organisant la réparation.
 - Connaître le score à tout moment de la rencontre.
- L'observateur :
 - Repérer une situation favorable et son exploitation.
 - Rendre compte de l'efficacité des actions de l'équipe et des joueurs observés.

Attitudes

Du pratiquant :

- S'engager dans la construction et la réalisation un projet collectif.
- Accepter la répartition des rôles dans l'équipe.
- Prendre ses responsabilités et adapter ses choix en fonction du score.
- Encourager, proposer des solutions, relativiser les erreurs de chacun et le score.
- Reconnaître ses fautes.
- Tenir compte des conseils donnés par ses partenaires en les considérant comme une aide et non comme une critique.

Liées aux autres rôles :

Le co-arbitre :

- Faire confiance aux co-arbitres.
- Etre réactif et se monter ferme dans sa prise de décision.
- Rester impartial et neutre par rapport aux remarques des joueurs et spectateurs dans un souci d'équité.
- Inciter les joueurs à faire preuve de fair-play (appel au calme, se serrer la main en fin de rencontre...).
- L'observateur :
 - Se mettre à disposition des autres pour s'entraider dans le travail ou améliorer l'efficacité du groupe.
 - Faire preuve d'objectivité (rôle tenu au regard du projet de jeu) et de tolérance (différences de ressources entre les élèves) dans l'observation d'un joueur.

Liens avec le socle :

- Compétence 1 : Transmettre d'une façon argumentée avec clarté, concision et précision les informations recueillies, les conseils donnés. Aider à la formulation de projets de jeu simples.
- Compétence 3 : Exploiter les résultats de l'observation pour formuler des hypothèses de jeu et faire évoluer le projet collectif en fonction des objectifs visés.
- Compétence 5 : Acquisition d'une culture plus fine de l'activité au niveau technique et tactique.
- Compétence 6 : Coopérer et prendre des responsabilités pour que tous les membres de l'équipe puissent progresser, s'épanouir et s'investir en donnant le meilleur d'eux-mêmes.
- Compétence 7 : Connaissance de soi, ses points forts et faibles, connaissance de ses partenaires et adversaires. Prendre des initiatives dans le groupe pour gérer collectivement une situation d'apprentissage ou de match.

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

1^{ère} session, 1^{er} semestre

Année d'études : Licence 3 E.M
Enseignant responsable : P.Y HARSCOUËT

Durée de l'épreuve : Une heure et trente minutes
Documents autorisés : aucun document autorisé

UEC Pratique et technologie des APS (N°530A-530B)
EC APS de Polyvalence : athlétisme (N° 5303Aa / 5304B)

Toutes les questions sont à traiter.

Question 1 : (12 points)

a- Analysez le document présenté en annexe. Vous énoncerez les éléments qui font que l'organisation motrice de la jeune fille au premier plan n'est pas complètement efficace. Argumentez vos propos. (5pts)

b- Vous présenterez, **de manière détaillée**, *UNE* situation contribuant à faire évoluer positivement cette organisation? (7pts)

Question 2 : (8 points)

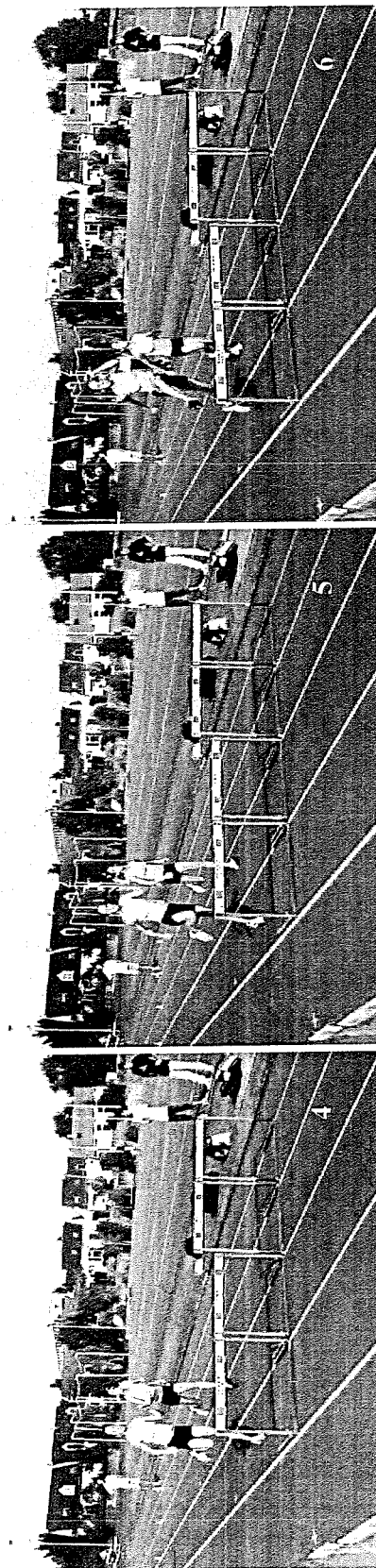
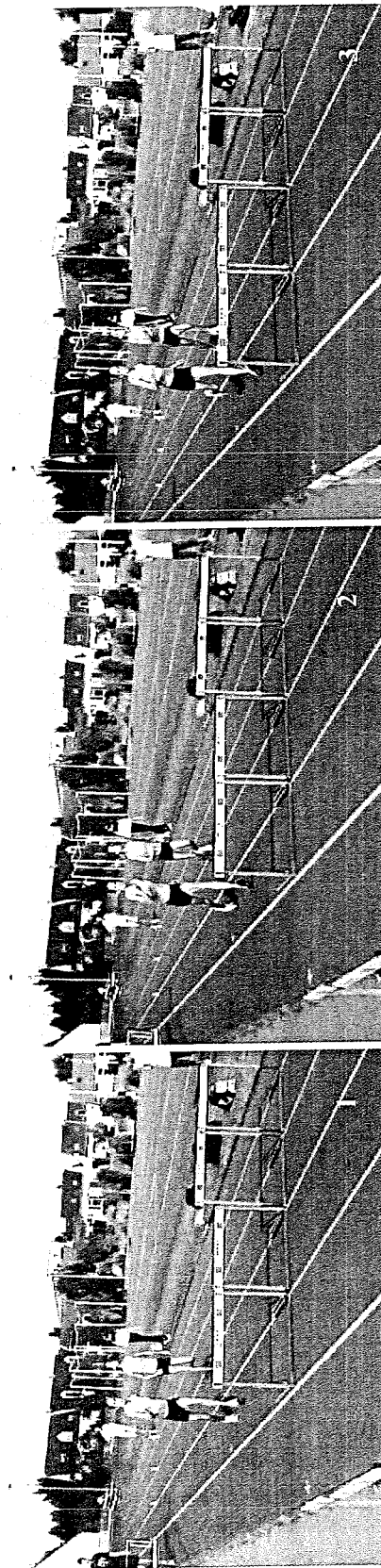
a- Vous constatez que le disque de votre élève droitier atterrit à l'extérieur du secteur réglementaire de chute. Quelle en est la raison principale ? (2pts)

b- Donnez un ou deux exercices qui permette de résoudre ce problème. (4pts)

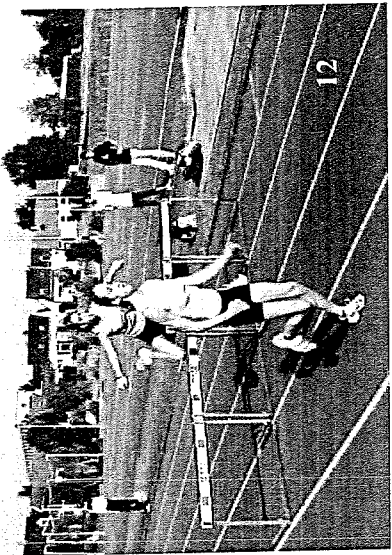
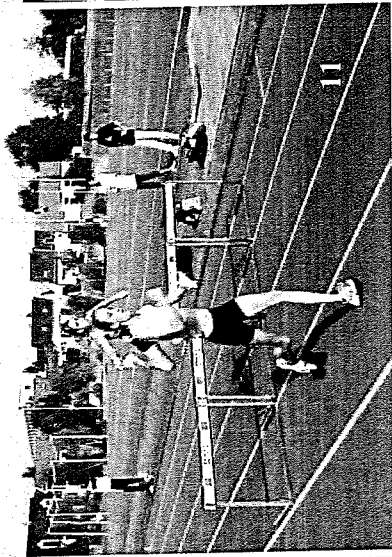
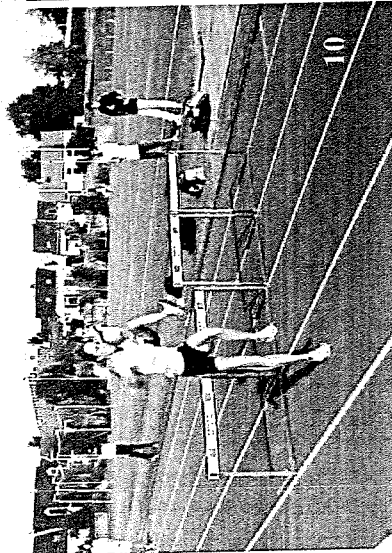
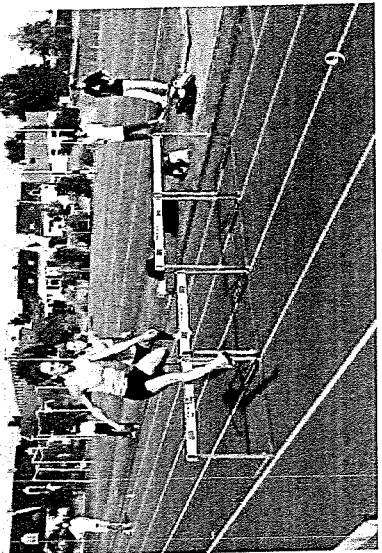
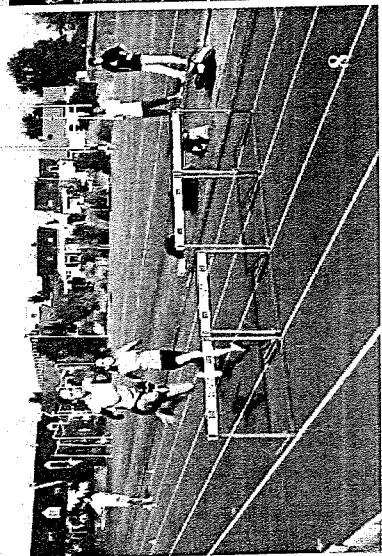
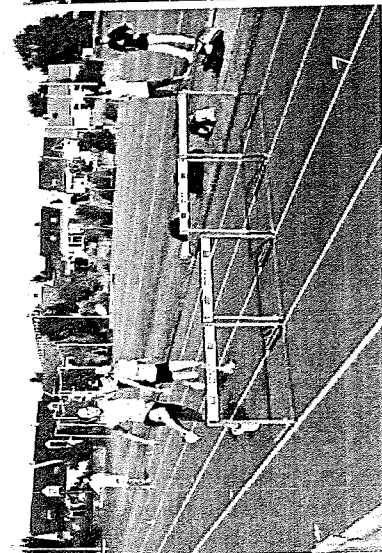
c- Proposez un schéma annoté d'une aire complète de lancer de disque. (2pts)

N.B : le kinogramme doit être remis avec la copie à la fin de l'épreuve. Tout document photographique manquant entraînera la nullité du résultat de l'examen

DOCUMENT 1
CONTROLE TERMINAL DECEMBRE 2010
POLYVALENCE ATHLETISME LICENCE 3



DOCUMENT 1
CONTROLE TERMINAL DECEMBRE 2010
POLYVALENCE ATHLETISME LICENCE 3



Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

1^{ère} session, 1^{er} semestre

Année d'études : *Licence 3^{ème} année EM*
Enseignant responsable : *Claude Bonnet,*

Durée de l'épreuve : *1 heure 30*
Documents autorisés : *aucun*

UEC 530A/530B Pratique et technologie des APS
EC 5303Aa/5304Ab APS de polyvalence : Natation

Sujet :

En mettant en relation les "niveaux de pratique" proposés par des auteurs et les "niveaux 3,4,5" proposés dans les récents programmes de lycée (2010), proposez deux situations pédagogiques pour résoudre des problèmes de propulsion en classe de Seconde.
Vous prendrez soin de préciser les contenus d'enseignement et les compétences visées.

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

1^{ère} session, 1er semestre

Année d'études : *licence 3*
« Éducation et motricité »
Enseignant responsable : *B. Huet*

Durée de l'épreuve : *1h30*
Documents autorisés : *aucun*

UE 530 A et B : *Pratique et technologie des APS*
EC 5303Aa / 5304 B : *APS de polyvalence volley-ball*

Sujet :

Question 1 (connaissance de l'activité volley-ball) – sur 4 points.

Quelles sont les fautes que risque de commettre un joueur en jouant un ballon d'attaque au niveau du filet ou en faisant action de contre ?
Expliquez pourquoi les règles concernant le jeu au filet sont essentielles en volley-ball scolaire.

Question 2 (connaissance du volley-ball scolaire) – sur 4 points.

Présentez les compétences attendues en volley-ball pour les élèves de collège.

Question 3 (connaissance du volley-ball scolaire) – sur 12 points.

Choisissez un thème de travail pour des élèves d'une classe mixte de troisième de collège.
Justifiez votre choix et proposez une situation de travail adaptée à l'objectif que vous vous êtes fixé.
Vous pouvez vous aider de schémas pour illustrer votre réponse.

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

1^{ère} session, 1er semestre

Année d'études : L3 Spécialité « Education et Motricité »
Enseignant responsable : Mr CORNU et Mr FAYNOT

Durée de l'épreuve : 1h00
Documents autorisés : aucun

UEF 531 : « Connaissances, Education et Apprentissage (1) »
EC 5311 : « Maturation des systèmes neuromusculaire et biomécanique »

VOUS TRAITEREZ CHACUN DES DEUX SUJETS SUR DEUX FEUILLES SEPARÉES EN INDIQUANT LE NOM DE L'ENSEIGNANT.

Sujet Mr FAYNOT(10 points) : toutes les questions ont le même coefficient.

- 1) a) Définir l'ostéochondrite disséquante et expliquer son mécanisme physiopathologique.
b) citer trois localisations caractéristiques de cette pathologie.
c) à partir d'un exemple au choix, citer les signes cliniques évocateurs de cette pathologie.
d) préciser les examens complémentaires pouvant confirmer le diagnostic.
- 2) a) Définir et affirmer le caractère de gravité éventuelle de l'ostéochondrose apophysaire.
b) Justifier et mettre en place une technique d'étirement spécifique afin de traiter l'ostéochondrose du calcaneus.

Sujet Mr CORNU (10 points)

Question 1 (7pts): « Après avoir décrit l'évolution de la qualité de souplesse au cours de la croissance, vous discuterez de l'intérêt du développement de cette qualité et de ses limites selon l'âge des individus entraînés (principal objectif, résultats connus, adaptation(s) mise(s) en jeu, précautions à prendre...).

Question 2 (3 points) : Expliquez succinctement les différences d'activation des muscles agonistes et antagonistes au cours d'un mouvement chez l'enfant d'une part et chez l'adulte d'autre part.

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

1^{ère} session, 1^{er} semestre

Année d'études : *L3 EM*
Enseignant responsable : *L. S. FOURNIER*

Durée de l'épreuve : *2h00*
Documents autorisés : *aucun*

UE 531 – *Connaissances, éducation et apprentissage (1)*
EC 5313 – *Sociologie des éducations corporelles*

Sujet : *dissertation*

« Comment les institutions sociales mobilisent-elles le corps à des fins éducatives ? »

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

1^{ère} session, 1^{er} semestre

Année d'études : **Licence 3^{ème} année, spécialité**
« Education et motricité »

Enseignant responsable : **T. DESCHAMPS**

Durée de l'épreuve : **2h00**

Documents autorisés : **aucun**

UEF 531 : Connaissances, éducation et apprentissage (1)

EC 5312 : Apprentissages moteurs

Sujet :

« Pour quelles raisons l'acquisition des techniques sportives est-elle si difficile à obtenir ? »

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

1^{ère} session, 1er semestre

Année d'études : *licence 3*
« Éducation et motricité »
Enseignant responsable : *B. Huet*

Durée de l'épreuve : *2h*
Documents autorisés : *aucun*

UE 532 : connaissance du système éducatif (1)

EC 5322 : sciences de l'éducation : connaissance des pratiques d'enseignement

Sujet :

Présentez les principaux apports des études faisant l'analyse systématique des comportements des professeurs et des élèves en classe.
Présentez également les principales critiques qui ont été adressées à ces études et ce que d'autres approches de l'activité enseignante ont pu apporter à la compréhension des situations d'enseignement-apprentissage.

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

1^{ère} session, 1er semestre

Année d'études : *L3EM*
Enseignant responsable : *G-DERSOIR*

Durée de l'épreuve : *2h00*
Documents autorisés : *aucun*

UE 532 *Connaissances du système éducatif*
EC 5321 *Didactique de l'enseignement*

Sujet :

Vous répondrez aux 3 QUESTIONS.

QUESTION 1 (COURS) 4 POINTS :

A partir du CM prenant appui sur le DOSSIER EPS N° 70 : 6 Repères pour enseigner l'EPS de J.GUERIN et J PEOC'H 2007, et l'article « construire une EPS signifiante ».
Donnez les 6 principes fondateurs pour une EPS SIGNIFIANTE.

QUESTION 2 (ANALYSE) 6 POINTS :

En quoi l'Evaluation Formative et Formatrice sont une aide aux apprentissages pour les ELEVES ?
Illustrez vos propositions.

QUESTION 3 (ANALYSE) 10 POINTS :

Le passage d'une PRATIQUE SOCIALE DE REFERENCE à UNE PRATIQUE SCOLAIRE semble « INCONTOURNABLE ».
Quelles sont les raisons essentielles de ce passage ?
Illustrez vos propos à partir de 2 Compétences Propres complémentaires.

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

1^{er} Semestre - 1^{ère} session

Année d'études : L3 EM

Enseignants responsables : Joëlle Le Nuz, Jean-Luc Bodin.

Durée de l'épreuve : 2h30.

Documents autorisés : aucun

UE 533 Stage

EC 5331 Connaissances institutionnelles et EPS

EC 5332 Méthodologie de l'enseignement

Question 1 (7pts) :

En vous appuyant sur vos connaissances et sur les différents articles étudiés, montrez en quoi l'écriture des programmes scolaires concernant l'éducation physique et sportive s'avère complexe et difficile.

Question 2 (13 pts) :

« Gagner en sécurité, c'est gagner en motricité en augmentant son niveau de réalisation ».
JA Lagarrigue

Vous commenterez cette affirmation en vous appuyant d'une part sur les textes officiels relatifs à la sécurité en cours d'EPS et d'autre part sur les articles étudiés lors des TD.
Appuyez-vous sur un exemple concret et précis pour illustrer votre réponse.

La qualité de la rédaction, de la présentation et le respect de l'orthographe seront pris en compte dans l'évaluation.
(jusqu'à -2 pts)

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

1^{ère} session, 1^{er} semestre

Année d'études : *L3 EM DA*
Enseignant responsable : *Julie MORERE*

Durée de l'épreuve : *1 :30*
Documents autorisés : *aucun*

UE 54
EC 541 Anglais

INSTRUCTIONS

Girls are increasingly disengaged in PE. In order to combat this, Gerald Griggs explores an alternative curriculum for girls' physical education in a 2008 article, "A New Curriculum for Girls' PE".

- 1) Read this article, and write a **150-word abstract** followed by **5 key words**.
- 2) Give **your own opinion** about this article (**100 words**).

Toutes vos réponses se feront directement dans les encadrés prévus à cet effet sur ce même sujet.

A new curriculum for girls' PE

This *PE & Sport Today* article is from October 2008.

1) Abstract

Key words :

In the majority of secondary schools the teaching of PE looks very similar, with something of 'an implicit agreement as to what should be included in the curriculum and how it should be taught, with the focus being largely on the sporting model' (Capel, 2007: 493). Such a model appears to focus mainly on skill acquisition within a traditional curriculum, which places an unbalanced emphasis upon team games and is taught using a limited range of largely didactic pedagogic approaches (Green, 1998; Penney and Evans, 1999; Metzler, 2000; Ofsted, 2002; Kirk and Kinchin, 2003).

With it becoming increasingly apparent that PE taught in schools fails to prepare today's young people to engage in the varied forms of physical activity available outside school, what results is the alienation of a significant number of young people (Kirk and Macdonald, 1998). At a time of when obesity rates are rising and populations are becoming increasingly sedentary (Green, 2002; Fairclough and Stratton, 1997), low participation in a physically active, healthy lifestyle is a major concern and continues to be most prevalent among girls.

Considerable literature exists that outlines girls' disengagement from PE (Bain, 1995; Hastie, 1998; Nilges, 1998; Satina et al, 1998; Scraton, 1992). Although girls themselves have often been identified as the problem (Flintoff and Scraton, 2001; Rich, 2003, 2004, Wright, 1996), within PE research there has been a tangible shift which indicates that the key problem lies within the curriculum and the pedagogic content (Ennis, et al, 1997; Flintoff and Scraton, 2006; Sandford and Rich, 2006).

In order to investigate this problem, studies have begun to research the development of alternative curricula designs in a bid to facilitate girls' re-engagement with PE (Ennis, 1999; Hastie, 1998; Kinchin and O'Sullivan, 1999; Kirk et al, 2000; Oliver and Latik, 2001). This study seeks to add to this growing literature by evaluating the implementation of an alternative PE curriculum in an English secondary school.

Methodology

In the spring term in a secondary school in Warwickshire, a group of 25 Year 9 girls who had been identified by staff as being less engaged with PE were taught an alternative range of activities, including cheerleading, aerobics, skipping, tag rugby and ultimate frisbee in place of their usual and more traditional PE curriculum. The internal aim of this study was to evaluate how the introduction of this 'pilot' programme was received in order that a more effective curriculum might be devised in light of the new National Curriculum for Physical Education launched in September 2008 (QCA, 2008). Qualitative data was collected from the girls in the form of anonymously returned self-completion questionnaires, within which pupils were asked a range of closed and open questions in order to compare their contrasting curricula. Following a 100% response, findings were collated and were reported as both descriptive statistics and as a series of themed statements.

Following the delivery of the alternative curriculum, six staff within the department were interviewed in order that their reflections might triangulate with the pupils' statements. The interview schedule was organised around the two central themes of curriculum content and choice that emerged from the pupils' questionnaires and were semi-structured in nature. This technique provided a framework that allowed comparability across the interviews conducted, but at the same time allowed sufficient latitude so that clarification could be gained and further emergent themes could be explored (Bryman, 2004). All interviews were recorded and transcribed and were anonymised to ensure confidentiality. The transcriptions were coded and analysed and pertinent phrases were selected. Relevant extracts from both the questionnaires and the interviews can be found in the discussion. The participation of all individuals who took part in this study was voluntary with all participants being made fully aware of the nature of the study. They were also informed that they were free to withdraw at any time. Access to data was confined to the researchers and was managed in accordance with the Data Protection Act, 1998.

Analysis

From the data, two key themes emerged, namely curriculum content and choice. For clarity of discussion each of these will be addressed in turn.

Curriculum content

Oliver and Latik (2001) indicate that changing the curriculum content and offering an alternative programme of activities directly and indirectly offers a challenge and resistance to dominant sporting forms. Within the programme, the alternative was manifest in two different ways. First, that the curriculum on offer was comprised of different activities than usual, but, second, within the usual structures that pupils were familiar, e.g., games, the games on offer such as ultimate frisbee were indeed 'alternative' to more dominant sporting forms (Thornton, 2004).

Overall, 84 per cent of the pupils reported that they enjoyed their PE lessons more during the alternative activities unit of work. A representative comment suggested this was because:

'The activities were different and more exciting and made me actually want to do games.' (Pupil questionnaire.)

'We should have more non-traditional activities because it will motivate us to learn.' (Pupil questionnaire.)

Overall, the staff were open and encouraged by the pilot programme on offer, but at the same time were mindful of the novelty value that such activities can have:

'I think this highlights that we should try to make the curriculum we offer as varied as possible.' (Staff interview.)

'I question whether if these activities were taught regularly as part of the curriculum they would lose the novel fun effect.' (Staff interview.)

An interesting finding from the pupil questionnaires is that some pupils indicated that they preferred the traditional curriculum, for reasons that they felt less challenged by the alternative activities:

'To be honest, I think some of these activities are just an excuse to cope out – you don't have to work at it.' (Pupil questionnaire.)

What was apparent from the staff was how pleasing such comments appeared to be:

'It was encouraging to see that many pupils did miss the competitive, more traditional team sports.' (Staff interview.)

Such comments exemplify an underlying conservatism found throughout professionals involved within PE (Capel, 2007), whereby individuals appear receptive to new initiatives and ideas but in reality adapt, modify and recreate provision for PE to match their existing beliefs, in effect allowing teachers to continue to teach what they have always taught and how they have always taught it (Evans and Penney 1992; Penney and Evans, 1997).

Choice

Kinchin and O'Sullivan (1999), Ennis (1999) and Hastie (1998) all indicate that positive responses to activities can be gained from pupils if they are allowed to make what they perceive to be more meaningful choices. Within this study, a raised level of motivation was certainly apparent throughout the pupil responses (evident in earlier statements), with the ability to have choice being central to this:

'I think we should get a choice in what we do but we should keep what we want from the original curriculum.' (Pupil questionnaire.)

'I think we should have a teacher for each activity and you can choose which one you want to do. However, you can only do the activity three times before you move on. I have really enjoyed the variety.' (Pupil questionnaire.)

Staff too acknowledged that providing this choice for pupils had significant advantages:

'I think that these alternative activities suit certain groups of pupils.' (Staff interview.)

'This could have a great effect on post-16 drop out, if pupils who tend to like traditional activities could enjoy and become involved in activities such as aerobics, skipping and cheerleading through PE lessons this would surely increase the chance of them remaining active upon leaving school.' (Staff interview.)

Refreshingly, staff did not mention that there would be barriers to providing these activities such as financial cost, staffing or lack of facilities typical of more recent studies (Ennis, 1999; Hastie, 1998; Kinchin and O'Sullivan, 1999; Kirk et al, 2000; Oliver and Latik, 2001).

Conclusions

As girls' disengagement from PE continues, at a time when obesity rates are rising and populations are becoming increasingly sedentary, it is imperative that curricula designs are examined in order to prepare today's young people for the varied forms of physical activity available outside school and towards lifelong participation. An 'alternative' curriculum including cheerleading, aerobics, skipping, tag rugby and ultimate frisbee, as piloted in this study, indicates that offering a diverse range of activities appeals to the widest possible number of pupils. In addition, giving pupils a degree of choice can have an empowering effect upon engagement. There are potential barriers to facilitating such provision, not least an adherence to traditional sporting forms, so ultimately it must fall to a teacher's own desire to consider curriculum innovation that will affect change and re-engage disaffected pupils.

Gerald Griggs is a senior lecturer in PE and sports studies at the University of Wolverhampton

References

- Bryman, A (2004) *Social Research Methods* (2nd Edition). Oxford: Oxford University Press.
- Capel, S (2007) 'Moving beyond physical education subject knowledge to develop knowledgeable teachers of the subject', *Curriculum Journal*, 18:4, 493-507.
- DfEE/QCA (Department for Education and Employment and Qualifications and Curriculum Authority) (1999) *Physical Education: The National Curriculum for England*. London, HMSO.
- Ennis, C; Cohran, D; Davidson, K; Loftus, S; Owens, L; Swanson, L and Hopsicker, P (1997) 'Implementing a curriculum within a context of fear and disengagement', *Journal of Teaching in Physical Education*, 17 (1), 52-71.
- Ennis, C (1999) 'Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls', *Sport, Education and Society*, 4 (1), 31-49.
- Evans, J and Penney, D (1992) 'Investigating ERA: qualitative methods and policy oriented research', *British Journal of Physical Education Research Supplement*, 13, 2-5.

- Fairclough, S and Stratton, G (1997) 'PE curriculum and extra curriculum time in schools in the north-west of England', *British Journal of Physical Education*, 28(3), 21-24.
- Flintoff, A and Scraton, S (2006) 'Girls and physical education', in: D Kirk, D Macdonald and M O'Sullivan (Eds) *The Handbook of Physical Education*. London: Sage.
- Flintoff, A and Scraton, S (2001) 'Stepping into active leisure? Young women's perceptions of active lifestyles and their experiences of school physical education', *Sport Education and Society*, 6 (1) 5-22.
- Green, K (1998) 'Philosophies, ideologies and the practice of physical education'. *Sport, Education and Society*, 3 (2) 125-143.
- Hastie, P (1998) 'The participation and perception of girls within a unit of sport education', *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.
- Kirk, D and Kinchin, G (2003) 'Situated learning as a theoretical framework for sport education', *European Physical Education Review*, 9(3), 221-236.
- Kirk, D; Fitzgerald, H; Wang, J and Biddle, S (2000) Towards girl friendly Physical Education. The Nike/Youth Sport Trust girls in partnership project final report, Loughborough: Institute of Youth Sport.
- Kinchin, G and O'Sullivan, M (1999) 'Making high school physical education meaningful for students', *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70 (5), 40-44.
- Lawson, H A (1986) Occupational socialization and the design of teacher education programs, *Journal of Teaching Physical Education*, 5(1), 107-116.
- Metzler, M (Ed.) (2000) 'The physical education teacher education assessment project', *Journal of Teaching in Physical Education* (special edition), 19(4).
- Nilges, L (1998) 'I thought only fairy tales had supernatural power: a radical feminist analysis of Title IX in physical education', *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 172-194.
- Oliver, K and Latik, R (2001) *Bodily Knowledge: Learning about Equity and Justice with Adolescent Girls*. New York: Peter Lang publishing.
- Ofsted (Office for Standards in Education) (2002) Secondary subject reports 2000/01: physical education. London, HMSO.
- Penney, D and Evans, J (1997) 'Naming the game: discourse and domination in physical education and sport in England and Wales', *European Physical Education Review*, 3(1), 21-32.
- Penney, D and Evans, J (1999) *Politics, Policy and Practice in Physical Education*. London, FN Spon/Routledge
- Scraton, S (1992) *Shaping up to Womanhood: Girls and Physical Education*. Buckingham, OU Press.
- Wright, L (1996) 'The construction of complementarity in physical education', *Gender and Education*, 8 (1) 61-79.

2) What you think:

According to me...

Université de Nantes
UFR STAPS

Année universitaire 2010/2011

1^{ère} session, 1er semestre

Année d'études : *L3EM*
Enseignant responsable : *Lionel HELVIG*

Durée de l'épreuve : *1h00*
Documents autorisés : *aucun*

UE 54 Outils et méthodes
EC 542 Méthodologie de l'écrit

Sujet :

Support : Introduction et deuxième partie d'une copie d'écrit 2 (avec espaces de correction)

Le rédacteur de cette copie répond-t-il de manière satisfaisante à la question posée ? Votre réponse s'organisera dans les espaces de correction prévus à cet effet en veillant à faire référence à des passages précis.

Examen ou concours : CAPIES Série :

Spécialité/Option :

Repre de l'épreuve : 6.5332

Épreuve/sous-épreuve : Écrit

Préciser, sous 30 s à 1 h, le sujet choisi

Numérotez chaque page (dans le cadre en bas de la page) et placez les feuilles hiérarchiques dans le bon sens.

Note : 20 / 20
Appréciation du correcteur (uniquement s'il s'agit d'un examen)

Uniquement s'il s'agit d'un examen.

Sujet : Voilàs comment le groupe classe
constitue à la fois des valeurs et
des ressources pour les apprentissages
propres en éducation physique et sportive.

L'enseignant doit donner au sous-groupe
apprenants qu'il propose. Il peut ainsi
l'acquisition de savoirs et compétences.

Cette relation est établie des multiples de

l'enseignant, 180 à 22 de 27 mai 1997, note

l'importance des apprentissages en éducation

physique et sportive (E.P.S.) mais aussi dans

l'ensemble du système scolaire

L'apprentissage, selon Renaldi en 1987

est : grand un élève place

plusieurs fois dans le même système scolaire

ou conduit de façon systématique et hiérarchisée

les apprentissages sont acquis à un groupe

de travail correspondant à un ensemble

de savoirs et de compétences et même éventuellement

N° 1/12

au sein de système scolaire pendant un an.

Le groupe classe doit acquiescer certains besoins au cours de cette période.

Exemple de fait de ressources et de savoir:

ERS p. 1 en 1983 comme : connaissances, capacités, attitudes, aptitudes et mécanismes que possible à l'apart et qu'il mobilise à son profit pour accomplir le tâche.

Comment le système scolaire distribue les apprentissages ?

Le enseignant a-t-il toujours l'acteur principal ? Quelles relations avec le élève ?

Y a-t-il été pris en compte dans ce fondamentalement ?

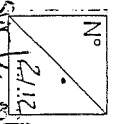
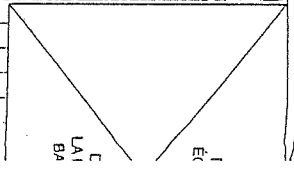
Les sciences ont-elles une importance ?

Quelle a ce questionnement, nous pouvons nous demander si, à enseignant et toujours capable d'assurer un apprentissage adapté à ces élèves ?

C'est pourquoi, dans une première partie, nous nous interrogerons sur les instructions officielles de collège et de lycée.

Dans une deuxième partie, nous nous interrogerons sur les dispositifs théoriques que l'enseignant utilise dans sa pratique.

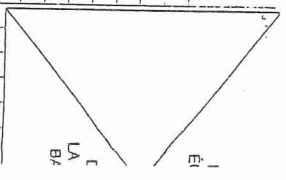
Et enfin, nous nous interrogerons sur le rôle de l'école.

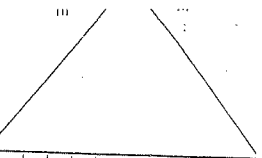


~~Je ne puis pas savoir exactement le genre
de l'art de la sculpture et de
instructions générales et vont guider
la mise en place des axes
d'enseignement sociaux, le professeur
doit aussi prendre en compte
différentes théories et approches pour permettre
la réussite de tous.~~

Dans cette dernière partie, nous allons
avoir nos intérêts aux différents thèmes,
que l'enseignant utilise, nous pouvons tout
nous référer à l'ouvrage de D. Allard
sur les théories d'apprentissage.

La première grande théorie se nomme la
constructivisme, mais pouvons avoir sites une L,
autres Proust pour celle-ci. Cette théorie
est définie comme la reconstruction de nos
schémas et traitement d'infos de l'expérience de
notre plus cette théorie pour les répétitions
de nos faits, une spécialisation, ou la
reproduction de ce que l'enseignant a vu
champion de professeur est arrivé et d'art
lui qui détermine le profil de l'élève.
Nous pouvons par exemple utiliser
le ludisme en jeu pour un groupe
d'élèves de primaire, certains, par
le perfectionnement et technique et l'analyse



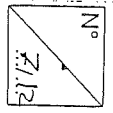


des
 les répétition cependant, le
 point de plus en plus se pose
 à cause des expériences de la neuro-
 Science (Changues) est un auteur sur les
 neuro-sciences

les sciences grande histoire est de
 cognitivisme qui se divise en sous-théorie
 soit de l'accès, nous trouvons constructivisme qui
 se trouve être la théorie de la possibilité
 accomplissable. Nous pouvons donc bien comme
 nous! Projet le professeur est contrôlé
 Mais attention dans un exemple en terrain
 pour une classe de français, experts au niveau
 est capable de guider un service enseignant
 mais en fonction de son environnement et de
 son patrimoine éducationnel et s'accommoder en
 redonnant un service à la

Ensuite, nous pouvons dire sont cognitivisme
 qui est un apprentissage social avec l'interaction
 Mais pouvons donc être comme au sein de la classe
 ou, Bouffier de la pédagogie des modèles de
 décision technique. L'enseignement est à la fois
 ce cas de la pédagogie est guidée - le cas
 d'abord de projet de la classe. C'est dans
 l'enseignement de la classe et de la classe
 le projet de la classe est un guide
 l'élève grand à la fois et développe
 leur solitaire, la responsabilité, l'autonomie

le cas de la pédagogie est guidée - le cas
 d'abord de projet de la classe. C'est dans
 l'enseignement de la classe et de la classe
 le projet de la classe est un guide
 l'élève grand à la fois et développe
 leur solitaire, la responsabilité, l'autonomie



et la prise de risque - mais pouvons faire
un exemple avec des seconds experts
en dynamique pour la réalisation d'un
plan. Et ses techniques sont en groupe et
s'entraide grâce à une grille de
figure et articles de recherche.
Plus, nous aurons le second constructeur
qui est un apprenant avec une relation avec
environnement de l'environnement. Nous pouvons
avoir une hypothèse le professeur est un maître,
et il utilise une pédagogie de guidage
avec aménagement de l'environnement
dans pouvons avoir comme exemple
une classe de quatrième naturelle au
cours de géométrie où des groupes ont fait
étaient s'entraide pour s'entraide et utiliser
des points trois plans dans l'espace des jours.
Et enfin, nous pourrions être l'écologie, qui
est en relation de l'écologie avec son
environnement. Nous pouvons s'entraide
l'enseignement des méthodes auto-organisées
l'enseignement est un guide, et l'écologie
l'écologie. Et utilise la pédagogie de l'écologie
découverte de projet de l'écologie et de
écologie de projet de l'écologie et de
écologie de projet de l'écologie et de
Nous pouvons par exemple utiliser cette
théorie pour une situation et agir par
des situations d'entraide avec nous via

NE
RIEN
ÉCRIRE
DANS
LA PARTIE
BARRÉE

N°
512

Examen ou concours : ... L.11. Ec. 1 ... Série : ...

Spécialité/Option : ...
Repère de l'épreuve : ... 65387 ...
Épreuve/sous-épreuve : ... Écrit 2 ...
(Préciser, s'il y a lieu, le sujet choisi)

Numérotez chaque réponse dans le cadre en bas de la page et placez les lettres intercalaires dans le bon sens.

Note : 20
Appréciation du correcteur (uniquement s'il s'agit d'un examen)

* Uniquement s'il s'agit d'un examen.

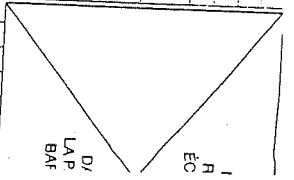
terrain est sans le doute avec un adjectif
 dans chaque zone. Dans certains adjectifs
 certains il existait sans se faire support de
 adjectif. Le professeur ne dit rien, c'est
 aux élèves de trouver les solutions. Cette théorie
 est intéressante cependant elle est très facile
 et ne peut pas se faire dans les APSA.
 surtout celle qui sont dites à l'égard -
 mais pensons qu'en fait que professeur d'EPS
 qu'un tel thème ne peut être appliqué à
 toutes les APSA. Nous pouvons aussi dire qu'une
 théorie n'est pas applicable à une APSA mais
 que se sont très plusieurs théories qui
 doivent être prises en compte. APSA par
 exemple pour une de plus d'une classe d'EPS
 peut être prise, mais certains de ces thèmes
 certains thèmes doivent être pris en compte de
 sécurité et de l'aspect écologique par la
 soit.

Le professeur doit aussi prendre en compte
 de sécurité dans son enseignement
 et utiliser la méthode, ... et son propre

N°
 9112

Il est interdit aux candidats de signer leur composition, ou d'y mettre un signe quelconque pouvant indiquer sa provenance.

quelque fois des certaines matières
 par l'acquisition de compétences
 le travail a donc plusieurs aspects
 d'alternance des ressources
 si les matières sont mal reliées au
 formation de l'ADP ou de la
 activité elle peut être une contrainte
 Il serait maintenant intéressant de nous
 intéresser aux élèves.



Dans cette dernière partie nous
 pouvons dire que l'apprentissage par le
 activité a l'avantage de l'explorer
 dans une durée courte l'élève les différents
 concepts des élèves ainsi que les
 classe

En situation les élèves ont
 un rôle de leur avec les autres,
 un rôle de s'impliquer pour obtenir des résultats
 immédiats, une expérience de ce qui est
 de l'engagement et de grandes questions qui
 sont d'actualité et de motivation

Dans les TD de 1992 des expériences
 ont été réalisées, il existe des différences
 de l'adolescence, que des expériences
 morphologiques sont importantes, que
 l'engagement et de l'alternance

