

# SOMMAIRE

	Pages
<b>Organisation de la formation au collège</b> .....	5
<b>Cycle central: classes de 5e et 4e</b> .....	97
• <b>Organisation des enseignements du cycle central du collège</b> .....	99
• <b>Programmes du cycle central</b> .....	106
• <b>Accompagnement des programmes du cycle central 5e-4e</b> .....	114

MINISTÈRE DE LA JEUNESSE,  
DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE

DIRECTION DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE

**ENSEIGNER AU COLLÈGE**

**ÉDUCATION PHYSIQUE  
ET SPORTIVE**

**Programmes**

**et**

**Accompagnement**

Réimpression octobre 2002  
(Édition précédente mai 2002)

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

« Droits réservés » :

« Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant aux termes de l'article L. 122-5 2° et 3° d'une part que "les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage du copiste et non destinées à une utilisation collective" et, d'autre part, que "les analyses et courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information de l'œuvre à laquelle elles sont incorporées", **toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement du CNDP est illicite** (article L. 122-4). Cette représentation ou reproduction par quelque procédé que ce soit constituerait une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle ».

# Organisation de la formation au collège

Décret n° 96.465 du 29 mai 1996 – (BO n° 25 du 20 juin 1996)

**Article 1<sup>er</sup>** – Le collège accueille tous les élèves ayant suivi leur scolarité élémentaire. Il leur assure, dans le cadre de la scolarité obligatoire, la formation qui sert de base à l'enseignement secondaire et les prépare ainsi aux voies de formation ultérieures.

**Article 2** – Le collège dispense à tous les élèves, sans distinction, une formation générale qui doit leur permettre d'acquérir les savoirs et savoir-faire fondamentaux constitutifs d'une culture commune. Il contribue également, par l'implication de toute la communauté éducative, à développer la personnalité de chaque élève, à favoriser sa socialisation et sa compréhension du monde contemporain.

S'appuyant sur une éducation à la responsabilité, cette formation doit permettre à tous les élèves d'acquérir les repères nécessaires à l'exercice de leur citoyenneté et aux choix d'orientation préalables à leur insertion culturelle, sociale et professionnelle future.

**Article 3** – L'enseignement est organisé en quatre niveaux d'une durée d'un an chacun, répartis en trois cycles pédagogiques :

- le cycle d'adaptation a pour objectif d'affermir les acquis fondamentaux de l'école élémentaire et d'initier les élèves aux disciplines et méthodes propres à l'enseignement secondaire. Il est constitué par le niveau de sixième ;
- le cycle central permet aux élèves d'approfondir et d'élargir leurs savoirs et savoir-faire ; des parcours pédagogiques diversifiés peuvent y être organisés ; il correspond aux niveaux de cinquième et de quatrième ;
- le cycle d'orientation complète les acquisitions des élèves et les met en mesure d'accéder aux formations générales, technologiques ou professionnelles qui font suite au collège. Il correspond au niveau de troisième.

Des enseignements optionnels sont proposés aux élèves au cours des deux derniers cycles.

Les conditions de passage des élèves d'un cycle à l'autre sont définies par le décret du 14 juin 1990 susvisé.

**Article 4** – Dans le cadre des objectifs généraux de la scolarité au collège définis par les articles 2 et 3, le ministre chargé de l'éducation nationale fixe les horaires et les programmes d'enseignement.

Les modalités de mise en œuvre des programmes d'enseignement et des orientations nationales et académiques sont définies par les établissements, dans le cadre de leur projet, conformément aux dispositions de l'article 2-1 du décret du 30 août 1985 susvisé.

**Article 5** – Le collège offre des réponses appropriées à la diversité des élèves, à leurs besoins et leurs intérêts.

Ces réponses, qui ne sauraient se traduire par une organisation scolaire en filières, peuvent prendre la forme d'actions diversifiées relevant de l'autonomie des établissements.

Elles peuvent également prendre d'autres formes, dans un cadre défini par le ministre chargé de l'éducation nationale, notamment :

- un encadrement pédagogique complémentaire de l'enseignement ;
- des dispositifs spécifiques comportant, le cas échéant, des aménagements d'horaires et de programmes ; ces dispositifs sont proposés à l'élève avec l'accord de ses parents ou de son responsable légal ;
- des enseignements adaptés organisés, dans le cadre de sections d'enseignement général et professionnel adapté, pour la formation des jeunes orientés par les commissions de l'éducation spéciale prévues par la loi du 30 juin 1975 susvisée ;
- une formation s'inscrivant dans un projet d'intégration individuel établi à l'intention d'élèves handicapés au sens de l'article 4 de la loi du 30 juin 1975 susvisée ;
- des formations, partiellement ou totalement aménagées, organisées le cas échéant dans des structures particulières, pour répondre par exemple à des objectifs d'ordre linguistique, artistique, technologique, sportif ou à des besoins particuliers notamment d'ordre médical ou médico-social. Les modalités d'organisation en sont définies par le ministre chargé de l'éducation nationale, le cas échéant conjointement avec les ministres concernés. Des structures particulières d'éducation peuvent également être ouvertes dans des établissements sociaux, médicaux ou médico-éducatifs, dans des conditions fixées par arrêté conjoint du ministre chargé de l'éducation nationale et du ministre chargé de la santé.

Par ailleurs, peuvent être proposées aux élèves, en réponse à un projet personnel, des formations à vocation technologique ou d'initiation professionnelle dispensées dans des établissements d'enseignement agricole. Les modalités d'organisation en sont définies par arrêté conjoint du ministre chargé de l'éducation nationale et du ministre chargé de l'agriculture.

**Article 6** – Le diplôme national du brevet sanctionne la formation dispensée au collège.

**Article 7** – Au terme de la dernière année de scolarité obligatoire, le certificat de formation générale peut, notamment pour les élèves scolarisés dans les enseignements adaptés, valider des acquis ; ceux-ci sont pris en compte pour l'obtention ultérieure d'un certificat d'aptitude professionnelle.

**Article 8** – Afin de développer les connaissances des élèves sur l’environnement technologique, économique et professionnel et notamment dans le cadre de l’éducation à l’orientation, l’établissement peut organiser, dans les conditions prévues par le Code du travail, des visites d’information et des séquences d’observation dans des entreprises, des associations, des administrations, des établissements publics ou des collectivités territoriales ; l’établissement organise également des stages auprès de ceux-ci, pour les élèves âgés de quatorze ans au moins qui suivent une formation dont le programme d’enseignement comporte une initiation aux activités professionnelles.

Dans tous les cas, une convention est passée entre l’établissement dont relève l’élève et l’organisme concerné. Le ministre chargé de l’éducation nationale élabore à cet effet une convention-cadre.

**Article 9** – Dans l’enseignement public, après affectation par l’inspecteur d’académie, l’élève est inscrit dans un collège par le chef d’établissement à la demande des parents ou du responsable légal.

**Article 10** – Les dispositions du présent décret sont applicables en classe de sixième à compter de la rentrée scolaire 1996, en classe de cinquième à compter de la rentrée scolaire 1997, en classe de quatrième à compter de la rentrée scolaire 1998, en classe de troisième à compter de la rentrée scolaire 1999.

**Article 11** – Le décret n° 76-1303 du 28 décembre 1976 relatif à l’organisation de la formation et de l’orientation dans les collèges est abrogé progressivement en fonction du calendrier d’application du présent décret défini à l’article 10.

**Article 12** – Le ministre de l’éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche, le ministre du travail et des affaires sociales, le ministre de l’agriculture, de la pêche et de l’alimentation, le secrétaire d’État à la santé et à la sécurité sociale sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l’exécution du présent décret qui sera publié au *Journal officiel* de la République française.

Fait à Paris,  
le 29 mai 1996  
Alain JUPPÉ

Par le Premier ministre :  
Le ministre de l’éducation nationale,  
de l’enseignement supérieur  
et de la recherche  
François BAYROU

Le ministre du travail  
et des affaires sociales  
Jacques BARROT

Le ministre de l’agriculture,  
de la pêche et de l’alimentation  
Philippe VASSEUR

Le secrétaire d’État à la santé  
et à la sécurité sociale  
Hervé GAYMARD

**Cycle central :  
Classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>**

L'arrêté du 26 décembre 1996 demeure applicable  
à la rentrée 2002 uniquement pour la classe de quatrième.

# Organisation des enseignements du cycle central du collège

Arrêté du 26 décembre 1996 – (BO n° 5 du 30 janvier 1997)

**Article 1<sup>er</sup>** – Les enseignements du cycle central de collège (classes de cinquième et de quatrième) sont organisés conformément à l'annexe jointe au présent arrêté.

En plus des enseignements communs à tous les élèves, chaque élève suit un enseignement optionnel obligatoire de deuxième langue vivante en classe de quatrième et peut suivre un ou deux enseignements optionnels facultatifs organisés dans les conditions définies en annexe.

**Article 2** – Pour l'organisation des enseignements communs, chaque collège dispose d'une dotation d'au moins 25 h 30 hebdomadaires d'enseignement, hors enseignements optionnels, par division de cinquième et par division de quatrième.

**Article 3** – Dans le cadre de son autonomie pédagogique, chaque établissement utilise les moyens d'enseignement qui lui sont attribués pour assurer les enseignements définis par les programmes et apporter les réponses adaptées à la diversité des élèves.

Dans le cadre des 25 h 30 attribuées à chaque division, il peut notamment utiliser les souplesses offertes par les horaires définis en annexe pour mettre en place des parcours pédagogiques diversifiés fondés sur les centres d'intérêts et les besoins des élèves et organiser des enseignements en effectifs allégés.

**Article 4** – En classe de cinquième, des études dirigées ou encadrées peuvent être organisées au-delà des horaires d'enseignement.

**Article 5** – En classe de quatrième, en vue de remédier à des difficultés scolaires importantes, le collège peut mettre en place un dispositif spécifique dont les horaires et les programmes sont spécialement aménagés sur la base d'un projet pédagogique inscrit dans le cadre des orientations définies par le ministre chargé de l'éducation nationale. L'admission d'un élève dans ce dispositif est subordonnée à l'accord des parents ou du responsable légal.

**Article 6** – Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 1997-1998 en classe de cinquième et de l'année scolaire 1998-1999 en classe de quatrième.

Le nouveau dispositif d'enseignement des langues anciennes entre en vigueur à la rentrée scolaire 1997 dans l'ensemble du cycle central.

**Article 7** – À titre transitoire, l'enseignement de physique-chimie défini en annexe peut ne pas être organisé en classe de cinquième pour l'année scolaire 1997-1998. Pour les élèves n'en ayant pas bénéficié en classe de cinquième, l'enseignement de physique-

chimie sera dispensé en classe de quatrième, à raison de deux heures hebdomadaires, pendant l'année scolaire 1998-1999.

**Article 8** – Sont abrogés, à compter de l'année scolaire 1997-1998, l'arrêté du 26 janvier 1978 fixant les horaires et effectifs des classes de cinquième des collèges et, à compter de l'année scolaire 1998-1999, les dispositions de l'arrêté du 22 décembre 1978 susvisé, pour ce qui concerne la classe de quatrième ainsi que les dispositions de l'arrêté du 9 mars 1993 modifiant l'arrêté du 9 mars 1990 susvisé, pour ce qui concerne l'organisation pédagogique des classes de quatrième technologique implantées en collège.

L'organisation pédagogique des classes de quatrième technologique implantées en lycée professionnel reste fixée par l'arrêté du 9 mars 1990.

**Article 9** – Le directeur des lycées et collèges est chargé de l'exécution du présent arrêté qui sera publié au *Journal Officiel* de la République française.

Fait à Paris,  
le 26 décembre 1996

Pour le ministre de l'éducation nationale,  
de l'enseignement supérieur  
et de la recherche et par délégation

Le directeur des lycées et des collèges

Alain BOISSINOT

**Horaires des enseignements applicables aux élèves du cycle central de collège  
(classes de cinquième et de quatrième)**

Enseignements communs obligatoires		
Français	de 4 h à 5 h 30	
Mathématiques	de 3 h 30 à 4 h 30	
Première langue vivante étrangère	de 3 h à 4 h	
Histoire-Géographie-Éducation civique	de 3 h à 4 h	
Sciences de la vie et de la Terre	de 1 h 30 à 2 h	
Physique-Chimie	de 1 h 30 à 2 h	
Technologie	de 1 h 30 à 2 h	
Enseignements artistiques (arts plastiques, éducation musicale)	de 2 h à 3 h	
Éducation physique et sportive	3 h	
Enseignements optionnels	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>
<b>Obligatoire</b>		
Deuxième langue vivante (*)		3 h
<b>Facultatifs</b>		
Latin	2 h	3 h
Technologie (**)		3 h
Langue régionale (***)		3 h

(\*) Deuxième langue vivante étrangère ou langue régionale.

(\*\*) Enseignement organisé en groupes à effectifs allégés.

(\*\*\*) Cette option peut être proposée à un élève ayant choisi une deuxième langue vivante étrangère au titre de l'enseignement optionnel obligatoire.

**Ce tableau horaire est valable jusqu'à juin 2002 pour la classe de cinquième  
et juin 2003 pour la classe de quatrième.**

# Organisation des enseignements du cycle central du collège

Arrêté du 14 janvier 2002 - (BO n° 8 du 21 février 2002) modifiant l'arrêté du 26 décembre 1996

**Article 1<sup>er</sup>** – L'article 1<sup>er</sup> de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 1<sup>er</sup> – Les enseignements du cycle central de collège (classes de cinquième et de quatrième) sont organisés conformément à l'annexe jointe au présent arrêté.

Dans le cadre des enseignements obligatoires, deux heures hebdomadaires sont consacrées à des itinéraires de découverte, impliquant au moins deux disciplines et utilisant l'amplitude horaire définie en annexe pour chacune d'entre elles. Ils sont mis en place pour tous les élèves en classes de cinquième et de quatrième, selon des modalités définies par le ministre de l'éducation nationale.

En plus des enseignements obligatoires, chaque élève peut suivre un ou deux enseignements facultatifs organisés dans les conditions définies en annexe.

Chaque élève peut également participer aux diverses activités éducatives facultatives proposées par l'établissement. »

**Article 2** – L'article 2 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 2 – Dans le cycle central, chaque collège dispose d'une dotation horaire globale de 26 heures hebdomadaires par division de cinquième et de 29 heures hebdomadaires par division de quatrième pour l'organisation des enseignements obligatoires, incluant les itinéraires de découverte.

Un complément de dotation peut être attribué aux établissements pour le traitement des difficultés scolaires importantes. Ce complément est modulé par les autorités académiques en fonction des caractéristiques et du projet de l'établissement, notamment en ce qui concerne le suivi des élèves les plus en difficulté. »

**Article 3** – L'article 3 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 3 – Cette dotation en heures d'enseignement est distincte de l'horaire-élève fixé, pour les enseignements obligatoires, à 25 heures hebdomadaires en classe de cinquième et à 28 heures hebdomadaires en classe de quatrième. »

**Article 4** – L'article 4 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 4 – Dans le cadre de son projet d'établissement, chaque collège utilise les moyens d'enseignement qui lui sont attribués pour apporter des réponses adaptées à la diversité des élèves accueillis ou organiser des travaux en groupes allégés, notamment en français et en sciences et techniques (sciences de la vie et de la Terre, physique-chimie et technologie).

En classe de cinquième, un dispositif d'aide aux élèves et d'accompagnement de leur travail personnel peut être organisé au-delà des heures hebdomadaires d'enseignements obligatoires. »

**Article 5** – L'article 5 de l'arrêté du 26 décembre 1996 susvisé est rédigé ainsi qu'il suit :

« Article 5 - En classe de quatrième, en vue de remédier à des difficultés scolaires persistantes, le collège peut mettre en place un dispositif spécifique, dont les modalités d'organisation peuvent être spécialement aménagées, sur la base d'un projet pédagogique inscrit dans le cadre des orientations définies par le ministre chargé de l'éducation nationale.

L'accueil d'un élève dans ce dispositif est subordonné à l'accord des parents ou du représentant légal. »

**Article 6** – Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 2002-2003 en classe de cinquième et de l'année scolaire 2003-2004 en classe de quatrième.

**Article 7** – Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au *Journal Officiel* de la République française.

## Annexe

### HORAIRES DES ENSEIGNEMENTS APPLICABLES AUX ÉLÈVES DES CLASSES DU CYCLE CENTRAL DE COLLÈGE (CINQUIÈME ET QUATRIÈME)

TITRE	CLASSE DE CINQUIÈME		CLASSE DE QUATRIÈME	
	Horaire-élève Enseignements communs	Horaire-élève possible avec les itinéraires de découverte (*)	Horaire-élève Enseignements communs	Horaire-élève possible avec les itinéraires de découverte (*)
<b>Enseignements obligatoires</b>				
Français	4	5	4	5
Mathématiques	3,5	4,5	3,5	4,5
Première langue vivante étrangère	3	4	3	4
Deuxième langue vivante (**)			3	
Histoire-géographie-éducation civique	3	4	3	4
Sciences et techniques :				
- Sciences de la vie et de la Terre	1,5	2,5	1,5	2,5
- Physique et chimie	1,5	2,5	1,5	2,5
- Technologie	1,5	2,5	1,5	2,5
Enseignements artistiques :				
- Arts plastiques	1	2	1	2
- Éducation musicale	1	2	1	2
Éducation physique et sportive	3	4	3	4
<b>Horaire non affecté À répartir par l'établissement</b>	1		1	
<b>Enseignements facultatifs</b>				
Latin (***)	2		3	
Langue régionale (****)			3	
Heures de vie de classe	10 heures annuelles		10 heures annuelles	

(\*) Itinéraires de découverte sur deux disciplines : 2 heures inscrites dans l'emploi du temps de la classe auxquelles correspondent 2 heures professeur par division.

(\*\*) Deuxième langue vivante étrangère ou régionale.

(\*\*\*) Possibilité de faire participer le latin dans les itinéraires de découverte, à partir de la classe de quatrième.

(\*\*\*\*) Cette option peut être proposée à un élève ayant choisi une langue vivante étrangère au titre de l'enseignement de deuxième langue vivante.

En plus des enseignements obligatoires, chaque élève peut participer aux diverses activités éducatives facultatives proposée par l'établissement.

# Cycle central des collèges

Arrêté du 10 janvier 1997. JO du 21 janvier 1997 – (BO hors série n° 1 du 13 février 1997)

**Article 1<sup>er</sup>** – Les programmes applicables à compter de la rentrée scolaire 1997 en classe de cinquième et de la rentrée scolaire 1998 en classe de quatrième dans toutes les disciplines, sont fixés en annexe au présent arrêté.

**Article 2** – Les dispositions contraires au présent arrêté figurant en annexe de l'arrêté du 14 novembre 1985 susvisé deviennent caduques à compter de la rentrée scolaire 1997 en classe de cinquième et de la rentrée scolaire 1998 en classe de quatrième.

**Article 3** – Les programmes applicables en classe de troisième des collèges restent ceux définis en annexe des arrêtés des 14 novembre 1985, 10 juillet 1992 et 3 novembre 1993 susvisés.

**Article 4** – Le directeur des lycées et collèges est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au *Journal Officiel* de la République française.

Fait à Paris,  
le 10 janvier 1997

Pour le ministre de l'éducation  
nationale, de l'enseignement supérieur  
et de la recherche et par délégation,  
le directeur des lycées et collèges  
Alain BOISSINOT

# Programme du cycle central

En continuité avec le programme de la classe de 6<sup>e</sup> qui définit les orientations et objectifs généraux pour l'ensemble du collège, le présent texte définit le programme du cycle central du collège.

À ce stade de la scolarité, les enfants présentent globalement quelques caractéristiques fortes, dont l'enseignant tient compte lors des pratiques sportives et physiques.

La 5<sup>e</sup> et la 4<sup>e</sup> sont des classes sensibles. Les turbulences de l'adolescence, que connaissent tous les élèves, filles et garçons, suscitent à la fois de nouveaux possibles et des difficultés imprévues. Des décalages de représentations et de mobiles peuvent se creuser, selon les appartenances sociales et les différences de sexe et d'âge. En éducation physique et sportive, ces répercussions dues à l'adolescence sont amplifiées par l'importance des transformations morphologiques (taille, poids, apparence) et par leur manifestation à des moments différents suivant les élèves.

Si cette évolution est favorable au développement des prestations physiques dans de nombreuses activités, elle appelle parfois, dans d'autres activités ou pour certains adolescents, d'importants efforts de réajustement. Elle peut entraîner des enthousiasmes et des engagements, parfois excessifs, mais également une forte démotivation pour les activités physiques et sportives.

Ces différences dans le développement de la personne, caractéristiques de cette période, ne doivent pas devenir des sources d'inégalités.

C'est pourquoi l'enseignant, à ce stade de la scolarité, s'efforce de suivre l'évolution des élèves et veille au maintien de leur engagement personnel – et du plaisir qu'ils en éprouvent – ainsi qu'à l'affirmation de leurs compétences.

Cette affirmation passe par l'acquisition de techniques corporelles nouvelles : elles constituent, pour l'adolescent, des points d'appui concrets favorisant la restructuration et l'identification de sa personnalité.

Le désir de réussite et de connaissance de soi est à soutenir : l'élève est impliqué dans les procédures de compréhension de ses actions, notamment celles relatives à la connaissance des résultats et à leur évaluation. L'enseignant valorise les réussites et veille à rendre acceptables les échecs, comme une expérience nécessaire sur la voie du progrès.

La mixité doit être encouragée mais, sous peine de produire l'inverse des résultats recherchés, elle ne peut être conduite dans l'ignorance des différences. Dans la perspective d'une culture commune, il convient d'en tenir compte dans le choix et la mise en œuvre des activités proposées. L'enseignant peut organiser le travail de la classe par sous-groupes ; selon les besoins, il alterne les critères de niveau et d'affinité, en veillant à ce qu'aucun élève ne soit exclu.

# I - Compétences spécifiques

Le grand nombre d'activités physiques, sportives et artistiques pouvant être enseignées ne permet pas d'établir dans ce programme la liste exhaustive des compétences spécifiques à chacune d'elles.

Des exemples précis seront donnés dans le document d'accompagnement.

# II - Compétences propres à différents groupes d'activités

Les différentes compétences propres aux groupes d'activités proposées ci-après s'élaborent progressivement lors de la pratique de chacune des activités particulières.

## Activités athlétiques

### En lancers

- Créer les forces nécessaires à une accélération continue et au placement de l'engin lancé sur une trajectoire favorable.
- Construire un chemin de lancement le plus long possible.
- Ordonner les actions de lancer à partir des appuis au sol.

### En sauts

- Prendre un élan étalonné et adapté aux différents types de sauts.
- Lier efficacement élan et impulsion en respectant l'alignement du corps par rapport à l'impulsion, en liaison avec les différentes formes de réception.

### En course de haies

- Savoir choisir le parcours le mieux adapté à la longueur naturelle de sa foulée pour affiner le geste de franchissement.
- Réaliser une course avec franchissements de plusieurs obstacles sans piétinement et avec le maintien de la vitesse acquise lors de la mise en action.

### En courses de vitesse et de relais

- Savoir relayer sans perte de temps dans une zone imposée.
- Contrôler et adapter le rapport amplitude-fréquence des foulées en fonction des différentes courses et de leurs phases.
- Établir et conserver un alignement général du corps par rapport aux forces propulsives (élimination des oscillations latérales et relâchement du haut du corps).

### En course de durée

- Respecter un tableau de marche établi pour une course à allure régulière et sur une distance adaptée à ses ressources.
- Dans la mesure du possible, estimer et expérimenter la vitesse maximale aérobie à partir de tests de terrain.

### Commentaire

Il s'agit d'assurer, quelle que soit la spécialité athlétique abordée, la continuité des actions de propulsion en mobilisant son énergie en fonction des contraintes de la tâche et du milieu.

## Activités aquatiques

- Utiliser de plus en plus efficacement les différentes forces et surfaces propulsives et équilibratrices pour les différentes formes de nage et de déplacement choisies.
- Réduire les résistances à l'avancement par la préservation de l'orientation profilée du corps et l'enchaînement des appuis.
- Affiner les repères visuels, auditifs et proprioceptifs permettant de contrôler les différentes actions possibles dans le milieu aquatique (en particulier pour les mouvements de la tête et la synchronisation de la respiration et de la propulsion).
- Adapter la respiration selon les nages (inspirations à la fin ou en dehors des actions propulsives des bras).
- Contrôler le rapport de l'amplitude et de la fréquence de ses mouvements selon les nages et les distances.
- Trouver et conserver une allure de nage optimale pour un parcours dont la distance et la durée sont données.

### Commentaire

Ce programme s'adresse aux élèves sachant nager. On veille à ce niveau de classe à améliorer la capacité à nager longtemps, celle d'aller chercher des objets immergés et de contrôler les temps d'apnée sous l'eau. Pour les élèves ne sachant pas nager, le dispositif de rattrapage proposé pour la classe de 6<sup>e</sup> doit être poursuivi.

## Activités gymniques

- Construire la position de référence : appui manuel renversé.
- Prendre et tenir des positions de référence, passer de façon dynamique d'une position à d'autres ; reproduire des formes techniques et en produire de nouvelles.
- Construire des repères spatio-temporels d'ordre visuel, auditif et proprioceptif dans des actions inhabituelles (acrobatie, espace aérien).
- Coordonner des actions de plus en plus complexes, successivement ou simultanément.

- Savoir composer un enchaînement, dans un espace donné, en utilisant un ensemble d'éléments permettant de diversifier le choix et l'articulation des difficultés entre elles.
- Assumer sa silhouette dans ou devant un groupe ; lier efficacité et esthétique.

### Commentaire

Il s'agit de donner à l'élève la possibilité de s'engager en sécurité physique et affective dans des situations inhabituelles qui provoquent des réactions émotionnelles, notamment de peur, face à des dangers perçus au plan physique ou de crainte face à l'échec ou aux jugements des autres élèves.

## Activités physiques artistiques

- Face à des choix réduits, se donner et conduire un projet expressif selon une démarche de création.
- Transformer sa motricité quotidienne pour caractériser des mouvements de façon expressive.
- Créer corporellement un univers symbolique, selon des choix esthétiques proposés.
- Maîtriser des éléments d'une technique corporelle spécifique et nouvelle pour construire des formes, des mouvements, des enchaînements variés au service d'une expression ou d'un thème, en relation éventuellement avec un monde sonore (variations et combinaisons inhabituelles des rapports corps-espace, corps-temps, corps-énergie).
- Maîtriser des modes de développement des formes corporelles expressives.
- Selon des modes de composition connus, articuler un début, un développement, une fin dans l'organisation des formes, des trajets, des relations entre partenaires.
- Renforcer l'effet spectaculaire et la symbolique du projet par l'orientation de la composition dans l'espace de représentation ainsi que par le choix et l'utilisation guidés d'éléments scéniques (objets, costumes, décors, etc.).
- Jouer un rôle face à autrui : entrer dans une interprétation.

### Commentaire

À ce niveau, l'élève acquiert des compétences pour apprécier les productions artistiques dont la sienne.

Une attention particulière est portée à la relation monde sonore-mouvement, élément important de la culture artistique et de la motivation des élèves.

## Activités physiques de combat

- Varier la forme et les opportunités des attaques directes.
- Enchaîner les attaques selon les réactions de l'adversaire (esquives simples) : enchaînement dans la même direction que l'attaque initiale ou dans une direction complémentaire de l'attaque initiale.
- Se préparer au combat : identifier les points forts et les points faibles de l'adversaire, connaître et appliquer les règles essentielles d'arbitrage.
- Se donner un projet tactique et l'expérimenter durant le combat.

### Commentaire

La pratique des sports de combat doit permettre à l'élève d'exprimer sa volonté de vaincre un adversaire dans le respect de l'éthique d'affrontement en contrôlant ses actions et ses émotions. Par conséquent, l'enseignant veille à ce que la recherche d'efficacité soit menée de pair avec la maîtrise (motrice, affective) des moyens utilisés.

## Activités d'opposition duelle : sports de raquette

- Combiner simultanément deux des paramètres simples des trajectoires (vitesse, direction, hauteur) dans ses frappes.
- Instaurer une continuité dans l'échange pour marquer le point en poussant l'adversaire à la faute.
- Défendre son camp, répondre aux attaques adverses en gagnant du temps (allonger le trajet et la trajectoire de la balle en jouant sur la hauteur et la longueur).

### Commentaire

À ce niveau, les compétences acquises doivent permettre à l'élève de jouer intentionnellement sur la continuité et sur la rupture dans l'échange pour marquer le point.

## Activités de coopération et d'opposition : sports collectifs

- Occuper les rôles nécessaires à la continuité et à la discontinuité du jeu.
  - En attaque :
    - . porteur de balle (passeur, tireur, éventuellement dribbleur),
    - . non porteur de balle (appui, soutien, relais) ;
  - En défense : interception, gêne, etc.

- Mettre en œuvre des actions individuelles et collectives adaptées aux réactions de l'adversaire :
  - exploiter à bon escient le jeu direct (action vers la cible) ou le jeu indirect (action à la périphérie) ;
  - occuper l'espace de jeu de façon équilibrée en attaque et en défense ;
  - se repérer et se situer pour agir en fonction de la cible, des partenaires et des adversaires ;
  - identifier dans l'action et exploiter les indices permettant la poursuite du jeu rapide ou le passage à un jeu placé ;
  - enchaîner selon le cas les actions de reconquête du ballon ou de remplacement défensif.
- Maîtriser les solutions nécessaires pour :
  - utiliser des espaces permettant d'agir en attaque et en défense ;
  - agir sur le déplacement de la balle en attaque et en défense ;
  - pouvoir atteindre la cible ;
  - appliquer et faire appliquer dans le jeu un règlement adapté.

### Commentaire

À l'issue de la classe de 4<sup>e</sup>, dans les matches où l'effectif des équipes est adapté, les compétences acquises doivent permettre à l'élève de s'inscrire dans un jeu rapide ou de contre-attaque, et dans un jeu où commence à s'organiser l'attaque placée. Il doit pouvoir mettre en œuvre les alternatives créées par ces types de jeu.

## Activités physiques de pleine nature

- Construire son itinéraire par étapes successives en fonction des actions que l'on se sait capable de réaliser.
- Utiliser des techniques nouvelles pour adapter ses conduites aux variations du milieu.
- Construire des équilibres dynamiques et des équilibres particuliers passagers.
  - Respecter dans la progression un principe d'alternance entre les phases d'effort intense et d'effort moindre.
  - Progresser en combinant ses propres forces à celles du milieu.
  - Assurer sa sécurité et celle d'autrui en appliquant les techniques et les consignes relatives à la sécurité et à la gestion du matériel.
- Tenir compte des comportements significatifs des autres pratiquants.
  - Comprendre l'environnement dans sa composition (obstacles et forces des éléments organisés en système), son équilibre, son évolution et en connaître les incidences sur la pratique.
  - S'engager sur l'itinéraire le plus adapté à ses ressources.

### Commentaire

À ce niveau, le milieu est présenté avec des contraintes plus nombreuses qu'au niveau précédent. L'organisation pédagogique doit éliminer tout risque objectif d'accident et permettre aux élèves de s'engager dans l'activité en comprenant et respectant les règles de sécurité.

## III - Compétences et connaissances générales

En 6<sup>e</sup>, dans les apprentissages comme dans les relations avec autrui, les élèves ont été confrontés à la nécessité de la règle, dont l'intégration reste un objectif du cycle central.

En 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>, ils doivent construire les compétences nécessaires pour organiser et faciliter les apprentissages poursuivis et établir des relations positives (bien-être) et utiles (entraide) avec leur entourage.

Ainsi, en 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>, est privilégié ce qui permet à l'élève :

- Au plan individuel :
  - de mettre en relation les informations éprouvées personnellement au cours de l'action (repères sensoriels) et les informations externes apportées par les effets observables de la réalisation ;
  - d'apprécier et d'adapter les procédures utilisées dans l'action au regard des résultats à obtenir : élaborer une stratégie personnelle d'apprentissage utilisant la connaissance des résultats ;
  - d'apprécier et réguler ses possibilités et ses ressources au regard des actions à entreprendre ;
  - de connaître les principes d'un échauffement et de les mettre en œuvre avec l'aide de l'enseignant.
- Au plan des relations à autrui :
  - d'élaborer en commun des stratégies d'actions collectives et des procédures d'entraide dans les apprentissages ;
  - de comprendre et de mettre en œuvre les conditions pour agir en sécurité (connaissance du matériel, des règles collectives et individuelles de sécurité), de savoir demander de l'aide et d'apporter parades et assurances actives ;
  - d'accepter différents rôles et responsabilités au sein d'un groupe (arbitre, entraîneur, juge, etc.).
- En relation avec d'autres disciplines :
  - de se familiariser avec les règles d'hygiène de vie ;
  - de comprendre les effets des apprentissages et de l'entraînement sur le développement corporel ;
  - de mieux connaître les caractéristiques contraignantes du milieu physique naturel (géographie, écologie) ou artificiel (caractéristiques physiques des matériaux utilisés pour les pratiques) ;
  - de participer activement à la vie associative sportive ou culturelle de la classe et de l'établissement.

## IV - Organisation des apprentissages et évaluation

Les apprentissages sont organisés selon les principes fixés dans le texte de présentation du programme de 6<sup>e</sup>; ils s'inscrivent dans le projet pédagogique d'éducation physique et sportive élaboré dans chaque établissement pour l'ensemble de la scolarité au collège.

Le collège propose deux niveaux de compétences ; on peut considérer :

- qu'une activité pratiquée pendant au moins dix heures effectives conduit à la maîtrise des compétences du premier niveau ;
- que vingt heures de pratique effective (sur une année ou sur plusieurs) rendent exigibles les compétences du deuxième niveau.

Ces dernières peuvent être acquises dès le cycle central. Le professeur veillera à offrir la possibilité aux élèves qui en ont le potentiel de développer des compétences du niveau supérieur mais il ne les prendra pas en compte pour l'évaluation de fin de collège.

## V - Interventions pédagogiques particulières

Les exercices de prise de conscience, de renforcement, de relaxation, d'assouplissement, d'adresse, d'équilibre et de sécurité, préconisés dans le programme de 6<sup>e</sup> doivent être poursuivis en tant que de besoin dans le cycle central ; ils sont, à cette période, particulièrement utiles.

Des actions de soutien sont à envisager pour des élèves présentant des insuffisances ou des lacunes. C'est particulièrement le cas en natation, compte tenu de l'importance que revêt pour chaque individu le fait de savoir nager.

# Accompagnement des programmes du cycle central 5<sup>e</sup>-4<sup>e</sup>

## SOMMAIRE

<b>Activités aquatiques</b>	
Élèves nageurs . . . . .	115
<b>Activités gymniques</b>	
Activité gymnastique . . . . .	123
La gymnastique rythmique et sportive . . . . .	128
<b>Activités physiques artistiques</b>	
Danse contemporaine . . . . .	136
Danse jazz . . . . .	139
<b>Activités physiques de pleine nature</b>	
Escalade . . . . .	143
Canoë-kayak . . . . .	147
<b>Activités athlétiques</b>	
Lancers . . . . .	152
Sauts . . . . .	155
Courses de vitesse et de haies . . . . .	157
<b>Activités de coopération et d'opposition : sports collectifs</b>	
Basket-ball . . . . .	162
Volley-ball . . . . .	166
Handball . . . . .	170
<b>Activités physiques de combat</b>	
Lutte et judo . . . . .	172
<b>Activités d'opposition duelle : sports de raquette</b>	
Badminton . . . . .	177
Tennis de table . . . . .	180

# Activités aquatiques

Plus communément appelées «activités de la natation», les activités aquatiques autonomes se caractérisent par des évolutions individuelles ou collectives :

– se déroulant en milieu naturel ou aménagé, non seulement en surface mais aussi en immersion ;

– sans équipement matériel pouvant affecter notablement la performance réalisée (le nageur n'utilisant aucun artifice de flottaison, de respiration ou de propulsion).

À ce titre, la natation sportive, la plongée libre, le sauvetage, la natation synchronisée, le water-polo peuvent être considérés comme les disciplines les plus représentatives du groupe des activités aquatiques.

Plaçant le plus souvent le nageur dans l'impossibilité de quitter dans l'instant le milieu aquatique, la pratique de ces activités doit toujours s'accompagner d'un dispositif de surveillance et de secours adapté.

## Élèves nageurs

### Activités conseillées

Comme pour la classe de 6<sup>e</sup>, il serait souhaitable de proposer une pratique conjointe de la natation sportive et de la plongée libre, sous des formes moins aménagées et plus collectives.

Deux enjeux majeurs légitiment ce choix :

– d'une part, permettre à l'élève d'entrer progressivement dans une logique d'entraînement dès qu'il saura nager en crawl, longtemps et selon des allures diversifiées, cette compétence permettant de développer plusieurs facteurs de la condition physique dont, principalement, les capacités ventilatoires et la puissance maximale aérobie du train supérieur. La pratique de la natation sportive peut ainsi contribuer à «l'éducation à la santé» en confrontant le nageur au problème du contrôle et de la programmation des efforts à fournir pour se préparer à une épreuve donnée, en l'occurrence un 400 m nage libre ;

– d'autre part, offrir à l'élève l'occasion de s'approprier des connaissances relatives à l'en-

gagement en sécurité, seul ou à plusieurs, dans le milieu aquatique. À ce titre, la plongée libre se déroulant dans un environnement non naturel pourrait s'apparenter à l'escalade sur structures artificielles ; en effet, même si le milieu aquatique est relativement stable en piscine, il peut être porteur d'incertitudes. Soulignons à ce propos l'extrême variabilité des performances personnelles en matière d'évolutions en immersion : «Ce que je réalise aujourd'hui, je ne suis pas sûr de le réussir à nouveau le lendemain.». Quel que soit son niveau de pratique, l'élève apprendra à apprécier, avant et pendant l'action, les limites qu'il convient de fixer à son engagement, ainsi qu'à ceux d'éventuels partenaires.

Des pratiques dites de sauvetage pourraient être également proposées ; il incombera dans ce cas à l'enseignant de relativiser auprès de l'élève la portée des apprentissages s'y rapportant. Savoir se dégager de l'emprise d'une victime et la remorquer relevant de compétences d'ordre professionnel.

## I - Mise en œuvre

### A. Présentation, orientation, dominante

L'étude technique du crawl, nage libre par excellence, sera approfondie, appelant l'appropriation de contenus portant davantage sur les aspects respiratoires et propulsifs de l'organisation motrice. Pour nager longtemps et vite en crawl, l'élève devra construire et automatiser un nouveau mode respiratoire (expiration aquatique, active et complète, inspiration brève réflexe), reconsidérer ses modes de propulsion au regard de facteurs d'efficacité propulsive complémentaires (trajets moteurs moins rectilignes et plus godillés, surfaces motrices accélérées, prises d'appuis plus profondes).

Les bras deviennent, au terme de cette étape, exclusivement propulsifs, grâce à cette maîtrise des échanges respiratoires qui ne les amène plus à jouer un quelconque rôle « sustentateur » lors de l'inspiration. Il conviendra de renforcer l'efficacité des battements de jambes afin de les rendre non seulement équilibratrices (pour rester à plat quelle que soit la vitesse de déplacement), mais aussi davantage rééquilibratrices pour atténuer les phénomènes de roulis, tangage et lacets, sources potentielles de résistances à l'avancement.

L'épreuve de relais sur courtes distances confèrera à l'apprentissage du plongeon une nouvelle orientation, l'effet attendu n'étant plus de réduire la distance à parcourir ou de s'immerger plus facilement, mais de produire de la vitesse. Les notions de trajectoires aériennes et aquatiques, et de reprise de nage constitueront de nouveaux thèmes d'enseignement.

Enfin, les déplacements au fond du bassin seront réalisés à plusieurs dans le cadre d'itinéraires définis et négociés préalablement. L'acquisition d'une locomotion subaquatique spécifique, répondant au principe d'efficacité, devra être programmée. Elle donnera lieu à l'apprentissage des ondulations et de la brasse sous-marine, et portera également sur l'exploitation optimale des phases de glisse faisant suite aux actions propulsives dissociées des jambes et des bras. La connaissance des limites de son autonomie sera systématiquement mise

à l'épreuve dans le cadre d'engagement individuel ou collectif, en compagnie de partenaires de niveau homogène ou hétérogène. L'élève sera parfois amené à renoncer au projet en cours de réalisation s'il estime dépasser ses possibilités ou celles de son partenaire. L'usage des palmes peut être toléré, même s'il dénature l'adaptation propulsive.

### B. Contexte et conditions d'apprentissage

Les contenus proposés nécessiteront de nombreuses répétitions, notamment ceux conduisant à la maîtrise des échanges respiratoires. Comparativement aux propositions relatives à la classe de 6<sup>e</sup>, le nombre de contenus programmés paraît donc moins élevé.

Le visage étant plus souvent immergé, yeux ouverts, le port de lunettes de natation semble indispensable pour prévenir toute inflammation oculaire, mais aussi pour mieux s'orienter dans le volume.

La pratique de la plongée libre exigera la mise en place de dispositifs et le respect de règles de sécurité auxquels les élèves seront étroitement associés, tels que :

- informer le maître nageur sauveteur (MNS) de la mise en place de la situation ;
- délimiter le volume autorisé d'évolution ;
- ne pas s'engager sans avoir formulé son projet d'action à l'avance au professeur et à un camarade observateur situé hors de l'eau (chargé de la surveillance et vigilant jusqu'à la sortie complète de l'eau) ;
- attendre que l'observateur réponde au signal de départ avant de s'engager ;
- ne jamais réviser à la hausse un projet en cours d'action ;
- réaliser la manœuvre de Valsalva pour décompresser au niveau des oreilles ;
- se limiter à une seule apnée prolongée.

Le dispositif de sécurité peut être renforcé par l'introduction d'un surveillant pour chaque groupe, placé en surface et équipé d'un masque ou de lunettes.

**L'entraînement à l'apnée statique et dynamique est à proscrire et à condamner en milieu scolaire.**

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

CONDITIONS DE RÉALISATION	«CE QU'IL Y À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	ÉLÉMENTS DE PROGRESSIVITÉ
<ul style="list-style-type: none"><li>• Dans le cadre d'un parcours en distance où le temps est pris en compte si, et seulement si, plus de la moitié de la distance est nagée en crawl.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Nager de longues distances en crawl, plus vite que dans tout autre mode de nage.</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Informer sur la distance parcourue :<ul style="list-style-type: none"><li>– à la demande ;</li><li>– à 50 m du terme.</li></ul></li><li>• Valoriser également tout mode de nage ventral avec expiration aquatique.</li><li>• Autoriser un arrêt intermédiaire à condition qu'il ait été annoncé préalablement en cours d'effort.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Dans le cadre d'une épreuve de relais, nage libre.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Nager vite en crawl sur des distances courtes mais nécessitant plusieurs échanges respiratoires (au-delà des possibilités d'apnée).</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Appliquer de plus en plus strictement le règlement quant au passage de relais, l'élève étant invité à se laisser basculer avant la touche du coéquipier.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Dans le cadre d'une épreuve de relais, nage libre.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Réduire la distance à nager et accroître sa vitesse de déplacement par un départ plongé.</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hauteur du plongeon.</li><li>• Distance du sprint (qualité du plongeon d'autant plus déterminante que la distance à nager sera courte).</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Profondeur n'excédant pas une fois et demie la taille du nageur.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Se déplacer au fond du bassin, à plusieurs, selon un itinéraire défini préalablement (zone d'entrée, points de passage obligés, zone de sortie).</b></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Avec ou sans droit à l'erreur.</li><li>• Palanquée de niveau homogène ou hétérogène.</li><li>• Parcours en ligne droite ou brisée.</li><li>• Retour au point de départ en immersion.</li><li>• Aller et retour au point de départ en immersion, sans jamais rejoindre la surface, sur une seule et même apnée.</li></ul>

## B. « De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire »

### CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS

- En crawl, lors de l'inspiration, le corps se redresse, les mains et les avant-bras s'orientent vers le fond pour prolonger l'émergence de la tête.
- La durée de l'expiration aquatique est longue, limitant le rythme des échanges respiratoires.
- Au fur et à mesure du parcours :
  - l'axe du corps tend à quitter l'horizontale, consécutivement à une moindre efficacité des battements de jambes ;
  - la distance parcourue n'est plus mémorisée.

#### **Obstacles :**

- assurer la continuité des actions propulsives au cours de l'émergence des voies respiratoires ;
- accepter de prolonger l'effort dans des zones de relatif inconfort.

- Nage à plat, sans roulis.
- Trajets moteurs rectilignes, bras tendus.
- Nage en fréquence (en piochant, sans prise d'appui) ou en amplitude (en rattrapé).
- À une apnée prolongée de début de course succèdent plusieurs inspirations de plus en plus rapprochées.
- Ralenti à l'approche du mur, touche non anticipée.

#### **Obstacles :**

- accentuer la tonicité axiale pour rouler et favoriser des inspirations latérales non déséquilibrantes et des prises d'appui profondes ;
- maintenir l'appui durant toute la phase propulsive par la réalisation de balayages et une accélération des surfaces motrices.

### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- **Nager de longues distances en crawl, plus vite que dans tout autre mode de nage.**

- **Nager vite en crawl sur des distances courtes mais nécessitant plusieurs échanges respiratoires (au-delà des possibilités d'apnée).**

### INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- Nager 400 m en crawl, à une vitesse moyenne supérieure à 70 % de sa vitesse maximale mesurée sur 50 m.
- Régularité de l'allure, de l'amplitude de nage, du rythme respiratoire durant le parcours.
- Peut sprinter dès l'issue du parcours.

- Toucher le mur en anticipant l'arrivée, bras tendu.
- Inspirations limitées mais régulièrement espacées. Fin de parcours en apnée.
- Prise d'appui effectuée malgré la fréquence élevée de nage.
- Roulis des épaules accentué, «rééquilibré» par les battements de jambes.

- Plongeon réalisé sans trajectoire aérienne ascendante (impulsion dirigée vers l'avant et le bas, directement vers le point d'entrée).
- La trajectoire subaquatique prolonge la trajectoire aérienne.
- Retour en surface tardif nécessitant une action propulsive des bras.
- Reprise de nage en surface sans inertie, à l'arrêt.

#### **Obstacles :**

- orienter l'impulsion vers le haut et l'avant ;
- modifier la forme du corps dans le sens de la convexité dès l'entrée dans l'eau ;
- percevoir l'instant propice de la reprise de nage.

- Se déplace entre deux eaux, ne parvient pas à rester collé au fond, et privilégie la vitesse de déplacement plutôt que l'économie de nage.
- Adopte des modes de nage de surface (bras brasse, jambes en ciseaux ou battements).
- Ne se soucie pas du niveau d'autonomie des membres de la palanquée pour déterminer l'itinéraire à suivre.

#### **Obstacles :**

- gérer le débit expiratoire en discontinuité ;
- prendre en compte son potentiel d'engagement supposé et ceux de partenaires éventuels pour définir le projet ;
- décider de renoncer à un projet avant sa réalisation, ou en cours d'exécution, s'il paraît dépasser les possibilités de l'un des membres du groupe.

#### **• Réduire la distance à nager et accroître sa vitesse de déplacement par un départ plongé.**

#### **• Se déplacer au fond du bassin, à plusieurs, selon un itinéraire défini préalablement (zone d'entrée, points de passage obligés, zone de sortie).**

- Plongeon plus aérien, « piqué ».
- À l'entrée dans l'eau, tout le corps pénètre au même endroit, non plus en alignement mais en convexité.
- Maintien du profil hydrodynamique jusqu'au retour en surface.
- Glisser très vite après le retour en surface.

- Prendre le temps d'exploiter les phases de glisse occasionnées par les actions propulsives des bras et des jambes en brasse sous-marine.
- Amplifier ces phases de glisse par des actions d'ondulations.
- Prendre le temps de se concerter pour choisir un itinéraire accessible à chacun.

### III - Contenus

Les contenus proposés servent l'acquisition de plusieurs compétences ; aussi sont-ils regroupés dans le tableau ci-dessous selon leur

nature propulsive, équilibratrice, respiratoire ou informationnelle.

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- **Nager de longues distances en crawl, plus vite que dans tout autre mode de nage.**
- **Nager vite en crawl sur des distances courtes mais nécessitant plusieurs échanges respiratoires (au-delà des possibilités d'apnée).**
- **Réduire la distance à nager et accroître sa vitesse de déplacement par un départ plongé.**
- **Se déplacer au fond du bassin, à plusieurs, selon un itinéraire défini préalablement (zone d'entrée, points de passage obligés, zone de sortie).**

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Augmenter le débit expiratoire afin d'inspirer brièvement tous les trois ou quatre mouvements de bras.
- Accroître l'intensité expiratoire (souffler de plus en plus fort) pour accélérer les surfaces motrices.
- Inspirer en fin ou en dehors des phases propulsives.
- Expirer progressivement en discontinu, en immersion.
- Rouler avec les épaules tout en tournant la tête pour inspirer latéralement.
- Rouler avec les épaules en fixant la tête pour accroître la profondeur de la prise d'appuis.
- Mobiliser davantage la hanche et moins le genou pour augmenter l'effet équilibrateur et rééquilibrateur du battement de jambes.
- Allonger le temps de la prise d'appuis.
- Dissocier la main de l'avant-bras, l'avant-bras du bras, pour réaliser des trajets moteurs godillés sous forme de balayage autour de l'axe du corps.
- Orienter les surfaces motrices vers l'arrière et le haut pour se déplacer au fond.
- Créer des ondulations pour optimiser toute phase de glisse.

#### QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- La bouche est-elle grande ouverte lorsqu'elle émerge durant la phase inspiratoire ?
- Le nageur peut-il accélérer et décélérer plusieurs fois de suite sur une distance réduite ?
- La main continue-t-elle à avancer vers le bas et le côté au terme du retour aérien ?
- La main a-t-elle glissé vers l'arrière durant la phase propulsive ?
- Au fur et à mesure d'un parcours crawlé :
  - les temps d'émergence de la tête vont-ils croissants ?
  - l'amplitude de nage est-elle maintenue ?
  - la distance de reprise de nage, lors des virages, se réduit-elle ?

- Se situer en permanence par rapport à la distance déjà parcourue et celle restant à franchir.
- Identifier l'instant propice à la reprise de nage consécutive à un plongeon.
- Identifier l'instant propice au changement de forme de corps lors de l'entrée dans l'eau pour transformer la vitesse verticale en vitesse horizontale à l'issue d'un plongeon.

• Pour des vitesses lentes ou rapides, le nageur peut-il varier le rapport amplitude / fréquence des actions propulsives ?

• Le plongeur précipite-t-il sa vitesse de remontée en fin de parcours ?

## IV - Des compétences spécifiques aux compétences générales

Le nageur ayant acquis les compétences évoquées préalablement peut choisir de se spécialiser dans l'une ou l'autre des activités aquatiques autonomes. Maîtrisant les modes de déplacement spécifiques aux évolutions de surface et subaquatiques, et capable de varier les vitesses de nage sur des distances de plus en plus importantes, l'élève pourra progressivement entrer dans une logique d'entraînement. S'intéressant aux principes de récupération, de durée et d'intensité d'effort à fournir pour se préparer à une épreuve programmée dans le temps, il aurait ainsi accès à certaines connaissances portant sur les effets de l'entraînement sur le développement corporel.

Les compétences relatives à la plongée libre participent à l'acquisition de compétences propres au groupe des activités de pleine nature, dans la mesure où tout engagement dans le volume place chaque plongeur dans l'obligation :

- de tenir compte de l'avis et des ressources supposées de chacun de ses partenaires ;
- de retenir l'itinéraire le mieux adapté aux ressources de la palanquée.

Enfin, très souvent acteur du dispositif de surveillance mis en place, l'élève aura donc l'oc-

casion de comprendre et de mettre en œuvre certaines conditions essentielles pour agir en sécurité. Il n'hésite plus alors à renoncer à se déplacer en immersion si l'une des règles de sécurité fait défaut.

### ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Billard M., Mestejanot D., chap. «Natation sportive», in *Activités physiques, projets d'enseignement*, CRDP Dijon.

Chollet D., Maillard D., Pélayo P., Rosier D., *De la natation, au lycée et au collège*.

Gal G., *Savoir nager*, Éditions Revue EPS, 1993.

Maillard D., Pélayo P., chap. «Natation», in *Enseigner les APS*, Recherche EDUNAT-PLUS, DRD IUFM Nord-Pas-de-Calais, Vigot, 1997.

Ubaldi J.-L., in *Spirales*, n° 6, 1993.

Chap. «Natation sportive», in *Vers des programmes*, Dossier EPS n° 24, académie de Lyon, 1995, pp. 24-30.

«Le test Péchomaro», in *Revue EPS*, n° 250.

«Le partir-revenir», in *Revue EPS*, n° 261.

«Activités aquatiques en EPS», in *Cinésés*, n° 3, académie de Lille, Réseau EPS MAFPEN, 1996.

### AUDIOVISUEL

«Nager à l'école primaire, test fin CM2», document vidéo, Faculté des sciences du sport Lille / inspection académique Pas-de-Calais.

# Activités gymniques

*Les activités gymniques sont des activités de production ou de reproduction de formes techniques corporelles, seul ou à plusieurs, avec ou sans engin. Ces formes sont présentées au travers d'un enchaînement (d'actions et/ou d'éléments) destiné à être vu et jugé en fonction d'un code explicite.*

*À titre d'exemple, font partie des activités gymniques : l'acroport, la gymnastique, la gymnastique rythmique et sportive, le trampoline, etc.*

## Activités conseillées

Dans le cadre d'un second cycle d'activités gymniques, et au regard de la diversité des élèves rencontrés au cycle central, **toutes les activités gymniques nous semblent pouvoir être recommandées.**

Cependant, en réponse à des comportements enthousiastes et parfois excessifs (Cf. programme), on veillera, notamment dans les activités où le risque peut être important (acroport, gymnastique, trampoline), à **respecter les conditions maximales de sécurité**. À cet effet, l'aménagement du milieu et l'appréciation du niveau de départ de l'élève revêtent toute leur importance.

Par ailleurs, les activités gymniques, par les possibilités qu'elles offrent de varier le niveau de difficulté (grande variété des formes possibles), par la bivalence de leur signification (acrobatique ou esthétique), permettent de proposer des contenus adaptés aux caractéristiques différentes des élèves du cycle central.

En fin de cycle, tous les élèves devront :

– être capables de tenir les différents **rôles sociaux** inhérents à l'activité ;

– avoir participé à la construction du **code de référence**. Le code construit en classe de 6<sup>e</sup> pourra être un point de départ. Il sera étayé d'exigences de combinaison simples, peu nombreuses et imagées, exigences qui aideront l'élève à construire un enchaînement équilibré et harmonieux (le code UNSS peut servir de référence) ;

– avoir construit leur **enchaînement** en reproduisant des formes corporelles répertoriées dans le code de référence et en produisant des formes corporelles originales et personnelles. Cet enchaînement pourra comporter des parties communes à l'ensemble de la classe et d'autres propres à l'élève ;

– présenter, devant les autres, leur enchaînement (le nombre d'éléments étant fixé par le code défini en commun).

Nous proposons ci-dessous deux illustrations des compétences spécifiques qui peuvent être attendues au cycle central : l'une en **gymnastique**, l'autre en **gymnastique rythmique et sportive (GRS)**.

# Activité gymnastique

## I - Mise en œuvre

### A. Présentation, orientation, dominante

Dans la logique de ce qui a été exposé en classe de 6<sup>e</sup>, on retrouvera au cycle central une pratique de type «**multi-agrès**».

Cependant, de façon complémentaire, on pourra introduire un travail qui se spécifiera sur certains agrès, au travers de la réalisation de mini-enchaînements. Le choix du sol, du saut de cheval, des barres parallèles, des barres asymétriques et de la poutre nous semble être pertinent pour ce cycle. Cette **spécification progressive des contenus** sera l'occasion d'approcher les caractéristiques de la pratique sociale de référence, et surtout de répondre «aux décalages de représentations et de mobiles» et «aux différences de sexe et d'âge» constatés chez les élèves de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup>.

Quant au choix des actions motrices, on poursuivra le travail amorcé au cycle précédent en y ajoutant une action nouvelle : se balancer.

Certaines formes produites se préciseront et seront réalisées dans leur totalité afin de s'apparenter progressivement à des **éléments gymniques** identifiables et reconnaissables par tous. D'autres seront encore intermédiaires et préparatoires à la réalisation future de nou-

veaux éléments. L'aménagement matériel des situations de réalisation ne sera donc pas systématique. Il permettra d'adapter le niveau d'exigence au potentiel de l'élève. Le code proposera un classement et hiérarchisera ces éléments.

### B. Contexte et conditions d'apprentissage

L'environnement matériel sera toujours riche et varié.

Le choix des formes à produire se fera en référence à une logique de complexification, de coordination et de diversification des formes construites antérieurement.

Ces formes seront produites dans un environnement plus éloigné de l'agrès ; certaines seront même l'occasion d'une perte de contact avec l'agrès (travail aérien). L'engagement moteur de l'élève dans ce travail aérien, notamment dans le cadre de la réalisation d'éléments en rotation transversale (par exemple, salto avant au mini-trampoline avec gros tapis de réception), ne se fera qu'après une évaluation diagnostique de son niveau de compétence (ici, il faudra s'assurer que l'élève maîtrise la position d'enroulement vertébral).

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

#### SITUATION ET CONDITIONS DE RÉALISATION

Départ debout sur deux caissons, jambes écartées, mains sur une barre. Se balancer sous la barre et revenir debout sur les caissons :  
– hauteur de la barre supérieure à la taille de l'élève ;

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

##### 1- Se balancer en appui et en suspension.

*NB* : C'est une «action de base» qui, parce qu'elle est plus difficile, n'a pas été abordée en 6<sup>e</sup>.

#### ÉLÉMENTS DE PROGRESSIVITÉ

- Varier la position de départ (par exemple, départ sauté pour attraper la barre).
- Élever la hauteur de la mousse pour augmenter l'amplitude du balancer avant.

- objet à toucher en fin de balancé avant (par exemple, mousse suspendue) ;
- hauteur des caissons d'environ un mètre ;
- tapis de protection sous la barre.

Au saut de cheval : après une course d'élan, sauter et se renverser en avant jusqu'à la position allongée (lune tomber plat dos) :

- tapis de réception à hauteur de cheval ;
- cheval en mousse et en large d'une hauteur d'un mètre environ ;
- impulsion sur mini-trampoline.

*NB* : se reporter à la fin de ce tableau pour trouver une illustration des éléments qui peuvent être abordés au cycle central.\*

Effectuer un salto avant :

- impulsion sur mini-trampoline ;
- gros matelas de réception ;
- course d'élan limitée à six mètres ;
- réception debout.

À la poutre : monter et descendre de l'agrès après avoir parcouru une longueur ; l'enchaînement doit comporter au moins cinq éléments répertoriés dans le code.

Lors de l'évaluation sommative, mise en place d'un jury d'élèves :

- deux élèves jugent un autre élève ;
- chaque élève-juge apprécie un critère à la fois (difficulté ou combinaison).

## 2- Coordonner des actions (tourner, sauter, se renverser, se balancer) pour produire une forme technique.

*NB* : il s'agit pour l'élève d'articuler des «actions de base» pour produire des éléments.

## 3- Créer des impulsions pour réaliser des actions dans un espace éloigné de l'agrès.

*NB* : il s'agit d'une exploration de l'espace aérien.

## 4- Investir l'espace de l'agrès en enchaînant différents éléments gymniques.

*NB* : il s'agit de se déplacer, de traverser l'espace de l'agrès.

## 5- Juger la prestation d'un autre élève.

- Varier la forme à produire (demi-tour dans le balancer avant avec changement de prises).

– Varier la structure matérielle (impulsion sur deux tremplins, abaisser ou élever le cheval, tapis de réception plus haut que le cheval, etc.).

- Varier la forme à produire (demi-tour tomber ventre, enlever le plan haut pour arriver sur les pieds, etc.).

- Varier les surfaces d'impulsion (sol, tremplin, bout de caisson, bout de poutre, etc.).
- Varier la surface de réception (en dénivelé haut ou bas).

– Varier la quantité d'espace à parcourir et donc la durée de l'enchaînement (par exemple, deux longueurs).

- Faire varier la part de production demandée à l'élève (de l'enchaînement libre à l'enchaînement imposé).

– Demander une traduction du jugement en note ou en appréciation.

- Augmenter le nombre de critères appréciés par un même élève.

– Varier les médias utilisés comme aide à la lecture d'un enchaînement (fiche pré-remplie ou à remplir, vidéo, etc.).

**\* Exemples d'éléments pouvant être abordés au cycle central**

(en italique : éléments pouvant renvoyer à la compétence 3)

**Des plus faciles :**

- au sol : roulades, pivots, roue, etc. ;
- à la poutre : pivots, culbuto, *sortie saut extension, soubresaut*, etc. ;
- aux barres parallèles : demi-tour en appui, balancés, etc. ;
- aux barres asymétriques : demi-tour à l'appui, *passage de barre haute à barre basse par rotation avant, prise d'élan de l'appui*, etc. ;
- au saut de cheval : *sauts par redressement*, etc.

**Aux plus difficiles :**

- au sol : *rondade, ATR, grand jeté, salto avant, salto arrière en situation aménagée*, etc. ;
- à la poutre : *sortie rondade, roulades, sauts avec amplitude*, etc. ;
- aux barres parallèles : *rouleau avant avec aménagement*, etc. ;
- aux barres asymétriques : *tour d'appui arrière, renversement, sortie filée*, etc. ;
- au saut de cheval : *lune (avec aménagement matériel)*, etc.

**B. « De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire »**

**CONDUITES INITIALES  
DES ÉLÈVES,  
OBSTACLES RENCONTRÉS**

- «Balancer» les jambes.

**Obstacles :**

- manque de «gainage» du bassin pour transmettre le mouvement des jambes vers le haut du corps ;
- maintien de la prise aléatoire ;
- «vertige» qui perturbe le mouvement.

- Juxtaposer des actions.
- Réaliser des éléments de façon inachevée et/ou non maîtrisée.

**Obstacles :**

- représentation mécanique et rythmique erronée de la forme à produire ;
- prédominance d'une action sur l'autre (souvent l'action finale perturbe, voire occulte la ou les actions qui précèdent).

- Réaliser des impulsions non complètes.
- Réaliser de façon prépondérante des impulsions jambes.

**«CE QU'IL Y A À FAIRE» :  
COMPÉTENCES  
PÉCIFIQUES**

**1 - Se balancer en appui et en suspension.**

**2 - Coordonner des actions (tourner, sauter, se renverser, se balancer) pour produire une forme technique.**

**3 - Créer des impulsions pour réaliser des actions dans un espace éloigné de l'agrès.**

**INDICATEURS  
DE FIN D'ÉTAPE**

- L'action des jambes, transmise à l'ensemble du corps, donne rythme et amplitude au mouvement.
- Enchaîner plusieurs balancés sans rupture de rythme et en augmentant l'amplitude.

- L'harmonie de la forme technique résulte d'un bon déroulement des différentes actions («timing»).
- Chaque action complète la précédente et renforce la suivante.
- Réaliser un «panel» diversifié d'éléments.

- Quantité et orientation de l'impulsion produite adaptées à l'action recherchée.
- Réalisation d'éléments de grande amplitude aux différents agrès (Cf. liste d'éléments ci-dessus).

**Obstacles :**

- difficulté à prendre des impulsions à partir d'un appui manuel ;
- peur de s'éloigner de l'agrès.

- S'arrêter souvent.
- Répéter des éléments simples.
- Exécuter rapidement ou très lentement l'enchaînement.

**Obstacles :**

- mémorisation ;
- attention fractionnée (juxtaposition des éléments) ;
- manque de maîtrise de l'espace d'évolution.

- Être un spectateur attentif.
- Regarder et formuler un jugement de valeur.

**Obstacles :**

- influence de la relation affective ;
- difficulté à sérier les indices pertinents.

**4- Investir l'espace de l'agrès en enchaînant différents éléments gymniques.****5- Juger la prestation d'un autre élève.**

- Investir l'espace de l'agrès dans sa totalité et varier des niveaux et des directions (haut, bas, vers l'avant, vers l'arrière).
- Enchaînement continu et harmonieux d'éléments variés.

- Analyser ce qui est fait à travers le code de référence.
- Formuler une note «juste» (voisine de celle du professeur).

### III - Contenus

**«CE QU'IL Y A À FAIRE» :  
COMPÉTENCES  
SPÉCIFIQUES****1- Se balancer en appui et en suspension.****«CE QU'IL Y A À FAIRE  
POUR FAIRE»**

- Construction de repères visuels (sur les jambes chez le débutant, sur le nombril ensuite) et de repères proprioceptifs (sur les angles bras-tronc et jambes-tronc) pour mieux créer et contrôler le mouvement (notamment lors du balancé arrière et du fouetté des jambes sous la barre).
- Comprendre le mouvement pour placer l'action des jambes au «bon moment» («timing»). Par exemple, le lancer-fixe des jambes intervient à la verticale basse.

**QUELQUES REPÈRES  
SUR L'ACTIVITÉ  
DE L'ÉLÈVE**

- Dans le balancé en suspension, veiller au maintien de l'ouverture maximale de l'angle bras-tronc, alors que cet angle varie dans le balancé en appui.
- Symétrie de l'amplitude entre balancés avant et arrière.

## 2- Coordonner des actions (tourner, sauter, se renverser, se balancer) pour produire une forme technique.

- Adapter une même action à différentes formes techniques (par exemple, tourner en avant dans une roulade avant, dans un salto, dans un rouleau aux barres, etc.) en jouant sur ses différents paramètres (vitesse, amplitude, orientation, etc.).
- Transformer la représentation de l'élève : passer d'une centration sur le résultat à une centration sur la ou les actions importantes.

## 3- Créer des impulsions pour réaliser des actions dans un espace éloigné de l'agrès.

- Associer différentes actions pour renforcer l'impulsion (par exemple, lancer les bras vers le haut et l'avant pour renforcer l'impulsion jambes).
- Se construire une posture favorable à la transmission des forces (rétroversion du bassin, alignement des segments, etc.).
- Pour appréhender l'espace : se construire un système permettant le repérage de sa position dans l'espace (par exemple, traduire les repères visuels en indicateurs temporels de l'action ; dans le salto avant, un repère fixé devant peut déterminer le dégroupé préparatoire à la réception).

## 4- Investir l'espace de l'agrès en enchaînant différents éléments gymniques.

- Se donner un projet de réalisation dans lequel les éléments auront un ordre, une valeur et répondront aux exigences.
- Anticiper les éléments à venir et plus particulièrement se préparer à la réalisation de l'élément difficile.

## 5- Juger la prestation d'un autre élève.

- Avoir une attention sélective (relever dans la prestation de l'élève les indices discriminants qui permettent de noter).
- Connaître le code (connaissance théorique) et l'utiliser (connaissance pratique).

• Passer par une représentation schématique et visuelle peut aider l'élève à mieux percevoir le décalage entre forme produite et forme à produire.

• Une utilisation de signaux sonores peut aider l'élève à placer « les temps forts » au bon moment.

• Passer par une sollicitation des repères auditifs pour aider l'élève à trouver le bon « timing ».

• Veiller à ce que l'impulsion soit complète (ouverture maximale des angulations en phase finale).

• Passer par des situations permettant à l'élève de découvrir les sensations issues du travail aérien (par exemple, se laisser tomber plat dos sur gros tapis de réception après une chute d'un mètre environ).

• On repère trois étapes dans l'évolution du comportement de l'élève :

– **familiarisation** avec l'espace de l'agrès (découverte d'appuis et d'équilibres spécifiques, etc.) ;

– **exploration** (adaptation des actions de base à la spécificité de l'agrès) ;

– **maîtrise** (production d'un enchaînement varié et original).

• Utiliser le jugement comme un outil de co-observation et non comme un moyen de certification.

## IV - Des compétences spécifiques aux compétences générales

La construction, par l'élève, de ces compétences spécifiques participe à l'émergence de compétences plus larges.

### 1. Sur le plan des activités gymniques

Cet apprentissage sera l'occasion, pour l'élève :  
– d'articuler des actions de base pour produire des formes corporelles techniques de plus en plus complexes ;  
– de se construire des repères spatio-temporels nécessaires à la production d'une activité gymnique de plus en plus complexe ;  
– de produire un enchaînement qui sera vu et jugé en fonction d'un code.

### 2. Sur le plan des compétences générales

Ce cycle de gymnastique permettra à l'élève :  
– de mettre en relation les repères sensoriels éprouvés lors de la réalisation d'une action et les résultats de ses actions ;  
– de se donner des indicateurs fiables pour une meilleure connaissance de ses résultats ;  
– de vivre différents rôles.

### 3. Sur le plan des relations avec les autres disciplines

Ce second cycle s'inscrit dans la même logique que le précédent.

## La gymnastique rythmique et sportive

### I - Mise en œuvre

#### A. Présentation, orientation, dominante

La gymnastique rythmique et sportive s'inscrit dans la définition des activités gymniques. Sa spécificité naît de l'interaction entre le mouvement corporel et le maniement d'un engin. Elle est proposée, ici, dans le cadre d'un premier cycle d'apprentissage.

Cependant, en raison du cycle de gymnastique vécu en principe en classe de 6<sup>e</sup>, les élèves du cycle central ont un profil particulier. Les acquisitions de la classe de 6<sup>e</sup> leur confèrent un niveau d'entrée dans l'activité dont les caractéristiques sont les suivantes :  
– disponibilité motrice facilitant la réalisation des éléments corporels simples (marches, courses, roulades, renversements, tours ou pivots, attitudes, sauts, etc.) ;

– facilité à enchaîner ces éléments ;  
– sensibilisation à l'utilisation d'un code pour référer l'activité produite ;  
– initiation au rituel du passage devant les autres.

Par ailleurs, les élèves seront débutants dans les relations gestuelles qu'ils auront à développer avec l'engin, la musique et leurs partenaires. De fait, les objectifs poursuivis au cours du cycle central seront centrés sur ces relations, et plus particulièrement sur la relation corps-engin. En ce domaine, on initiera l'élève aux trois principes suivants :

– prise « libre » de l'engin ;  
– mise à distance de l'engin ;  
– concordance corps-engin.

## B. Contexte et conditions d'apprentissage

Parmi les engins possibles, le ballon et le cerceau semblent les mieux adaptés pour ce premier cycle.

Le ballon, objet déjà manipulé dans le cadre d'autres activités sportives et/ou ludiques, permet à l'élève débutant de pouvoir utiliser certaines habiletés acquises dans ce cadre-là. Cet engin permet souvent de susciter l'adhésion des élèves débutants, notamment chez les garçons. C'est un engin rythmique qui représente un volume favorisant une meilleure perception du schéma corporel (par exemple, les roulers sur le corps) et qui se tient en équilibre sur une partie du corps.

Le cerceau offre des possibilités différentes de maniement qui sont directement accessibles pour le débutant. Il représente des plans d'action et dessine des volumes. Il offre une diversité de manipulations, mais il est contraignant par les prises qu'il impose.

Les autres engins présentent des caractéristiques de préhension et/ou de maniement trop complexes dans le cadre d'un premier cycle d'apprentissage.

Au cycle central, on préférera une forme de pratique d'ensemble afin d'enrichir l'activité individuelle.

Mais on limitera le groupement à deux ou quatre afin de ne pas confronter l'élève débutant à des problèmes trop complexes de mise en espace et de relation aux autres. Par exemple, un groupement impair est plus complexe car il complique la prise de repères dans les échanges, alors qu'un groupement de quatre peut se décomposer en deux duos.

La musique accompagnera le mouvement et donnera à l'élève des repères temporels (début, fin d'un enchaînement, etc.) : par exemple, le tempo peut induire une vitesse d'exécution, les phrases musicales peuvent permettre le repérage de séquences dans l'enchaînement, etc. Par ailleurs, la musique peut induire un climat favorisant l'activité expressive et donc aider l'élève à rendre le geste créé plus expressif.

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

Les compétences spécifiques qui suivent s'exprimeront lors d'un enchaînement à deux (duo) ou à quatre (quatuor).

- Engins mixtes : cerceau(x), ballon(s).
- Réalisation en musique (trois musiques au choix d'une durée de 30 à 50 secondes environ).
- Surface de type tapis de sol de 7 mètres sur 7 mètres.
- Groupements affinitaires.

#### Éléments de progressivité

Diversifier les « formes de maniement » : passer d'un maniement simple à un maniement qui sollicite une dextérité manuelle plus grande et à un engagement corporel plus important (par-

icipation des jambes dans la transmission d'énergie).

Varié les formes de groupement : six, ou éventuellement trois ou cinq.

Introduire un engin plus difficile (le ruban, par exemple).

Spécifier les exigences de composition en relation avec les critères de valeur artistique : rapport à l'espace (formations et évolutions, orientations, directions, etc.) et à la musique, variété des relations avec les partenaires, recherche d'originalité et de prise de risque, etc.

Varié les formations (par exemple, carré, ligne, diagonale, etc.) et les évolutions (par exemple, passer d'une ligne à deux lignes).

Varié le rapport au temps (par exemple, en canon, en cascade, à l'unisson, etc.).

Varié les niveaux (par exemple, passage au sol, etc.).

## B. « De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire »

### CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS

- L'action des bras et de la main est prépondérante pour mettre l'engin en mouvement.
- Le corps est souvent immobile.
- L'engin provoque une participation immédiate en raison de la grande motivation suscitée.
- Le regard et l'attention sont centrés sur l'engin.

#### Obstacles :

- prise crispée ;
- perception de l'engin et du corps comme deux entités séparées ;
- difficulté pour varier les prises du cerceau et pour maintenir le ballon en équilibre sur la main.

- L'engin est manipulé dans un espace proche.
- L'élève produit des formes de maniement spontanées (surtout dans l'espace frontal).
- Il crée des formes sans pouvoir les reproduire de façon systématique.
- Il ne peut pas éviter les pertes de l'engin.

#### Obstacles :

- mobilité réduite des articulations du poignet et de l'épaule (par exemple, dans les rotations du cerceau ou du ballon entre les mains) ;
- difficulté à maintenir la manipulation de l'engin dans un plan bien défini.

- Il produit des éléments corporels et des maniements de façon juxtaposée (absence de coordination et de synchronisation, notamment avec la musique).

### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

#### 1- Agir pour animer l'engin.

NB : cette compétence peut être considérée comme un préalable aux suivantes.

#### 2- Produire avec l'engin une forme précise dans un espace déterminé, et la répéter.

#### 3- Enchaîner des maniements en coordination avec des éléments corporels simples.

### INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- L'ensemble du corps impulse un mouvement à l'engin.
- Le contrôle visuel reste permanent.
- Continuité entre le mouvement du corps et le mouvement de l'engin.

- Manipulation de l'engin dans l'espace distal par rapport au corps (haut, bas, latéralement, etc.) et dans un plan défini.

- Un regard extérieur (autre élève, professeur) reconnaît et identifie la forme produite (rotations, roulements sur le corps ou sur le sol, lancers, rattrapés, etc.).

- Enchaînement de plusieurs formes de maniement.
- Amplitude du mouvement produit.

- Passer d'une forme de maniement à une autre (par exemple, je fais une rotation puis un lancer).
- Passer d'un plan à un autre.

- Les éléments corporels sont souvent des déplacements simples (marches, courses, etc.).

**Obstacles :**

- maîtrise insuffisante des managements ;
- attention portée de manière successive sur les éléments à produire ;
- mémorisation ;
- problème de coordination.

- Les lancers et les rattrapés sont souvent imprécis.
- L'espace chorégraphique est réduit.
- La relation entre partenaires est très peu développée et souvent fondée sur l'échange.

**Obstacles :**

- les relations par le corps peuvent poser un problème (notamment en cas de mixité du duo) ;
- nombre important d'informations à traiter.

- Les élèves sont des spectateurs attentifs.
- Ils regardent et formulent un jugement de valeur («j'aime» ou «je n'aime pas»).

**Obstacles :**

- influence de la relation affective ;
  - difficulté à sérier les indices pertinents et à leur donner du sens.
- NB* : en fonction du niveau des élèves, on pourra, comme en gymnastique, enseigner une compétence propre au jugement.

**4- Établir une relation médiée par l'engin, avec son (ou ses) partenaire(s).**

**5- Observer des enchaînements.**

- Passer d'un élément corporel à un autre (par exemple, pas chassés + saut, marche avec onde du corps, etc.).
- Coordonner un élément corporel et une forme de maniment, et répéter cette coordination (par exemple, pas chassés avec rotation de l'engin, etc.).

- Variété des relations :
  - relation corps-corps (on s'éloigne, on se rapproche, on complète la forme corporelle créée par l'autre, etc.) ;
  - relation engin-engin (le cerceau et le ballon se croisent en roulant au sol et en l'air, le ballon rebondit par-dessus le cerceau ou passe dedans, etc.) ;
  - relation corps-engin-partenaire (je passe dans son cerceau, mon ballon fait le tour de son bras, etc.) ;
- Réalisation de façon synchrone d'une partie de l'enchaînement.

- Analyse de ce qui est fait de façon objective.

### III - Contenus

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

##### 1- Agir pour animer l'engin.

##### 2- Produire avec l'engin une forme précise dans un espace déterminé, et la répéter.

##### 3- Enchaîner des manèments en coordination avec des élé- ments corporels simples.

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Intégrer l'engin dans son espace propre d'action.
- Explorer toutes les actions possibles avec l'engin (tenir, faire rouler, faire tourner, lancer, rattraper, etc.).
- Développer les repères tactiles et proprioceptifs (doigts, main, poignet, épaule, etc.) permettant une prise souple et un mouvement ample de l'engin.
- Réaliser des pliés et des transferts du poids du corps.
- Construire des repères visuels et proprioceptifs pour rendre compatibles le mouvement de l'engin et la posture du corps (par exemple, allongement maximal du bras pendant une rotation du cerceau dans le plan frontal, ou bras fixé au moment d'un lancer pour donner la direction, etc.).
- Repérer et mémoriser les indices permettant la répétition d'une forme produite (trajectoire, distance par rapport au corps, orientation, vitesse, etc.).
- Passer à une représentation de l'activité où le corps et l'engin sont producteurs d'un effet repérable sur le spectateur.
- Construire des repères visuels et proprioceptifs pour rendre compatibles, dans le temps et dans l'espace, le trajet du corps et la trajectoire de l'engin.
- Anticiper l'élément qui suit.

#### QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- Découverte de la diversité des relations possibles avec l'engin (différents plans, différentes prises, etc.).
- L'élève respecte la mise à distance, a une bonne préhension de l'engin et donc une bonne tenue.
- Il perçoit les plans d'action.
- L'élève prend conscience des indices à prélever pour «lire» une trajectoire.
- Il respecte les logiques d'enchaînement après les avoir expérimentées.
- Au niveau de l'énergie, il est capable de freiner des trajectoires.

#### 4- Établir une relation, médiée par l'engin, avec son (ou ses) partenaire(s).

- Faire de la phase finale d'une forme corporelle la phase initiale de la suivante (variation de l'amplitude, de l'orientation, et/ou de la vitesse du mouvement).
- Varier les vitesses d'exécution.
- Construire des logiques d'enchaînement (par exemple, passer d'un plan à un autre en changeant d'orientation, en reconnaissant «des points clés» sur les trajectoires (haut, avant, arrière, etc.).
- Construire son équilibre en travaillant, par exemple, sur les appuis, sur la respiration.

#### 5- Observer des enchaînements.

- Mettre en relation l'espace de l'engin, l'espace du corps et l'espace relationnel.
- Construire un projet expressif d'ensemble où l'intention de se donner à voir détermine la composition de l'enchaînement.
- Solliciter les mécanismes informationnels pour apprendre à gérer une quantité importante d'informations, notamment dans l'analyse du rapport espace-temps (informations essentiellement visuelles, tactiles et proprioceptives : mon engin, l'engin de mon partenaire, la position de mon partenaire, l'espace qui nous sépare, etc.).
- Permettre à l'élève une appropriation des critères d'exécution et de composition par l'emploi de grilles illustrées.
- Avoir une attention sélective afin de relever les

- Les capacités expressives de l'élève sont sollicitées par l'utilisation de «musiques» suggestives (pour qu'il soit capable de repérer les indices de caractères).

- L'élève identifie des critères de composition : deux formations, deux relations, deux échanges.

## IV - Des compétences spécifiques aux compétences générales

La construction, par l'élève, de ces compétences spécifiques participe à l'émergence de compétences plus larges.

### 1. Sur le plan des activités gymniques

Cet apprentissage sera l'occasion, pour l'élève :

- de construire des repères spatio-temporels, sensoriels et sensitifs, d'ordre visuel, auditif, tactile et proprioceptif dans des actions de coordination et de synchronisation corps-engin-partenaires ;
- de coordonner des actions de plus en plus variées, successivement et/ou simultanément ;
- de composer un enchaînement, dans un espace donné, en relation avec une musique et un (ou plusieurs) partenaire(s).

### 2. Sur le plan des compétences générales

Ce cycle de GRS permettra à l'élève :

- de se donner des indicateurs fiables pour une meilleure connaissance de ses résultats (par exemple : quelle formation dans l'espace choisir ? Combien de formations différentes à inclure dans l'enchaînement ? À quel endroit est tombé mon ballon ? Quelle observation les spectateurs ont-ils faite de notre enchaînement ?) ;
- de vivre différents rôles (gymnaste-juge-chorégraphe-observateur) et de s'identifier dans ces interrelations.

### 3. Sur le plan des relations avec les autres disciplines

Ce cycle de GRS pourra être l'occasion d'une illustration concrète, en trois dimensions, de figures abordées dans le cadre du programme de géométrie dans l'espace.

L'élaboration, l'utilisation et le respect du code participent à l'éducation civique.

L'emploi de musiques variées, de même que la composition d'un enchaînement destiné à «toucher» la sensibilité des spectateurs, contribuent de façon incidente à l'éducation musicale et plus largement à l'éducation artistique.

#### ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Barrière S., Sengers-Papelier C., «GRS, analyse des rôles et principes d'action», in *Revue EPS*, n° 240, 1993, pp. 31-34.

Helvig M.-M., «GRS. Et si l'élève construisait ses progrès ?», in *Revue EPS*, n° 236, 1992, pp. 59-62, et in *Revue EPS*, n° 237, 1992, pp. 35-37.

Le Mao F., avec la collaboration de Giraud P., «Connaissances, compétences, évaluation», in *Revue EPS de l'académie de Nantes*, n° 9, 1993, pp. 46-54.

Chap. «Activités gymniques», in *Vers des programmes, Dossier EPS*, n° 24, Éditions Revue EPS, académie de Lyon, 1995, pp. 36-38.

# Activités physiques artistiques

*Les activités physiques artistiques regroupent différents styles et différents courants :*

- la danse contemporaine : la «post modern dance», la tendance théâtrale, le Butô, etc. ;
- les danses sociales : traditionnelles, de salon, à caractère festif et convivial, la danse jazz, les «danses de rue ou urbaines» (rap, break-dance, hip-hop, etc.), le rock'n roll, les claquettes, etc. ;
- la danse classique ;
- les pratiques de cirque ;
- le mime, les activités théâtrales, etc.

*Cette présentation n'est pas exhaustive.*

*Les activités physiques artistiques constituent un domaine d'échanges, de compréhension, de rencontres à l'image de toute autre forme d'expression artistique. Le langage poétique du corps qu'expriment ces pratiques est évocateur d'émotions et de sens à la fois pour le danseur interprète, le danseur chorégraphe et le spectateur dont le regard légitime la création.*

*Inscrites dans la scolarité de l'élève, elles participent à l'acquisition de connaissances et de savoirs par la diversité de leurs références culturelles, la multiplicité de leurs messages, mythes, conventions, codes et, par la mémoire, l'expression de leur tradition.*

*Leur programmation donne accès à des compétences spécifiques destinées à :*

- l'exercice de la créativité de l'élève ;
- la construction de nouvelles habiletés motrices ;
- l'affirmation de sa personnalité dans un monde sensible et poétique par une ouverture d'esprit, une tolérance, une écoute de soi et des autres.

## Activités conseillées

Par souci de continuité avec les propositions faites pour la classe de 6<sup>e</sup>, deux activités physiques artistiques sont traitées en tant que spécialités et illustrations du groupement : la **danse jazz** et la **danse contemporaine**. À travers ces deux activités support, il est conseillé de s'attacher à la recherche de la maîtrise et de la structuration qualitative du mouvement, à l'affinement de la relation à la musique et au monde sonore, à l'organisation plus élaborée de la mise en scène.

En fonction des caractéristiques des élèves, d'autres activités comme le hip-hop, le rap, le rock'n roll, etc., peuvent être envisagées en tant que motivation et supports d'apprentissage dans une démarche de création chorégraphique. Les rôles assumés et le respect des partenaires finalisent l'investissement de l'élève dans une relation à l'autre ou aux autres (contacts, porters, etc.).

Le cycle central associe un principe d'approfondissement d'une pratique au principe de découverte d'une activité nouvelle.

# Danse contemporaine

## I - Mise en œuvre

### A. Présentation, orientation, dominante

En 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>, la maîtrise des techniques abordées passe par la connaissance de principes organisateurs de la motricité :

- bâtir un axe vertébral équilibrateur ;
- percevoir les rapports entre équilibre, appui et centre de gravité ;
- éprouver des tensions, des relâchements, des résistances ;
- relâcher volontairement les muscles superficiels ;
- trouver le centre des énergies libérées d'un mouvement.

Les compétences acquises par l'élève lui permettent d'exprimer son engagement corporel, de nuancer son propos, de colorer le mouvement, d'enrichir ses perceptions.

En ce qui concerne la composition chorégraphique, l'élève effectue des choix corporels ; il structure le propos en fonction du thème pour

mettre en relation la musique, l'espace investi, les formes gestuelles et les danseurs.

L'élève spectateur apprécie la qualité des prestations et de l'interprétation.

### B. Contexte et conditions d'apprentissage

Dans un deuxième cycle d'apprentissage, les itinéraires des élèves ont tendance à se différencier. Cependant, ces derniers manifestent un besoin de conformité au groupe, à sa culture (particulièrement dans le domaine musical) et à des formes de motricité. Ils recherchent la prouesse individuelle. Au-delà de la production ou de la reproduction de formes, ils développent une motricité plus élaborée, plus engagée, plus risquée.

Dans des situations chorégraphiques et scéniques, l'élève compose seul ou avec des partenaires sur une musique de son choix.

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

En variant les modalités de mise en œuvre, l'enseignant a la possibilité d'approfondir l'exploration des thèmes utilisés en 6<sup>e</sup> ou de les enrichir, par exemple :

- la saisie d'une image suscite plusieurs lectures (choisir le personnage central ou traduire le climat qui s'en dégage) ;
- l'objet est détourné de sa fonction habituelle (le bâton devient un instrument de percussion, etc.) ;
- la musique et ses aspects dynamogéniques sont sources d'inspiration ;
- les thèmes suggèrent des émotions (la peur, la joie, etc.), des sentiments (l'amour, la haine, etc.).

L'enseignant peut proposer des séquences d'enchaînement, des techniques nouvelles et, si le contexte le permet, des mises en jeu corporelles fondées sur la relation à l'autre (les porters à deux, à trois, etc.).

Dans des situations particulières, les références culturelles propres à l'élève (jazz, rap, hip-hop, etc.) peuvent constituer des thèmes de nature à accentuer l'engagement du groupe (de la classe, etc.).

### Éléments de progressivité

Choisir des cadres de référence variés et s'approprier des formes corporelles nouvelles.

Accéder à un niveau de maîtrise (se référer aux composantes du mouvement espace, temps, énergie).

Exploiter les climats sonores et les composantes musicales (rythmes, harmonie, timbres) et les nuances (temps forts, temps faibles, accents, etc.).

Prendre des options esthétiques, adopter une manière personnelle de transformer le réel.

Engager sa sensibilité pour entrer dans l'imaginaire et le message des autres en tant que spectateur.

## B. « De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire »

### 1. Conduites initiales des élèves, obstacles rencontrés

L'élève s'exprime par des formes encore banales, proches du réel et peu contrastées. Il emprunte des gestes à des styles de danse tels les «toupies», les glissements des danses urbaines.

Il a des difficultés à construire des trajets chorégraphiques en raison de la multiplicité des paramètres à considérer. Il esquive les rencontres, les contacts, particulièrement dans les classes mixtes.

### 2. « Ce qu'il y a à faire » : compétences spécifiques

- **Maîtriser des techniques corporelles nouvelles et variées pour exprimer une idée, une émotion.**

Le choix d'une forme d'expression reconnue («modern dance», jazz, rap, etc.), d'une option esthétique, engage l'élève dans le développement d'une idée chorégraphique. L'élève s'oriente vers une nouvelle gestuelle fondée sur la relation à l'autre (rencontres, contacts, porters, etc.).

- **Exploiter les acquisitions techniques nouvelles dans la création et l'organisation d'une mise en scène en relation avec la musique ou le monde sonore choisi.**

L'élève participe à la structuration d'une mise en scène. Il construit l'espace (trajets, formations, orientations, directions, niveaux, entrées et sorties de scène, etc.). Il joue avec la musique ou le monde sonore (en adéquation, en contraste ou en rupture). Il établit des relations avec les partenaires par le regard, le temps («cascade», «canon», «unisson», «opposition», etc.).

- **Interpréter, traduire avec émotion une intériorité en utilisant une motricité nouvelle.**

L'élève révèle sa personnalité par une présence, s'engage personnellement dans le propos et reste concentré.

- **Apprécier l'idée chorégraphique développée et l'interprétation.**

L'élève lit et décode les messages repérés dans les comportements et la composition chorégraphique.

### 3. Indicateurs de fin d'étape

Lors d'un deuxième cycle, l'objectif poursuivi concerne la précision des gestes empruntés, proposés ou inventés. Il est atteint lorsque l'enchaînement des actions corporelles en accord avec la musique est une preuve de concentration et d'engagement.

L'élève est à l'écoute des actions des partenaires, accepte la réciprocité des rôles (par exemple, élève porteur/élève porté) et contrôle ses émotions.

## III - Contenus

### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- **Maîtriser des techniques corporelles nouvelles et variées pour exprimer une idée, une émotion.**

### «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Maîtriser les gestes empruntés à des styles de danse :
  - en recherchant différentes mobilisations de l'axe vertébral (enroulement, déroulement, plié, déplié) ;

### QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- Contrôler ses mouvements et prendre conscience :
  - du placement du bassin ;
  - du rôle équilibrateur des bras.
- Adopter un style de développement.

- **Exploiter les acquisitions techniques nouvelles dans la création et l'organisation d'une mise en scène en relation avec la musique ou le monde sonore choisi.**

- **Interpréter, traduire avec émotion une intériorité en utilisant une motricité nouvelle.**

- **Apprécier l'idée chorégraphique développée et l'interprétation.**

- en distinguant le jeu articulaire (intérieur, extérieur) ;
- en identifiant le point de départ du mouvement ;
- en nuancant le mouvement par une modulation des énergies (contraction / détente).

- Réaliser :
  - des tours de formes variées ;
  - des sauts ;
  - des transferts du poids du corps.
  - etc.

- Composer une chorégraphie :

- en réalisant des entrées et des sorties de scène en relation avec les repères temporels ;

- en créant des effets spatiaux par des trajets variés, des circulations originales, l'utilisation de décors ;

- en représentant les niveaux par des sauts et des chutes au sol.

- Répondre aux signes musicaux et rythmiques (synchronisation).

- Exprimer sa sensibilité.

- Jouer sur les contrastes :
  - de styles (comique, etc.) ;
  - de catégories esthétiques (beau, laid, etc.).

- Identifier :
  - les caractéristiques de la prestation réalisée ;
  - les symboles évoqués ;
  - la qualité des mouvements exécutés.

- Exprimer des contrastes entre :

- le corps et l'espace ;

- le corps et le temps ;

- le corps et l'énergie.

- Alternier les temps de contraction et de relâchement.

- Garder son équilibre dans les tours, dans les sauts.

- Construire l'espace chorégraphique de manière personnelle.

- Imaginer des moments et des points de rencontre.

- Utiliser des éléments de décor, des costumes, etc.

- Inventer des trajets différents.

- Suivre et s'adapter au rythme musical ou au monde sonore.

- Contrôler ses émotions.

- Affirmer une présence.

- Investir un rôle.

- Analyser une prestation (expression des sentiments, critique, argumentation).

- Communiquer son point de vue pour :

- modifier ;

- améliorer les comportements.

# Danse jazz

## I - Mise en œuvre

### A. Présentation, orientation, dominante

La danse jazz est une source de motivations pour les adolescents. Elle répond à leur désir d'identification, aux images et modèles médiatisés de la société. Elle propose un vocabulaire gestuel indissociable de la musique ; elle est perçue comme une expression associée à l'imédiateté des actions corporelles («feeling»).

### B. Contexte et conditions d'apprentissage

Dans un premier cycle d'apprentissage, la motricité se traduit par des gestes techniques et des énergies fortes, progressivement plus contrastées. Les musiques choisies expriment des messages qui accentuent la dimension sensible et sensuelle des actions réalisées.

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

Les compétences acquises par l'élève au cours d'un premier cycle de danse lui permettent :

- de différencier des actions ainsi que leurs qualités (tourner vite, etc.) ;
- de produire des gestes simples et précis en relation avec la musique ou le monde sonore ;
- d'assumer des rôles et d'engager sa disponibilité.

Ces acquisitions constatées en classe de 6<sup>e</sup> favorisent les transformations souhaitées en 5<sup>e</sup>/4<sup>e</sup> :

- aller vers une plus grande rapidité d'exécution ;
- maîtriser les mobilisations vertébrales et segmentaires (enroulement, déroulement, isolations) et développer des gestes amples ;
- varier les énergies (contraction, détente).

L'alternance des moments de production et de reproduction de gestes techniques est envisagée dans des situations de composition chorégraphique.

### Éléments de progressivité

Acquérir une gestuelle spécifique : «kick», «ball change» (jeu d'appui et de transfert de poids du corps), ondulation.  
Accéder à un niveau de traitement esthétique de la technique spécifique.

Produire des effets chorégraphiques et les optimiser (synchronisation entre les danseurs dans un travail de simultanéité d'actions, effets rythmiques, effets spatiaux).

### B. « De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire »

#### 1. Conduites initiales des élèves, obstacles rencontrés

L'élève rencontre des difficultés sur le plan de la coordination. Une dépendance trop marquée de la pulsation, ou au contraire l'absence de perception de la pulsation, nuit à l'imédiateté de son comportement.

Le plan frontal est souvent privilégié. Les actions dans l'espace corporel restent peu variées.

#### 2. «Ce qu'il y a à faire» : compétences spécifiques

- **Acquérir une motricité spécifique nécessairement dépendante de la pulsation.**

Le point de départ du mouvement est un segment, une autre partie du corps, sans tension musculaire.

- **Exprimer la perception immédiate de la musique.**

Les repères temporels (contretemps, accents toniques, mesures, mélodies, etc.) sont des déclencheurs d'actions variées, apprises ou inventées («swing»).

- **Investir des espaces différents et construire des séquences chorégraphiques.**

L'utilisation de critères de composition favorise la création de situations nouvelles. Un traitement esthétique peut être identifié.

- **Engager le corps dans une dimension sensorielle, sensible.**

Exprimer la fluidité, le «feeling». Engager sa sensibilité.

### 3. Indicateurs de fin d'étape

L'élève produit une motricité rythmée et coulée dans le même temps musical (vitesse doublée ou dédoublée). Il fait preuve d'une meilleure discrimination des signes rythmiques (contretemps, accents toniques), affirme une synchronisation entre la musique et le mouvement, et réagit dans l'instant.

Il construit un espace moins symétrique, oriente la composition pour renforcer les effets voulus sur les spectateurs, et exprime le plaisir de danser.

## III - Contenus

### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- **Acquérir une motricité spécifique nécessairement dépendante d'indices temporels.**

- **Exprimer la perception immédiate de la musique.**

- **Investir des espaces différents et construire des séquences chorégraphiques.**

### «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Enchaîner des déplacements :
  - des pas marchés ;
  - des pas chassés ;
  - des changements d'appuis sur la pulsation et les contretemps.
- Réaliser :
  - des équilibres ;
  - des sauts ;
  - des tours coordonnés à des ports de bras ;
  - des chutes et des déplacements au sol ;
  - des mouvements fondés sur une indépendance bassin, buste, tête.
- Danser sur la pulsation.
- Varier les vitesses de réalisation :
  - en doublant ou en dédoublant le tempo ;
  - en prenant des repères rythmiques et musicaux.
- Organiser des séquences chorégraphiques :
  - sous la forme de couplets et de refrains ;

### QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- Exprimer un vocabulaire gestuel spécifique.
- Réaliser des mouvements amples et toniques en relation avec la musique.
- Associer la respiration et la libération d'énergie (tension, détente, impulsion centrale du mouvement).
- Identifier :
  - les pulsations ;
  - les phrases musicales ;
  - les contretemps.
- Percevoir le caractère de la musique (swing).
- S'orienter par rapport au public.
- Varier les vitesses de déplacement.

- Engager le corps dans une dimension sensorielle sensible.

– en précisant les orientations et les trajets ;  
– en proposant des évolutions en groupe.

- Exprimer des sentiments par une motricité qui met en valeur la sensualité, l'énergie, la fluidité (ondulations, swing).

- Mémoriser des séquences chorégraphiques.

- Traduire le caractère de la musique.
- Affirmer sa personnalité, sa sensibilité.

## IV - Des compétences spécifiques aux compétences générales

La recherche d'une organisation gestuelle et d'une technique à maîtriser engage l'élève dans la réalisation d'un projet expressif en relation avec la musique. À l'image des arts plastiques, de l'éducation musicale et de la littérature, l'EPS – et plus particulièrement les activités physiques artistiques – développent chez lui le goût de la création artistique, enrichissent sa sensibilité, son imaginaire et le rapport qu'il entretient avec son corps. Au-delà de

la construction d'une image de soi, l'élève acquiert une attitude critique dans le rôle de spectateur.

### ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Delachet J., «Le hip-hop», in *Revue EPS*, n° 263, janvier-février 1997, pp. 16-17.

Guerber-Walsh N., Leray C., Maucouvert A., *Danse*, coll. «De l'école aux associations», Paris, Éditions Revue EPS, mai 1991.

# Activités physiques de pleine nature

Les «APPN» regroupent l'ensemble des activités se caractérisant par un déplacement finalisé, avec ou sans engin, dans un milieu de pleine nature ou le reproduisant. Ce milieu est complexe, varié, parfois variable, souvent imprévu, rarement standardisé. La motricité mise en jeu dans ce milieu nécessite plus particulièrement un codage des informations, un contrôle de ses émotions et une maîtrise des risques éventuels.

On trouve dans ce groupe :

- des activités terrestres comme la course d'orientation, l'escalade, le ski nordique, le ski alpin, le VTT, etc. ;
- des activités nautiques telles que la voile, le canoë-kayak, etc. ;
- des activités aériennes comme le parapente, etc. ;
- des activités aquatiques telles que la plongée sous-marine.

## Activités conseillées

Les élèves de 6<sup>e</sup> ayant pratiqué une ou deux activités terrestres, il est conseillé en 5<sup>e</sup> et en 4<sup>e</sup> d'approfondir l'une d'entre elles. En effet, c'est par une confrontation renouvelée et plus contraignante à un mode de déplacement dans un milieu que les élèves pourront progresser de façon significative dans leur motricité et parvenir à un réel degré d'autonomie et de sécurité.

Nous illustrons cette démarche en présentant les compétences acquises suite à **un deuxième cycle d'escalade**.

Il est aussi intéressant de proposer aux élèves d'évoluer dans un autre milieu ; les activités nautiques sont alors conseillées (voile, canoë-

kayak). L'accès à ces activités est rendu possible par la maîtrise de la natation acquise en 6<sup>e</sup>.

Le déplacement facile dans de petites embarcations sur les rivières, plans d'eau, ou le long du littoral, permet la découverte d'un environnement aux caractéristiques physiques et écologiques particulières.

Nous illustrons cette proposition en donnant en exemple les compétences à acquérir suite à **un cycle de canoë-kayak**.

En fonction des caractéristiques locales, il est possible d'envisager d'autres choix d'activités en respectant le principe annoncé : approfondir une activité abordée en 6<sup>e</sup> et proposer une activité nouvelle dans un milieu différent.

# Escalade

## I - Mise en œuvre

### A. Présentation, orientation, dominante

En 6<sup>e</sup>, les élèves ont appris à escalader des surfaces différentes en privilégiant leur équilibre, en utilisant l'action prépondérante des membres inférieurs en zone facile, en gérant leur sécurité et celle de leur binôme.

En 5<sup>e</sup> et en 4<sup>e</sup>, les élèves maîtriseront le grimper en tête et ses principes de sécurité. Ils adopteront la motricité la mieux adaptée (appuis plus précis, combinaison de forces, séquences gestuelles, etc.) pour se déplacer dans des voies variées, aux volumes si possible hétérogènes.

Pour certains élèves en difficulté sur le plan moteur, la nouvelle responsabilité dans la cordée et le nouveau mode «d'assurage» en tête peuvent être une source de motivation. Ce n'est pas alors la difficulté de la voie qui sera

recherchée, mais le mode d'organisation sur le plan moteur.

### B. Contexte et conditions d'apprentissage

L'activité se déroule sur structure artificielle d'escalade (SAE) ou en milieu naturel sur un site école comportant des voies bien équipées d'une longueur et d'un niveau 4-5.

Sur SAE, la densité des prises sera de 6 à 8 prises au mètre carré ; les prises seront moyennes et grosses, les voies comporteront des dalles verticales, des bombés, etc.

Les élèves composant les binômes auront des poids de corps relativement identiques afin de favoriser l'assurage dynamique.

Les chaussures type rythmique ou chaussons d'escalade sont conseillés pour de meilleures sensations au niveau de l'avant-pied.

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

Les compétences décrites ci-après peuvent être observées dans des situations d'escalade de voies en tête en dessous de son niveau maximal.

La descente s'effectue en rappel sur une corde fixe préalablement posée. La corde d'assurage de montée fait également l'assurage du rappel avec le même partenaire placé en bas de la voie.

L'élève ne recherche pas la vitesse, mais a comme consigne d'enchaîner et d'atteindre le haut de la voie.

L'escalade est réalisée «à vue» (la voie est nouvelle pour l'élève).

### Éléments de progressivité

Grimper des voies de difficultés croissantes (de 4 à 5 b).

Réaliser des voies où les dégaines sont déjà en place ou non.

Grimper des voies aux itinéraires clairs et logiques, puis des voies présentant des changements de direction et des passages dans des volumes ou plans différents permettant des choix de trajets différents.

## B. « De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire »

### CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS

- Les manœuvres de corde demandant plusieurs actions sont hésitantes ou précipitées.

**Obstacle :** la logique des diverses opérations n'est pas toujours comprise. Les postures non équilibrées ne permettent pas la manipulation du matériel.

- La corde est donnée irrégulièrement, l'assureur bloque la corde en cas de chute.

**Obstacle :** l'assureur n'anticipe pas les actions du grimpeur.

- L'élève utilise les prises après une exploration tactile. La progression s'effectue prise par prise.

**Obstacle :** l'association entre les caractéristiques des prises et leur sens d'utilisation demande une période d'essais et d'erreurs.

- L'élève grimpe très vite dans les zones faciles et s'arrête dans le passage difficile qui le bloque.

**Obstacle :** difficultés à se repérer dans l'espace, à savoir à l'avance ce qu'il va faire, à savoir après coup ce qu'il a fait.

- L'élève utilise en priorité les carres internes des pieds et se tire souvent avec les bras.

**Obstacle :** les déplacements segmentaires sont juxtaposés à partir d'un triangle d'appui privilégiant l'équilibre.

### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- **Grimper en tête et descendre en rappel en situation aménagée. Communiquer.**

- **Assurer un grimpeur en tête depuis le bas de la voie.**

- **Identifier et utiliser les prises (mains et pieds) en fonction de leur sens.**

- **Organiser ses actions en séquences en associant plusieurs déplacements segmentaires entre deux points de repos.**

- **Progresser en gagnant en amplitude et en coût énergétique.**

### INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- L'élève grimpe des voies de 4 sup, 5 en tête, et descend en rappel en communiquant et en utilisant de façon sereine et rationnelle le matériel.

- L'élève assure de façon dynamique et en anticipant les actions du grimpeur.

- L'élève saisit et utilise directement les prises en fonction de leurs caractéristiques.

- L'élève alterne de façon marquée des phases statiques d'équilibration et de prises d'information et des phases rythmées et enchaînées de déplacement.

- L'élève utilise des lignes d'appui en orientant le bassin vers le déplacement.

- L'élève chute dès qu'il est mis en difficulté ou sort de la voie pour contourner les zones *a priori* difficiles.

**Obstacle :** les points de repos et les modalités de déplacement ne sont pas repérés.

• **Essayer des itinéraires différents pour franchir des situations difficiles.**

- L'élève franchit un passage après plusieurs tentatives.

### III - Contenus

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- **Grimper en tête et descendre en rappel en situation aménagée. Communiquer.**

- **Assurer un grimpeur en tête depuis le bas de la voie.**

- **Identifier et utiliser les prises (mains et pieds) en fonction de leur sens.**

- **Organiser ses actions en séquences en associant plusieurs déplacements segmentaires entre deux points de repos.**

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Utiliser les mousquetons en fonction de leur sens.
- Envisager un ordre logique des opérations d'assurage.
- S'équilibrer sur les pieds avant toute manœuvre de corde.
- Adopter le vocabulaire approprié : «parti», «arrivé», «vaché».

- Adapter la tension de la corde à la progression du grimpeur.
- Anticiper les demandes du grimpeur.
- Se laisser remonter au lieu de bloquer au moment de la chute.

- Analyser et mettre en relation la configuration des prises (adhérante, crochetante, etc.) avec le type de saisie.
- Agir à la perpendiculaire de la prise (sens de la prise).
- Créer des appuis par des oppositions.
- N'utiliser que les prises utiles à la progression.

- Alternier de façon marquée les phases statiques d'équilibration et les phases dynamiques et rythmées de déplacement.

#### QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- L'élève choisit-il un nombre de dégaines correspondant à la longueur de la voie ?
- Le grimpeur s'équilibre-t-il au moment des manœuvres de corde ?
- Communique-t-il de façon précise ?
- Connait-il les procédures à suivre avant d'agir ?

- L'assureur pare-t-il son partenaire jusqu'au premier point, corde placée dans le huit ?
- Anticipe-t-il le «mousquetonnage» du grimpeur ?
- L'assureur se place-t-il près de la voie ?

- L'élève se tire-t-il ou pousse-t-il perpendiculairement par rapport à la surface de la prise ?
- Peut-il utiliser des prises qui s'écartent du cylindre de sustentation initial ?

- L'élève profite-t-il des points de repos pour observer et anticiper la suite de la voie ?
- Peut-il coordonner et enchaîner quatre ou cinq appuis mains et pieds sans s'arrêter ?

- Progresser en gagnant en amplitude et en coût énergétique.

- Essayer des itinéraires différents pour franchir des situations difficiles.

- Associer en même temps plusieurs déplacements segmentaires.

- Créer des lignes d'appui, développer sur une jambe.
- Transférer nettement le poids du corps pour pousser activement sur les pieds.
- Utiliser la pointe du pied.
- Ouvrir les articulations (cheville, épaule) pour augmenter l'amplitude.

- En cas de difficulté, pouvoir descendre au point de repos naturel précédent.
- Choisir des itinéraires et des mouvements différents pour parvenir au même point.

- Le rapport prises de mains/prises de pieds tend-il vers 1 ?

- L'élève privilégie-t-il des appuis pieds intermédiaires pour diminuer le coût énergétique du déplacement ?

- L'élève utilise-t-il des lignes d'appui en orientant le bassin vers le déplacement ?

- L'élève peut-il faire plusieurs tentatives et s'engager face à une difficulté ?

## IV - Des compétences spécifiques aux compétences générales

Au cours des deux premiers cycles d'escalade, l'élève a acquis des connaissances et développé des compétences spécifiques lui permettant :

- de lire le milieu pour concevoir et adapter un déplacement finalisé vers le haut de la voie ;
- de se déplacer de manière efficiente ; c'est-à-dire réajuster en permanence sa motricité, gérer le couple vitesse/précision en préservant son équilibre et atteindre le but avec le meilleur rendement en utilisant les membres inférieurs ;

- d'organiser et de gérer le déplacement pour s'engager en sécurité et permettre l'engagement de son camarade de cordée. L'engagement dans le milieu est effectué dans le respect de l'environnement.

Ces compétences développées dans le milieu terrestre vertical, sur mur ou en site naturel,

peuvent-elles être réinvesties dans d'autres activités de pleine nature ?

Des liens vont plutôt s'établir au niveau des méthodologies d'approche (par exemple, prendre des informations sur le milieu avant chaque tentative) et du sens que l'élève donne à son engagement dans un milieu perçu comme risqué. L'organisation motrice semble rester spécifique à chaque activité.

Nous pensons que la pertinence et la richesse des démarches et des situations mises en place par les enseignants sont les conditions pour opérer des ponts au niveau de la lecture du milieu et des éléments de sécurité active et passive.

La lecture de ces compléments de programme n'est donc qu'un guide théorique et général à « contextualiser » et à « opérationnaliser » dans la pratique en stage de formation continue et sur le terrain des séances d'EPS.

# Canoë-kayak

## I - Mise en œuvre

### A. Présentation, orientation, dominante

La navigation en canoë-kayak peut s'effectuer dans de nombreuses embarcations (canoë, kayak, raft, canoraft, etc.) mues à la pagaie. Trois milieux peuvent être envisagés : l'eau calme, l'eau vive ou la mer.

Dans un contexte scolaire, il est habituel de pratiquer le canoë-kayak sur des rivières ou plans d'eau calme avant d'aborder une navigation plus complexe en eau vive.

Néanmoins, les possibilités offertes par les espaces eau vive aménagés et les nouvelles formes de bateau permettent de concevoir une approche directement en eau vive.

Lors d'un premier cycle de pratique, l'élève de 5<sup>e</sup> ou de 4<sup>e</sup> découvrira une évolution inhabituelle sur l'eau, mais utilisera un mode de propulsion déjà connu grâce aux acquisitions en natation.

En fonction de leurs expériences antérieures en matière de relation à l'eau et de nautisme et de leurs personnalités, les élèves auront des représentations différentes de l'activité :

– certains adolescents pourront craindre un éventuel dessalage, souhaiteront une pratique «confortable et conviviale» dans des bateaux

type canoë deux places et ne chercheront pas, au départ, les sensations fortes de l'eau vive ; le déplacement simple mais maîtrisé sur eau calme sera déjà synonyme d'exploit. La navigation dans un espace inconnu sera perçue comme une aventure ;

– d'autres adolescents pourront être à la recherche de sensations fortes (vitesse ou vertige...). Ils valoriseront souvent une navigation en force et ne craindront pas des conditions extérieures difficiles.

### B. Contexte et conditions d'apprentissage

Dans ces classes, nous conseillons d'utiliser des bateaux stables, si possible ouverts ou à grand hiloire. Le milieu de navigation peut être un plan d'eau ou une rivière calme ou d'eau coulante aux courants lisses et faibles.

L'espace est non dangereux : pas de barrage à rappel en amont ou en aval, hors des zones de navigation commerciale, etc. L'espace est si possible délimité et aménagé par des bouées et des obstacles simples finalisant des déplacements précis.

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

Les compétences décrites ci-dessous peuvent être observées dans des situations de parcours en eau calme ou coulante nécessitant des déplacements en ligne droite, des virages à droite et à gauche, des arrêts.

Les trajectoires sont concrétisées par des obstacles ou des bouées permettant la réalisation de courbes plus ou moins serrées.

Les parcours en fin de cycle s'effectuent en recherchant une conservation de la vitesse sans manœuvres de freinage.

### Éléments de progressivité

Bateaux très stables et assez directeurs, puis bateaux plus manœuvriers.

Vitesse de déplacement très lente, puis plus rapide.

Eau calme ou eau coulante nécessitant la prise en compte des courants, puis eau vive classe 1.

## B. « De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire »

### CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS

- L'élève choisit le bateau pour son esthétique ; il utilise le matériel sans l'ajuster.

**Obstacle :** l'élève est confronté à un nouveau milieu, à de nouveaux outils.

- L'élève fait de nombreux contours pour aller d'un point à un autre.

**Obstacle :** l'élève subit et constate visuellement les réactions du bateau.

- Les actions de pagaie sont réduites, l'élève est figé dans son bateau.

**Obstacle :** la conservation de l'équilibre guide l'action.

- L'élève est centré sur la manipulation de sa pagaie, les caractéristiques spatiales (sauf la profondeur de l'eau) ne sont pas perçues.

**Obstacle :** L'élève vit « affectivement » le milieu.

- L'élève compte beaucoup sur le cadre ; en cas de dessalage, il essaie de s'extraire le plus vite possible de son bateau.

**Obstacle :** l'élève craint de rester prisonnier du bateau en cas de retournement.

### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- **S'équiper, choisir et vérifier son matériel.**

- **Aller droit en utilisant des actions de correction.**

- **Orienter les appuis pour tourner et se freiner.**

- **Repérer les contraintes et les caractéristiques du milieu pour se déplacer en canoë ou en kayak.**

- **Lors d'un dessalage, utiliser les premières techniques de sécurité.**

### INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- L'élève s'habille et s'équipe selon les règles de sécurité et selon la météo ; il règle son matériel.

- L'élève réalise 100 m en ligne droite sans coup de frein.

- L'élève fait varier les actions de pagaie en force, orientation et direction.

- L'élève repère et respecte les zones de navigation, il fixe son regard sur les objectifs à atteindre.

- L'élève sort sans panique d'un bateau chaviré, il récupère son matériel.

### III - Contenus

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- **S'équiper, choisir et vérifier son matériel.**
- **Aller droit en utilisant des actions de correction.**
- **Orienter les appuis pour tourner et se freiner.**
- **Repérer les contraintes et caractéristiques du milieu pour se déplacer.**
- **Lors d'un dessalage, utiliser les premières techniques de sécurité.**

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- S'habiller en fonction des conditions météorologiques.
- Choisir un gilet de sauvetage adapté à son poids et à sa taille, le régler.
- Vérifier l'insubmersibilité de son bateau.
- Régler ses cale-pieds.
- Contrôler les incidences de sa pagaie, notamment à gauche.
- Sentir et percevoir que le bateau dérape toujours de l'arrière.
- Contrôler le dérapage du bateau en tirant ou en repoussant l'arrière avec sa pagaie.
- Sentir et comprendre que l'appui de la pale est fixe dans l'eau et que le bateau se déplace à partir de cet appui.
- Faire varier les appuis en force, orientation et direction pour tourner efficacement.
- Gagner son corps et appuyer sur les pieds pour amener le bateau vers l'appui.
- Respecter les zones de navigation autorisées, les zones pour embarquer et débarquer.
- Prendre en compte les autres utilisateurs du site (pêcheurs, etc.).
- Percevoir les zones de vent, de courant, de contre-courant.
- Repérer où l'on veut aller.
- En cas de dessalage, sortir du bateau avant de sortir la tête.
- Récupérer son matériel.
- Vider son bateau avec une aide.

#### QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- L'élève vérifie-t-il si les réserves de flottabilité sont gonflées ?
- Choisit-il une pagaie à sa taille ?
- Règle-t-il son bateau à terre avant d'embarquer ?
- etc.
- L'élève est-il capable d'aller droit sans coup de frein ?
- Peut-il naviguer près d'une autre embarcation sans la toucher ?
- etc.
- Les pales de la pagaie rentrent-elles perpendiculairement à l'eau ?
- L'élève peut-il freiner face à un obstacle sans tourner et sans se déséquilibrer ?
- A-t-il une posture tonique dans le bateau ?
- etc.
- L'élève choisit-il des zones calmes, sans danger et sans déranger pour s'arrêter ?
- Mémorise-t-il rapidement les obstacles et les trajectoires à réaliser ?
- etc.
- En cas de dessalage, l'élève sort-il sans panique du bateau ?
- Connaît-il les principaux dangers de la rivière ?
- etc.

## IV - Des compétences spécifiques aux compétences générales

### Sur le plan individuel

Par la pratique du canoë-kayak, les élèves de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> vont pouvoir mettre en œuvre des procédures de travail plus rationnelles, notamment dans les relations entre les actions effectuées et les résultats obtenus. En effet, à partir du principe général d'utilisation de la pagaie «je fais, ça réagit», l'élève va affiner le placement des appuis, anticiper les rotations et dérapages du bateau, doser son énergie dans le coup de pagaie pour éviter les «contre-manoœuvres». Les trajectoires effectuées par le bateau sont autant de retours d'informations concrets qui aident l'élève à percevoir rapidement, à mettre en relation les informations visuelles et kinesthésiques.

### Sur le plan des relations à autrui

La navigation en bateau collectif peut permettre l'élaboration de stratégies d'action communes : avoir un projet de navigation bien défini, adopter des rôles complémentaires, sentir et prendre en compte les actions de l'équipier.

La prise en compte de la sécurité s'opérera surtout en adoptant des attitudes de prévention avant l'action. Les possibilités d'entraide collectives sont réduites au regard des compétences de navigation encore limitées.

### En relation avec d'autres disciplines

Comme dans l'activité course d'orientation, l'observation et la compréhension des éléments naturels enrichissent les possibilités de navigation. Ainsi, la perception des mouvements d'eau, des courants, des contre-courants, la lecture des risées du vent sur la surface de l'eau sont des indicateurs indispensables pour réaliser un déplacement. Des connaissances plus poussées sur les fluides, les pressions, les dépressions, etc., permettront un éventuel approfondissement de cette approche par l'action.

La pénétration facile du milieu aquatique et sa perception écologique facilitent ici aussi l'éducation vers l'éco-citoyenneté.

## V - Quelques modalités de mise en œuvre

Le canoë-kayak est une activité non dangereuse à condition de respecter les règles de sécurité en vigueur et d'éviter les réels dangers objectifs : rappel, siphon, crue, coincement.

Le risque de dessalage (retournement du bateau) est toujours présent mais non dangereux. Il procure aux élèves un sentiment d'action risquée, engagée, qu'il est intéressant de prendre en compte et de maîtriser au cours de l'apprentissage.

Des éléments de sécurité passive et active sont à intégrer dans les contenus du cycle et à poser par l'enseignant.

### Éléments de sécurité passive

L'arrêté de sécurité Jeunesse et Sport du 4 mai 1995 «*relatif aux garanties de techniques et de sécurité dans les établissements organisant la pratique de l'enseignement de la nage en eaux vives, du canoë-kayak, du raft ainsi que la navigation à l'aide de toute autre embarcation propulsée à la pagaie*» donne des indications à prendre en compte dans les conditions de navigation, l'équipement des pratiquants, le choix du matériel.

Ainsi, les caractéristiques du gilet de sauvetage et du casque sont référencées aux nouvelles réglementations européennes en matière d'équipement et de protection individuelle.

Comme dans toutes les APPN, le professeur reconnaît le lieu de pratique (vent dominant, dangers ou obstacles à proximité, etc.) avant de s'y engager avec des élèves. En effet, les variations des conditions météorologiques et du niveau de l'eau peuvent modifier radicalement la difficulté du milieu. La navigation sur une rivière en crue est à éviter.

Le professeur s'assure également que le parcours est adapté au niveau de pratique des élèves.

## Éléments de sécurité active

Les élèves apprennent à connaître un matériel spécifique et à maîtriser leur navigation : aller droit, freiner face à un obstacle, sortir de l'embarcation en cas de dessalage, nager tout habillé, ramener son matériel au bord.

La sécurité en eau vive est complétée par une approche active pour marcher sur des rives glissantes, voire nager dans des courants en évitant les obstacles. Les habiletés de réchappe sont intégrées progressivement aux apprentissages.

### ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Deltour S., Rozoy P., chap. «Canoë-kayak», in *Activités physiques : projets d'enseignement*, CRDP Dijon, 1996.

Deltour S., Rozoy P., «Propositions en canoë-kayak», in *APPN en EPS, Didactique de l'EPS*, n° 3, CRDP Dijon, 1993.

Testevuide S., chap. «Canoë-Kayak», in *APPN : quoi enseigner en EPS*, CRDP Rouen, 1994.

*Passeport pagaies couleurs*, Fédération française de canoë-kayak, 1997.

*Actes des universités d'été APPN*, 1992-1993-1994.

Chap. «Domaine des activités en rapport avec un milieu naturel, varié et incertain», *Vers des programmes*, Dossier EPS n° 24, académie de Lyon, Éditions Revue EPS, 1995.

*Arrêté Jeunesse et Sport* du 4 mai 1995.

«Canoë-kayak : dossier technique et pédagogique», in *Revue EPS*, n° 248, 1994.

### AUDIOVISUEL

*Conduites typiques d'élèves en canoë-kayak et escalade*, CRDP Dijon, 1995.

# Activités athlétiques

Le classement des différentes spécialités athlétiques pour les classes du cycle central des collèges (5<sup>e</sup>/4<sup>e</sup>) correspond presque point par point au regroupement traditionnellement utilisé dans la pratique sociale, que nous avons déjà évoqué dans le cas des classes de 6<sup>e</sup>.

Quelques variations sont cependant dignes d'être notées, puisque les cinq sous-groupes d'activités présentés réorganisent les pratiques athlétiques et distinguent :

- les lancers ;
- les sauts ;
- les courses de haies ;
- les courses de vitesse et de relais ;
- les courses de durée.

Bien qu'adoptant une logique de continuité avec le programme de 6<sup>e</sup>, cette évolution traduit la volonté d'ouverture à des « techniques corporelles nouvelles » et une adaptation aux nouvelles représentations qui apparaissent à cet âge. Nous en tiendrons compte dans la présentation des spécialités abordées dans ce document.

## Activités conseillées

Plus que des activités conseillées – ce qui, à ce niveau de pratique, pourrait apparaître comme un peu réducteur –, nous préférons parler d'activités exemplaires, dans la mesure où elles nous semblent cumuler de nombreux avantages organisationnels et pédagogiques et qu'elles s'inscrivent tout à fait dans la logique

du groupe des activités athlétiques. Les choix que nous proposons sont aussi motivés par la volonté de présenter certaines illustrations se situant dans la continuité des activités suggérées pour les classes de 6<sup>e</sup>, à un second niveau de pratique, et d'en aborder de nouvelles en fixant les différentes attentes que l'on est en droit d'avoir pour des pratiquants débutant à ce niveau de classe.

## Lancers

Notre préférence s'oriente vers une nouvelle spécialité, le **lancer du disque**, qui présente plusieurs avantages :

### A. Au niveau des caractéristiques et des représentations des élèves

C'est une pratique peu courante, qui crée par conséquent un nivellement initial des valeurs, et permet des confrontations moins inégales entre garçons et filles.

L'importance de la maîtrise technique, dans ce type de lancer en rotation, diminue l'influence du potentiel physique de l'élève.

Les possibilités de progression importantes et leur traduction, en termes de performances objectivement quantifiables, sont de puissantes sources de motivation.

### B. Au niveau des conditions d'enseignement

Le respect impératif des règles de sécurité dans les organisations collectives de ces lancers en rotation limite les apprentissages précoces de cette spécialité.

La mise en rapport des actions motrices du lancer et des effets qu'elles engendrent sur la trajectoire de l'engin est facilement perceptible ; elle est la source d'apprentissages moteurs rapides.

La nature même de ces lancers en rotation n'engendre pas, à ce niveau de pratique, des contraintes articulaires excessives, ce qui constitue un élément de sécurité important à cet âge de fragilité

## I - Mise en œuvre

### A. Présentation, orientation, dominante

Le lancer du disque fait partie des lancers en rotation, c'est-à-dire qui autorisent l'athlète à effectuer des tours sur lui-même durant l'élan pour augmenter la longueur du chemin de lancement. Il possède, en outre, l'intérêt de pouvoir utiliser les propriétés aérodynamiques d'un engin pour en augmenter la distance de projection. Il pose donc aux pratiquants des problèmes moteurs différents de ceux rencontrés dans les lancers en translation et possède de ce fait un caractère complémentaire permettant de construire une motricité élaborée. Par ailleurs, l'engin utilisé reste, dans tous les cas, de masse modeste, ce qui n'entraîne pas de contraintes articulaires et musculaires trop importantes, surtout à un premier niveau de pratique où l'on sera centré sur la résolution

des problèmes de maîtrise technique et de placement de l'engin sur une trajectoire favorable.

### B. Contexte et conditions d'apprentissage

Peut-être plus encore que pour les autres formes de lancer athlétique, l'apprentissage du lancer de disque ne peut se concevoir en dehors d'une adhésion totale des élèves aux règles élémentaires de sécurité. C'est essentiellement au niveau des organisations collectives qu'une grande vigilance doit être observée. On évitera ainsi les dispositions en rangées côte à côte, décalant systématiquement chaque élève en arrière du bras lanceur de son voisin (disposition en vol de canard) ; on veillera également à les sensibiliser à la nécessité d'entretenir la propriété de l'engin avant tout lancer, les risques d'échappement du disque étant considérablement accrus lorsque celui-ci devient glissant.

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

Pour accéder à la maîtrise des fondamentaux d'un lancer en rotation, il est impératif de régler au préalable tous les facteurs permettant l'application des forces créées sur l'engin, et en particulier tous les problèmes de tenue et de trajectoire en vol.

Pour ne pas ajouter aux difficultés de cette étape initiale, nous préférons partir d'une situation de lancer sans élan, dans laquelle, après un vissage préparatoire de l'ensemble du corps, l'action est déclenchée par les membres inférieurs pour faire vivre à l'élève les sensations d'étirement/renvoi qui sont à la base de tous les lancers athlétiques.

L'objectif fixé consiste à faire planer l'engin en lui imprimant une rotation dans le sens inverse de celui du lanceur (sens des aiguilles d'une montre pour un lanceur droitier). Une zone de réception (proche de l'axe perpendiculaire à la ligne de lancer) est, de même, privilégiée.

### Éléments de progressivité

Ils s'organisent autour de trois grands types de modalité :

- introduction progressive d'un élan en rotation (volte de face, de dos, etc.) ;
- modification progressive de la nature et de la masse de l'engin (massue, cerceaux, disque léger) ;
- valorisation de la distance de projection et de la précision de la zone de chute.

## B. « De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire »

### CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS

- Préoccupé par la nécessité de contrôler l'engin, l'élève l'agrippe trop fortement ou le soutient, main placée sous le disque.
- C'est le bras lanceur qui amorce le lancer, le disque restant en permanence en avant du plan des épaules.
- L'action d'accélération du disque n'est provoquée que par la partie supérieure du corps, entraînant un recul du lanceur ou un déséquilibre général dans la phase finale.

### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- **Maîtriser la tenue du disque de la mise en action jusqu'au lâcher.**
- **Maîtriser les trajectoires aériennes de l'engin.**
- **Obtenir un gain de distance grâce à l'utilisation d'un élan.**

### INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- La main lanceuse se place au-dessus du disque dès le début de la mise en action, et s'y maintient durant tout le lancer.
- Le bras lanceur reste en arrière du champ visuel jusqu'à la phase terminale du lancer.
- Les actions motrices débutent par les appuis.
- Au moment du lâcher, le lanceur est en équilibre sur ses deux appuis.

## III - Contenus

### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- **Maîtriser la tenue du disque de la mise en action jusqu'au lâcher.**
- **Maîtriser les trajectoires aériennes de l'engin.**
- **Obtenir un gain de distance grâce à l'utilisation d'un élan.**

### «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Utiliser la force centrifuge pour assurer l'équilibre du disque dans la main lanceuse.
- Savoir transmettre les forces exprimées à l'engin en lui appliquant les rotations appropriées.
- Utiliser les effets aérodynamiques pour faire planer le disque.
- Maîtriser son équilibre vertical durant tout le lancer (sans élan ou avec volte de face).

### QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- Le disque est-il lâché à plat, main lanceuse placée au-dessus ?
- Le disque quitte-t-il la main du lanceur par l'index ?
- Est-il animé d'une rotation importante ?
- Le lanceur recule-t-il dans la phase finale ?
- Est-il sur ses deux appuis quand il commence à agir avec le bras lanceur ?
- Après une volte de face, le bras lanceur est-il en arrière du plan des épaules à la reprise au sol ?

# Sauts

Nous présentons une nouvelle spécialité, le **triple saut**, qui peut d'ailleurs être introduite par le **triple bond**, voire par les **multi-bonds**. Ces pratiques présentent de multiples avantages :

## A. Au niveau des caractéristiques et des représentations des élèves

De par la variété des mises en œuvre, elles présentent un caractère plus ludique que la plupart des autres sauts athlétiques. Convenablement organisées, elles peuvent être une source de renforcement musculaire peu traumatisante, et donc intéressante en cette période d'adolescence.

Exigeantes sur le plan des coordinations motrices, elles stimulent puissamment les qualités d'adresse.

## B. Au niveau des conditions d'enseignement

Elles permettent des mises en œuvre collectives qui favorisent les quantités de travail, et donc la stabilisation des apprentissages.

L'organisation matérielle est facilitée par la multiplicité des procédures et favorise une individualisation du travail.

L'amélioration de la maîtrise technique se traduit rapidement par des gains de performance importants.

Les procédures d'évaluation peuvent intégrer facilement des critères de maîtrise objectifs et complémentaires du niveau de performance.

## I - Mise en œuvre

### A. Présentation, orientation, dominante

Cette activité réunit une part importante des fondamentaux de la motricité athlétique. Acquérir une vitesse de déplacement optimale, lier celle-ci avec la production d'un appel à dominante horizontale, enchaîner plusieurs impulsions déterminant des bonds de portée maximale sans modifier de façon trop importante la vitesse horizontale acquise, voici comment on pourrait présenter très succinctement la logique de l'activité. Le fait qu'elle soit abordée sous sa forme institutionnelle (triple saut) ou sous des formes dérivées (triple bond ou multi-bonds) ne remet pas fondamentalement en cause la nature des acquisitions recherchées à ce niveau de pratique. Il s'agira dans tous les cas d'amener l'élève à distinguer la structure d'une foulée de course de celle d'un saut, et d'intégrer les schémas moteurs différents capables de les produire.

La faculté d'anticiper, durant les phases de suspension, les actions à effectuer lors de la reprise semble être au cœur même de ce type d'activité.

### B. Contexte et conditions d'apprentissage

Les difficultés, pour parvenir à une maîtrise technique parfaite dans ce type d'activité, imposent à l'enseignant le respect d'un certain nombre de contraintes organisationnelles, afin de proposer aux élèves une pratique en toute sécurité et de garantir la qualité des apprentissages. Ainsi, on ne cherchera pas, dans un premier temps, à privilégier à l'excès les situations effectuées avec une vitesse de déplacement importante. Les élans seront ainsi réduits, les coordinations variées systématiquement recherchées, les surfaces de réception aménagées au regard de critères valorisant la stabilité et la souplesse. On associera également à ces spécialités des activités de tonification et de souplesse articulaire et musculaire, qui joueront un rôle préventif et participeront à l'amélioration des apprentissages visés. Les exercices de renforcement abdominal, la musculation légère, naturelle et dynamique, les bondissements variés seront ainsi systématiquement abordés.

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

Comme nous l'avons vu, savoir anticiper sur les actions motrices à venir durant les phases de suspension et créer de la vitesse verticale lors des phases d'appui en conservant au maximum la vitesse horizontale acquise nous semble pouvoir résumer la logique de l'activité.

À partir de là, deux grandes catégories de situations sont le plus souvent proposées.

#### 1. Les situations de «coordination motrice»

Elles associent des actions du train inférieur et du train supérieur et sont finalisées par la conservation de l'équilibre général du sauteur. Par exemple, à partir de quelques foulées d'élan, on demandera au sauteur d'enchaîner différentes formes de saut (cloche-pied, foulées bondissantes) en utilisant des mobilisations variées des membres supérieurs (alternatives ou simultanées).

#### Éléments de progressivité

Ils porteront essentiellement sur :

- la variété des enchaînements entre les sauts à cloche-pied et les foulées bondissantes (trois sauts à cloche-pied, deux foulées bondissantes, deux sauts à cloche-pied, etc.) ;

- les changements de pied d'appel (trois sauts à cloche-pied gauche, puis quatre droit, etc.) ;
- les changements imposés d'orientation des sauts par rapport à l'axe du déplacement (à droite ou à gauche de cet axe).

#### 2. Les situations de recherche d'amplitude

Dans les situations de recherche d'amplitude, on favorisera l'efficacité des poussées au sol pour créer des composantes verticales plus importantes que lors d'une foulée.

On partira, par exemple, d'une situation aménagée où des obstacles verticaux de faible hauteur auront été disposés à espaces réguliers, ou en progression constante, et que l'élève devra franchir avec un seul appui intermédiaire.

#### Éléments de progressivité

À la source des apprentissages visés, ils pourront porter sur :

- la vitesse acquise dans la course d'élan ;
- les conditions de mobilisation des segments libres et la nature des enchaînements de sauts à effectuer (sauts à cloche-pied ou foulées bondissantes) ;
- la hauteur, le nombre et l'espacement des obstacles, voire leur suppression ;
- la vitesse de réalisation de la tâche, la valorisation de la distance franchie, etc.

### B. « De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire »

#### CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS

- Dans la course d'élan, l'élève adopte souvent une vitesse excessive nécessitant un ralentissement terminal (pointage de la planche d'appel) ou provoquant un mauvais contrôle du saut.

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- Répéter une course d'élan étalonnée pour obtenir une vitesse optimale à l'appel.
- Enchaîner des impulsions indifféremment avec l'appui droit ou gauche.

#### INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- L'élève qui a définitivement déterminé un pied d'appel peut reproduire plusieurs courses d'élan similaires.
- Il est capable d'effectuer à vitesse modérée des enchaînements de sauts imposés à l'avance.

- Il privilégie l'amplitude de son premier saut au détriment des suivants, s'imposant ainsi l'alternance d'appuis propulsifs et d'appuis purement équilibreurs.

• **Équilibrer l'amplitude de trois sauts successifs pour franchir la plus grande distance totale possible.**

- Quel que soit le style de saut proposé (triple saut ou triple bond), il est capable de produire trois appuis propulsifs successifs se traduisant par des bonds d'amplitudes à peu près comparables.

### III - Contenus

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- Répéter une course d'élan étalonnée pour obtenir une vitesse optimale à l'appel.
- Enchaîner des impulsions indifféremment avec l'appui droit ou gauche.
- Équilibrer l'amplitude de trois sauts successifs pour franchir la plus grande distance totale possible.

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Déterminer la longueur de la course d'élan permettant d'atteindre la vitesse de déplacement la plus favorable au saut.
- Maîtriser la progressivité des poussées à effectuer au sol durant la course d'élan.
- Anticiper durant les phases de suspension sur les actions motrices à effectuer lors des reprises d'appuis pour :
  - créer de la vitesse verticale ;
  - assurer son équilibre général ;
  - limiter les sources de freinage.

#### QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- L'élève conserve-t-il la vitesse acquise dans la course d'élan au moment du premier appel ?
- Aborde-t-il toujours la zone d'appel avec le même pied d'impulsion ?
- Lors des différentes reprises au sol, a-t-il les segments libres placés en arrière de la ligne joignant le pied d'appel, le bassin et les épaules ?
- Le second saut a-t-il les caractéristiques d'un véritable bond (amplitude, orientation, équilibre) ?
- La perte de vitesse horizontale est-elle importante ?

## Courses de vitesse et de haies

Nous reprenons une spécialité déjà présentée comme illustration pour les classes de 6<sup>e</sup>, les **courses de haies**, mais avec une logique plus adaptée à un second niveau de pratique, qui se centrera sur l'amélioration du franchissement de l'obstacle dans des conditions plus contraignantes.

C'est pourquoi nous utiliserons comme support les «haies courtes» (type 110 ou 100 m haies).

Les courses de haies courtes offrent de nombreux avantages :

### A. Au niveau des caractéristiques et des représentations des élèves

Exigeantes sur le plan des coordinations motrices, elles s'avèrent très formatrices à un âge de restructuration du schéma corporel. Bien qu'utilisant les mêmes ressources énergétiques que les courses de vitesse, elles permet-

tent des marges de progression plus importantes à ce niveau de pratique. Elles sont plus motivantes que la plupart des autres courses par la grande variété des problèmes moteurs qu'elles imposent.

## B. Au niveau des conditions d'enseignement

Elles permettent à l'enseignant la mise en place d'une grande variété de situations et une individualisation du travail et de l'évaluation.

Bien qu'exigeant un matériel minimum, elles admettent parfaitement l'utilisation d'obstacles «improvisés» existant dans la plupart des établissements scolaires.

Ce sont des activités très favorables à la mise en place de projets et de stratégies personnels de la part des élèves.

**Rappel :** Si ces spécialités nous semblent cumuler de nombreux avantages pour aboutir à des apprentissages moteurs réels pour les élèves de cet âge, l'enseignant, en fonction de ses moyens matériels ou de ses motivations propres, peut cependant leur substituer d'autres activités athlétiques de nature proche.

# I - Mise en œuvre

## A. Présentation, orientation, dominante

Dans cette spécialité, une certaine similitude peut être évoquée avec les orientations que nous venons d'évoquer pour le triple saut. Là aussi, la faculté d'enchaîner des phases de course et des bonds permettant le franchissement d'obstacles, sans ralentissement de la vitesse acquise, traduit l'appropriation de certains fondamentaux de la motricité athlétique. Plus spécifiquement cependant, les haies dites «courtes» imposent un certain nombre de contraintes particulières.

La recherche systématique de la diminution du temps de suspension, lors de l'esquive de l'obstacle, conduit à la construction d'une technique de franchissement très maîtrisée, et dont tous les éléments se conjuguent pour permettre l'élévation minimale du centre de gravité pendant cette phase. Une certaine «automatisation» du geste, garant de sa précision et de son efficacité, peut ainsi être recherchée par l'enseignant, sans que cet objectif reflète pour autant une conception mécaniste de la motricité de l'élève. Cela se traduira, par exemple, par la recherche et la fixation d'un pied d'appel privilégié, une latéralisation dans le franchissement et la faculté de les mettre en œuvre aux vitesses de déplacement les plus élevées possibles.

## B. Contexte et conditions d'apprentissage

En continuité avec les acquisitions effectuées en classe de 6<sup>e</sup>, les apprentissages visés dans le cycle central seront délibérément orientés sur l'efficacité du franchissement, et ce à la vitesse de déplacement la plus élevée possible.

Ainsi, les situations proposées seront le plus souvent effectuées à intensité maximale, et donc sur des durées brèves (inférieures à 7 secondes). De ce fait, les distances de course proposées n'excéderont qu'assez rarement 40 à 50 mètres, sur lesquels on disposera quatre à cinq obstacles répartis à espaces réguliers. Les distances interobstacles seront calculées pour pouvoir être parcourues en trois foulées (quatre appuis), et permettre ainsi un franchissement des obstacles avec une jambe d'attaque toujours identique (pour construire les premiers automatismes de base de l'activité). La sécurité de la pratique imposera l'utilisation d'obstacles de hauteur adaptée, stables mais pouvant se renverser aisément, et des récupérations suffisantes entre les différents efforts (de 1 minute 30 à 3 minutes en général).

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

L'efficacité d'un franchissement de haies est avant tout conditionnée par la réduction du temps de suspension, ce qui impose une élévation minimale du centre de gravité durant cette phase. Cette exigence n'est rendue possible que si le coureur aborde l'obstacle à une distance importante, et donc nécessairement avec une vitesse élevée. Ce constat nous incite à démarrer l'apprentissage à partir d'une situation de vitesse de départ visant à déterminer la zone correspondant à la pose du huitième appui (attaque de la première haie). À partir de ce repère, on placera le premier obstacle vertical à une distance équivalente au double de sa hauteur environ (par exemple, 1 m 20 pour un obstacle de 60 cm). Les obstacles suivants seront placés dans les mêmes conditions tous les quatre appuis supplémentaires.

Il nous semble préférable, en effet, d'aborder la progression en adaptant globalement la distance interobstacles aux capacités de l'élève que de procéder dans la logique inverse. Au niveau de la gestion d'une classe, on déterminera ainsi trois à quatre ateliers qui correspondront aux différents groupes de niveau.

### Éléments de progressivité

À partir de cette organisation de base, la progression peut être établie en jouant sur de nombreuses variables concernant aussi bien l'organisation matérielle que les consignes d'exécution :

- franchissements latéraux avec la jambe d'attaque ou de retour ;
- variation de la hauteur des obstacles ;
- variation de l'espace interobstacles ;
- augmentation de la distance d'attaque ;
- réduction de la distance de réception ;
- mise en situation de confrontation, de compétition, etc.

### B. « De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire »

#### CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS

L'élève s'organise pour éviter tout contact avec l'obstacle. Ceci l'amène à produire une élévation excessive de la trajectoire de son centre de gravité au moment du franchissement, et se traduit par :

- une attaque trop rapprochée de la haie ;
- un blocage à l'appel ;
- un écrasement en réception amenant une perte de la vitesse horizontale acquise ;
- une augmentation du nombre de foulées nécessaire pour parcourir l'espace interobstacles.

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- **Maintenir une vitesse de déplacement élevée malgré le franchissement de plusieurs obstacles.**
- **Conserver le même nombre d'appuis pour parcourir plusieurs espaces interobstacles identiques.**
- **Franchir en course des obstacles inférieurs à l'enfourchure sans élévation importante du centre de gravité.**

#### INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

Plus centré sur la conservation de sa vitesse de course, l'élève oriente beaucoup plus son appel vers l'avant lors du franchissement, ce qui l'amène à :

- acquérir une vitesse de course supérieure dans la mise en action ;
- augmenter sa distance d'attaque de la haie ;
- raser davantage l'obstacle ;
- venir rechercher activement le sol durant la réception ;
- maintenir le même nombre de foulées interobstacles durant toute la course.

### III - Contenus

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- **Maintenir une vitesse de déplacement élevée malgré le franchissement de plusieurs obstacles.**
- **Conserver le même nombre d'appuis pour parcourir plusieurs espaces interobstacles identiques.**
- **Franchir en course des obstacles inférieurs à l'enfourchure sans élévation importante du centre de gravité.**

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Acquérir une vitesse élevée grâce à une mise en action étalonnée.
- Orienter toutes les forces de poussée vers l'avant à l'attaque de la haie.
- S'équilibrer en suspension grâce à l'action des segments libres.
- Anticiper sur les actions motrices à effectuer pour éviter les blocages en réception.
- Privilégier la course en fréquence entre les obstacles.

#### QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- L'élève aborde-t-il la première haie à distance suffisante et avec le bon pied d'appel ?
- Le grand axe de son corps (alignement pied-bassin, - épaules) est-il engagé vers l'avant à l'attaque de la haie ?
- Mobilise-t-il sa jambe libre fléchie ?
- La reprise au sol s'effectue-t-elle à l'aplomb du centre de gravité avec un genou de jambe de retour haut et dans l'axe de la course ?
- Son rythme de course se maintient-il tout au long du parcours ?

# Activités de coopération et d'opposition : sports collectifs

Les activités, dans ce groupe, consistent en une opposition entre deux équipes, par l'intermédiaire d'un ballon, dans un contexte réglementé (aire d'évolution, marque, temps de jeu, droit de charge des joueurs et moyens d'action sur la balle). Ces pratiques sollicitent pour chacun des acteurs des ressources motrices, affectives et intellectuelles mises au service de l'équipe (la victoire collective), dans le respect de la formation adverse.

Ce groupe rassemble des activités aux espaces d'évolution interpénétrés (football, rugby, basket-ball, handball, water-polo, etc.) ou non (volley-ball).

## Activités conseillées

Les indications données dans le document d'accompagnement destiné à la classe de 6<sup>e</sup> restent valables pour le cycle central ; le lecteur devra s'y référer pour resituer les propositions du présent document.

En éducation physique et sportive, l'élève est amené, au cours d'une même année scolaire ou d'une année à l'autre, à pratiquer des activités présentant des caractéristiques plus ou moins proches. Les textes des programmes rassemblent des compétences que les élèves doivent acquérir, puis réinvestir d'un cycle d'apprentissage à l'autre, au sein d'un même groupe d'activités.

Les propositions présentées dans le document s'appuient sur l'hypothèse qu'il existerait un réinvestissement positif en EPS, avec toutes les réserves et les limites des constats issus du «terrain».

Cette projection de compétences n'est pas de même nature selon la plus ou moins grande «proximité» des sports collectifs pratiqués.

Trois exemples sont proposés :

- Une APS anciennement pratiquée : **le basket-ball**

L'ensemble des compétences spécifiques de premier niveau (cf. «Document d'accompagnement 6<sup>e</sup>») sert d'appui pour l'élaboration des compétences spécifiques de second niveau.

- Une APS nouvellement pratiquée : **le volley-ball**

Les compétences spécifiques de cette APS, de par leur singularité, sont du premier niveau.

Toutefois, il est permis de supposer, là encore, qu'un certain nombre de compétences du groupe, acquises précédemment, permettent une compréhension plus rapide du sens de l'activité (la règle, le but du jeu, la cible, etc.).

- Une APS nouvellement pratiquée : **le handball**

Les compétences spécifiques attendues s'appuient sur les compétences de groupe du premier et du second niveau d'une APS proche, pratiquée antérieurement (basket-ball). Les transversalités les plus fortes entre ces deux APS devraient pouvoir se trouver dans les compétences liées aux notions de règle et de jeu vers le but.

Les objets à prendre en compte pour décider et les mises en relations à établir varient peu à ce niveau, malgré la différence de surface de jeu et de densité de joueurs. En revanche, les compétences liées à l'action de marque sont totalement nouvelles. L'illustration abordera ce dernier point exclusivement.

L'enseignant se reportera à la proposition basket-ball du niveau central pour plus de détails sur les autres acquisitions attendues. Il lui appartiendra d'effectuer les ajustements indispensables pour donner à l'activité handball sa réelle signification.

**Remarque :** La maturité de certains élèves, à ce stade de scolarité, devrait permettre de dépasser ce niveau. Il appartiendra à l'enseignant d'ajuster ses attentes en fonction du profil de sa classe.

# Basket-ball

## I - Mise en œuvre

### Contexte et conditions d'apprentissage

Les élèves jouent un match en 4C/4 sur terrain réduit (largeur de gymnase).

Ballon de taille 5 et paniers abaissés lorsque cela est possible (niveau 5), ballon de taille 6 ou 7 (niveau 4).

Temps de jeu non décompté et règlement adapté :

- non-contact (trois fautes personnelles sanctionnées par une réparation en touche ou un lancer-franc à valeur de deux points) ;
- marcher et reprise de dribble ;
- règle des 5 secondes ;

– marque adaptée : le tir en appui déclenché à «mi-distance» vaut un point lorsqu'il touche le cercle par-dessus. Le but est de favoriser les tentatives de loin lorsqu'elles doivent survenir, et les actions de rebond offensif (marquer un, puis deux points) et défensif. Cela impose une compatibilité extérieure (feuille de marque simplifiée). Les rapports de force entre les équipes et les couples attaquant-défenseur doivent être équilibrés.

**Remarque :** La règle des 3 secondes n'est pas essentielle à ce niveau. Imposée trop tôt, elle peut bloquer tous les mouvements vers la cible (duels 1C/1 ou démarquages simples). Il appartiendra à l'enseignant de juger de l'opportunité de son utilisation.

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

(Cf. ci-dessus)

### B. « De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire »

#### 1. Conduites initiales des élèves, obstacles rencontrés

Les conduites initiales des élèves devraient correspondre aux compétences développées au cours du niveau précédent. Le lecteur se référera au document d'accompagnement, classe de 6<sup>e</sup> («Compétences à acquérir et indicateurs de fin d'étape»).

#### 2. «Ce qu'il y a à faire» : compétences spécifiques

##### a. Compétences liées à l'accès à l'espace de marque favorable (1)

Choisir les actions pertinentes en fonction de la configuration du jeu :

– jeu rapide en progression directe : prendre de vitesse l'adversaire, seul ou avec l'aide de ses partenaires, pour dépasser le rideau défensif et déclencher un tir en course ;

– ou jeu en progression indirecte : rapprocher la balle de l'espace de marque, avec l'aide de ses partenaires, en évitant (relais) ou en contournant la défense, pour déclencher une action de tir en course ou en appui (soutien).

##### b. Compétences liées à la récupération de balle

Freiner la progression du porteur ou couper les lignes de passe pour rechercher la récupération de balle, sur les phases en mouvement ou arrêtées (règle des 5 secondes).

Jouer le rebond et assurer la continuité du jeu (nouveau tir ou relance de contre-attaque).

(1) «L'espace de marque favorable» constitue le secteur virtuel situé autour de la cible dans lequel un joueur a les plus grandes chances de réussite. Cet espace s'agrandit au fur et à mesure de l'évolution des capacités physiques du sujet et de sa compétence dans l'action de marque.

### c. Compétences liées à l'action de marque

Déclencher un tir (en course ou en appui) malgré la présence proche d'un défenseur et enchaîner le rebond offensif.

### d. Compétences liées à l'application du règlement

Réagir aux actions et infractions et appliquer les réparations correspondantes pour des joueurs de son niveau (arbitrage à plusieurs) :

- marque ;
- fautes : non-contact ;
- violations : marcher, reprise de dribble, 5 secondes.

## 3. Indicateurs de fin d'étape

### Repères collectifs

Le temps d'attaque diminue (nombre de passes nécessaire à l'atteinte de la zone de marque).

Le nombre de possessions de balle qui débouchent sur une action de tir est globalement égal au nombre de pertes.

Le score augmente sensiblement même si l'adresse effective se situe aux alentours de 30 % de réussite.

Même si l'axe panier-panier est encore très largement utilisé, l'espace de jeu s'élargit sensiblement (jeu en «zigzag»).

**Remarque :** Les indices quantitatifs ne changent guère par rapport au niveau précédent. Cela s'explique par l'évolution du rapport de force, de la vitesse d'exécution souvent perturbante et des complexités nouvelles déployées dans le jeu.

### Repères individuels

Les compétences minimales, à l'issue de vingt heures de pratique, devraient correspondre à la totalité des compétences exigibles au premier niveau (Cf. compétences, programme 6<sup>e</sup>).

## III - Contenus

### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

1 - Compétences liées à l'accès à l'espace de marque favorable

- **Jeu rapide en progression directe.**
- **Ou jeu de progression indirecte.**

### «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

#### Objets à prendre en compte pour décider

- Pour le porteur de balle :
  - Les possibilités de progression selon la nature du bloc défensif : adopter une attitude orientée vers la cible et décentrée par rapport au ballon (pivot d'orientation).
  - Les alternatives perçues au cours de l'action :
    - espace de jeu direct libre ou libéré : **jeu direct** en passe ou en dribble ;
    - espace de jeu direct encombré : **jeu de contournement en relais** (jeu de «zigzag» ou jeu de contournement en soutien, jeu de renversement d'attaque), **jeu direct** en 1C/1 près de la cible.
- Pour le non-porteur de balle :
  - sa position par rapport au ballon, à la cible et aux adversaires ;
  - les espaces libres ou libérés : actions de démarquage simple ;
  - l'action du porteur : ne pas rentrer dans son couloir de jeu ;
  - la posture et l'orientation du porteur : porter un soutien si le porteur pivote dos à la cible.

2 - Compétences liées à l'action de marque

- **Déclencher un tir en course ou en appui malgré la présence proche d'un défenseur et enchaîner le rebond offensif.**

### Techniques d'action sur la balle

- Pour la recevoir :
  - se démarquer : agrandir le triangle porteur/adversaire direct/soi-même par un changement de rythme ;
  - appel de balle signifiant.
- Pour la transporter à plusieurs :
  - maîtriser les alternatives passe de la hanche, à deux mains au-dessus de la tête, ou à bras cassé à l'arrêt et en mouvement (Cf. «Contenus 6<sup>e</sup>» à poursuivre et à enrichir) ;
  - passer à un joueur en mouvement ;
  - enchaîner réception-passe en mouvement («passe instantanée»).
- Pour la transporter seul :
  - construire la notion de corps-obstacle ;
  - dissocier le regard en alternance, main qui dribble, configuration du jeu ;
  - enchaîner dribble de dégagement et passe en mouvement (marcher).

### Mises en relations à établir

- La nature du bloc défensif et le mode de jeu le plus approprié ;
- la réduction du nombre d'échanges et la prise de vitesse de l'adversaire ;
- l'agrandissement de l'espace de jeu et la dispersion de défenseurs ;
- l'orientation du porteur et l'aide à assurer ;
- le jeu en mouvement et les espaces libres ou libérés ;
- les possibilités techniques du porteur et les forces de l'adversaire direct dans le duel 1C/1.

### Objets à prendre en compte pour décider

- la pression défensive ;
- sa propre orientation et son équilibre (tir en appui) ;
- son placement et ses possibilités physiques (tir en appui) ;
- la libération du couloir direct (tir en course).

### Techniques d'action sur la balle

- Dans le tir en course :
  - varier les modes de déclenchement (après réception à l'arrêt ou en mouvement, après dribble, etc.) et les axes de tir ;
  - dissocier la vitesse de progression en dribble de la vitesse de préparation du tir ;
  - ne pas quitter la cible des yeux ;
  - déposer la balle et ne pas la lancer ;
  - rechercher la pénétration dans le jeu direct (duel 1C/1).
- Dans le tir en appui (jusqu'à 4-5 mètres du panier) :
  - orienter ses appuis vers la cible ;
  - se concentrer très tôt sur le point de visée ;
  - s'équilibrer dans les différentes phases (vissage du tronc sur bassin, etc.) ;
  - coordonner ses actions pour construire une trajectoire en cloche efficace ;
  - enchaîner action de tir et rebond offensif.

3 - Compétences liées à l'accès à la récupération de la balle

- **Freiner la progression du porteur ou couper les lignes de passe.**
- **Jouer le rebond et assurer la continuité du jeu.**

4 - Compétences liées à l'application du règlement

- **Réagir aux actions et infractions et appliquer les réparations correspondantes pour des joueurs de son niveau.**

#### Mises en relations à établir

- la pression défensive et la non-tentative de tir ;
- l'orientation, l'équilibre des appuis et l'adresse à mi-distance ;
- la visualisation précoce de la cible (point précis) et l'adresse au tir ;
- l'accompagnement du ballon et l'adresse.

**Remarque :** Les mises en relations du niveau 6<sup>e</sup> restent valables et sont susceptibles d'être reprises selon les besoins.

#### Objets à prendre en compte pour décider

- Dans la récupération de balle au cours de sa circulation :
  - sa position et celle du porteur de balle :
    - en retard : courir pour se replacer devant le porteur ;
    - placé entre le porteur et la cible : ajuster la distance de marquage et dissuader (orienter pour certains) ;
  - la distance entre le porteur et son couple :
    - ballon proche : contester la passe possible ;
    - ballon loin : s'écarter de son adversaire (disposer de plus de temps pour réagir) ;
  - les moments du jeu où l'on peut bénéficier de la récupération «indirecte» de la balle (règle des 5 secondes).
- Dans la récupération de balle au rebond :
  - son placement par rapport à la cible et à l'adversaire ;
  - la trajectoire du ballon (anticiper le point de réception pour être le premier placé).

#### Techniques d'action

- stopper la progression du porteur ou l'orienter (déplacement défensif) ;
- couper les lignes de passe : aplatir le triangle porteur/adversaire direct/soi-même ;
- relancer le jeu sur récupération de balle : importance de la première action (orientation-passe, etc).

#### Mises en relations à établir

- la pression défensive et la réduction des alternatives offensives ;
- la pression défensive et la récupération de balle ;
- la récupération rapide de balle (interception, rebond) et la continuité du jeu (relance de contre-attaque, nouvelle tentative de tir, etc.).

#### Les règles permettant le déroulement du jeu et leur application

- la marque ;
- le non-contact ;
- le marcher ;
- la reprise de dribble ;
- les «5 secondes».

Ces contenus seront abordés par l'élève tout au long des situations d'apprentissage permettant la construction des compétences précédentes.

## Quelques repères sur l'activité de l'élève

- **L'équipe**

Le rapport possessions/pertes est-il positif ?  
Le rapport tirs tentés/pertes est-il positif ?  
Tous les joueurs sont-ils actifs en défense ?

- **Le porteur de balle**

S'oriente-t-il face à la cible adverse après chaque réception de balle ?  
Exploite-t-il un appel de balle signifiant d'un partenaire ?

Enchaîne-t-il une action après avoir tiré ou transmis son ballon ?

- **Le non-porteur de balle**

Sait-il se démarquer ?  
Joue-t-il l'aide (soutien) lorsque le besoin s'en fait sentir ?

- **Le défenseur**

Est-il capable de faire pression sur le porteur de balle ?  
Est-il capable de jouer sur les trajectoires ?

# Volley-ball

## I - Mise en œuvre

### A. Présentation, orientation, dominante

Le volley-ball est un sport collectif où le joueur doit en même temps défendre son camp et attaquer ou préparer l'attaque du camp adverse. Les habiletés spécifiques requises perturbent les élèves débutants et transforment les repères traditionnels d'attaque et de défense. La possession du ballon n'est pas, à ce niveau, une garantie de sécurité (encore moins de victoire), et l'élève est plus souvent soucieux de ne pas perdre l'échange que de le remporter. L'intérêt de la pratique du volley-ball en EPS repose sur le fait de permettre à l'élève de trouver un contexte où le temps va pouvoir jouer en sa faveur.

Contrairement aux autres sports collectifs, cette APS offre la possibilité de développer simultanément une motricité fine et des stratégies élaborées dès la pratique du 1C/1.

### B. Contexte et conditions d'apprentissage

- Les élèves jouent un match en 2C/2 (1C/1 pour les moins débrouillés) sur un terrain plus profond que large, avec une hauteur de filet adaptée et un ballon léger au début. Ce dispositif a pour but de favoriser les comportements de type réception-renvoi au-dessus de la tête, propices à un jeu d'attaque plus efficace de la surface adverse.
- Le règlement est adapté :
  - décompte des points au tie-break ;
  - zone de service dans le terrain ;
  - redoublement interdit en 2C/2 (en 1C/1, nombre de touches illimité) ;
  - mise en jeu par une frappe à trajectoire montante.
- Les rapports de force doivent être équilibrés.

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

(Cf. ci-dessus)

### B. « De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire »

#### 1. Conduites initiales des élèves, obstacles rencontrés

##### a. Objets pris en compte pour décider

Le désir de renvoyer la balle guide le jeu d'un grand nombre d'élèves en situation de réception. Cependant, le projet d'attaque de la surface adverse apparaît fortuitement. On peut l'observer quand les conditions sont ponctuellement optimales : balle haute et lente proche du filet, compatibilité totale entre l'axe de renvoi adverse et l'orientation du réceptionneur.

##### b. Mises en relations établies par l'élève dans le jeu ou dans l'équipe

##### • La balle et la défense de son territoire proximal

Les différents espaces du jeu (zone avant, zone arrière, terrain adverse) et le joueur adverse sont des repères abstraits et inutiles pour le joueur. Il n'y a pas de lecture de jeu à ce niveau et l'activité du joueur peut être qualifiée de réactive.

##### • La balle et la cible adverse

Les indices favorables à l'efficacité de l'attaque (repérer son emplacement sur le terrain, par exemple) ne sont pas forcément jugés utiles. La « lecture du jeu » est ici préétablie et non adaptative (renvoyer le ballon chez l'autre) ; elle s'organise quasi exclusivement autour de la vision tardive d'une réception et d'un renvoi direct vers une cible perçue globalement « derrière le filet ». Les causes peuvent être de nature différente. Retenons pour exemples :  
– que les savoir-faire disponibles pour la frappe de balle ne permettent pas la moindre décentration dans l'action ;  
– que la différenciation des actions en fonction de l'emplacement sur le terrain (près ou loin du filet) n'est pas acquise.

##### • La balle, la cible, le lieu de réception

La maîtrise rudimentaire du jeu en passe haute est souvent révélatrice de ce niveau de perception. Cependant, cette lecture du jeu survient épisodiquement, c'est-à-dire lorsque la trajectoire et la vitesse du ballon de renvoi adverse donnent un temps suffisant à l'élève pour agir et réagir de façon adéquate. Là encore, la cible adverse est perçue globalement derrière le filet.

##### c. Techniques d'action sur la balle

Les frappes de renvoi direct à une ou deux mains au-dessus de la tête sont relativement efficaces lorsqu'elles se situent face et près du filet. Le taux d'échec est très important quand elles sont effectuées loin du filet.

##### d. Enchaînements collectifs d'actions dans le jeu en 2C/2

À ce stade, il est préférable de parler d'actions individuelles juxtaposées. Les coopérations sont fortuites ; le partenaire est rarement perçu comme une aide, mais au contraire comme un danger potentiel de perte de l'échange.

### 2. « Ce qu'il y a à faire » : compétences spécifiques

#### a. Compétences liées à la récupération de balle et à l'action de marque

Réceptionner et renvoyer directement dans le camp adverse une balle haute depuis son espace de marque favorable.

L'action de marque en « passe haute », à partir d'une orientation vers le filet, sera nettement valorisée pour encourager l'intention de renvoyer le danger le plus vite et le plus loin possible chez l'adversaire.

#### b. Compétences liées à la récupération de balle et à l'accès à l'espace de marque favorable (1)

Réceptionner une balle de vitesse peu élevée et de trajectoire arrondie dans l'espace arrière du terrain et la transmettre en cloche dans un secteur proche du filet.

1. « L'espace de marque favorable » constitue le secteur virtuel situé autour de la cible dans lequel un joueur a les plus grandes chances de réussite. Cet espace s'agrandit au fur et à mesure de l'évolution des capacités physiques du sujet et de sa compétence dans l'action de marque.

### c. Compétences liées à l'application du règlement

Sur la base d'indices essentiels du jeu, réagir et appliquer la décision correspondante (autoarbitrage ou arbitrage à plusieurs) :

- la marque ;
- la frappe ;
- la cible ;
- le filet, zone neutre.

### 3. Indicateurs de fin d'étape

Le nombre de balles au sol diminue sensiblement.

La balle franchit souvent le filet (jeu en aller-retour) sur des actions en passes hautes.

Le jeu est encore très souvent un jeu de face à face entre deux adversaires (en 2C/2).

Le nombre de retours de service augmente sensiblement.

## III - Contenus

### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

1- Compétences liées à la récupération de la balle et à l'action de marque

- **Réceptionner et renvoyer directement dans le camp adverse une balle haute depuis son espace de marque favorable.**

2 - Compétences liées à la récupération en zone arrière et à l'accès à l'espace de marque

### «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

#### Objets à prendre en compte pour décider

- son orientation par rapport au trajet du ballon et à la cible à atteindre ;
- la cible adverse ;
- son placement dans l'espace de marque ou en dehors de celui-ci.

#### Techniques d'action sur la balle

- Renvoi adverse en cloche : frappe de balle en passe haute :
  - orienter sa surface de frappe vers la cible ;
  - orienter ses appuis vers la cible ;
  - rechercher une trajectoire longue vers l'espace arrière adverse : «prendre du temps à l'adversaire...».Avec certains élèves, on pourra demander la construction de trajectoires tendues obliques vers le bas : «viser les pieds».
- Renvoi adverse oblique vers le bas : frappe orientée vers le haut (manchette) :
  - jouer la balle le plus bas possible ;
  - doser l'énergie transmise au ballon pour soi-même (1C/1) ou son partenaire (2C/2) : «se redonner du temps pour attaquer».

#### Mises en relations à établir

- la mobilité et la disponibilité en jeu ;
- la compatibilité entre le trajet du ballon, l'orientation des appuis et la vision de la cible ;
- l'orientation des surfaces de frappe et la trajectoire de renvoi ;
- la trajectoire du renvoi et la prise de temps chez l'adversaire.

#### Objets à prendre en compte pour décider

- Pour le réceptionneur :
  - la trajectoire du ballon : balle au-dessus ou au-dessous des épaules ;
  - son placement et son orientation par rapport à l'espace de marque.

- Réceptionner une balle de vitesse peu élevée et de trajectoire arrondie dans l'espace arrière du terrain, et la transmettre en cloche dans un secteur proche du filet.

- Pour l'aide au receveur (jeu en 2C/2) :
  - le placement du receveur (loin ou près du filet) ;
  - la trajectoire du ballon réceptionné.

#### Techniques d'action sur la balle

- localiser le secteur d'intervention (au-dessus ou au-dessous des épaules) ;
- frapper en passe haute et en manchette ;
- frapper la balle : trajectoire haute et lente en direction du filet. Se donner du temps (1C/1) ou en donner à son partenaire (2C/2).

#### Mises en relations à établir

- la mobilité et la disponibilité en jeu ;
- la trajectoire du ballon et son propre déplacement ;
- l'orientation de la surface de frappe et le point haut de la trajectoire ;
- le moment d'identification du trajet de la balle et le temps de préparation de l'action ;
- la nature de la trajectoire et le type de frappe ;
- le trajet du ballon et le rôle à tenir (2C/2) ;
- l'orientation du receveur et la probabilité de la zone de renvoi.

#### Les règles permettant le déroulement du jeu et leur application

- la marque ;
- la frappe ;
- la cible ;
- le filet, zone neutre.

Ces contenus seront abordés par l'élève tout au long des situations d'apprentissage permettant la construction des compétences précédentes.

3 - Compétences liées à l'application du règlement

- Réagir et appliquer la décision correspondante (auto-arbitrage ou arbitrage à plusieurs).

## Quelques repères sur l'activité de l'élève

L'élève adopte-t-il une attitude prédyamique sans pour autant sélectionner un mode de réception privilégié ?

Réagit-il rapidement après une frappe ou lorsque le ballon arrive sur lui ?

S'oriente-t-il vers le filet avant l'action de frappe ?

Différencie-t-il son action selon son emplacement sur le terrain ?

Exploite-t-il une attaque lorsque son placement en zone avant et la trajectoire du ballon le lui permettent ?

## ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Bonnefoy G., Metzler J., Modélisation du volley-ball : logique des actions et cascades de problèmes, *EP et didactique des APS*, Éditions AEEPS, 1990.

Bordes P., «Volley-ball : réflexions et propositions pédagogiques», in *Revue EPS*, n° 241.

Chêne E., Lamouche C., Petit D., *Volley-ball*, coll. «De l'école... aux associations», Éditions Revue EPS.

Kawa Goudard R., *Le Volley-ball au collège*, CRDP Charente-Poitou.

Kramer D., Predine E., «Volley-ball : stratégies et tactiques. Trois situations d'apprentissage», in *Revue EPS*, n° 256.

Marsenach J., *EPS au collège : volley-ball*, INRP.

Metzler J., *Spirales*, n° 1, 1986.

Metzler J., *Complément au n° 1*, 1987.

Stenel Y., «Volley-ball : progression des situations d'attaque», in *Revue EPS*, n° 205.

# Handball

## I - Mise en œuvre

### A. Présentation, orientation, dominante

**Rappel :** Cette illustration aborde exclusivement les compétences liées à l'action de marque.

### B. Contexte et conditions d'apprentissage

Le duel tireur-gardien se déroule le plus souvent :

– hors de la présence de défenseurs entre tireur et gardien ;

– tirs déclenchés à proximité ou au-dessus de la surface du but (il faut disposer de ballons à texture souple, non traumatisants) ;

– tireur poursuivi et dribblant dans l'axe du but ;

– tireur plus rarement en dérive à droite ou à gauche de l'axe du but (dérive provoquée par l'arrivée d'un défenseur menaçant de couper le couloir central) ;

– tireur exceptionnellement en sortie de traversée d'un dispositif défensif regroupé mais de faible densité.

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

(Cf. ci-dessus)

### B. « De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire »

#### 1. Conduites initiales des élèves, obstacles rencontrés

##### • Gardien

Il est placé en arrière de la ligne de but et adopte une posture de repli-attente.

Il ne se déplace pas avant le lâcher du ballon par le tireur.

Il réagit en projetant ses deux mains vers le ballon pour le repousser.

##### • Tireur

Il ralentit son déplacement à l'approche de la surface de but.

Il s'organise corporellement pour un lancer qu'il veut «fort».

L'impact est très souvent sur le gardien, qui n'a pas bougé.

### Interprétation de ces conduites

##### • Gardien

Le recueil d'indices pour intervenir commence tardivement, au lâcher du ballon par le tireur.

Le contrôle visuel simultané du but, des mains et du ballon, pourtant indispensable, n'est pas encore maîtrisé.

L'outil pour contrer est uniquement constitué par les mains.

##### • Tireur

Le passage du dribble à l'attraper mobilise le regard et perturbe l'équilibre.

La cible n'est qu'une direction dans laquelle surface de but et gardien sont indifférenciés.

La réussite est associée à la puissance du lancer.

## 2. « Ce qu'il y a à faire » : compétences spécifiques

### Compétences liées à l'action de marque

Dans le duel tireur-gardien, produire successivement, et en les articulant, les effets suivants :

- **Pour le tireur**
  - contournement ;
  - traversée de la surface couverte par le gardien ;
  - neutralisation passagère de segments corporels du gardien.
- **Pour le gardien**
  - réduction des surfaces de cible accessibles par trajectoires tendues ;
  - projection précoce de segments corporels vers la trajectoire impulsée par le tireur.

## 3. Indicateurs de fin d'étape

### • Gardien

Positionnement sur (ou un peu en avant de) la ligne de but, sur l'axe tireur/milieu de cible.

Déplacement pendant la phase terminale du trajet ou de la trajectoire du tireur, combinant profondeur et largeur de l'espace de jeu.

Projection du corps et des deux mains vers le ballon pour l'arrêter.

### • Tireur

Déplacement à vitesse constante vers la cible, associé à l'émission de contre-informations (regard, déplacement du ballon) à l'intention du gardien.

Trajectoires diversifiées du ballon (tendues, lobées) visant à mettre de la distance entre le ballon et le gardien.

## III - Contenus

### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

Compétences liées à l'accès à l'action de marque

### «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Gardien :
  - construire le «couple» tireur-ballon comme système évolutif dans lequel l'équilibre et la posture du tireur, la position du ballon par rapport au tireur et la tenue du ballon par le tireur déterminent la trajectoire du lancer ;
  - construire un mode de déplacement et d'équilibration libérant les membres supérieurs et permettant de les mobiliser en balayage latéral.
- Tireur :
  - différencier le gardien de la surface du but ;
  - différencier les surfaces couvertes ou balayables par le gardien de but et les surfaces accessibles par des trajectoires tendues ou lobées ;
  - construire des modalités de dribble facilitant le passage à l'attraper-lancer.

## ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Mariot J., *Handball*, coll. «De l'école... aux associations», Éditions Revue EPS.

Portes M., «Handball, éducation physique et performance», in *Revue EPS*, n° 243-244.

# Activités physiques de combat

Les activités physiques de combat à mains nues regroupent différentes formes de lutte (judo, lutte gréco-romaine, luttas folkloriques, etc.) et différentes formes de boxe (boxe anglaise, boxe française, karatedo, etc.). La spécificité de ces pratiques, qui associent l'affirmation de soi et le respect mutuel, réside dans les situations d'affrontement qu'elles organisent et dans la sollicitation prioritaire des ressources affectives, cognitives et relationnelles.

La programmation des activités physiques de combat en milieu scolaire a pour objet de permettre à l'élève :

- de développer des techniques spécifiques ;
- de renforcer la confiance en soi et la volonté de vaincre dans le respect de l'éthique du combat ;
- de maîtriser les facteurs émotionnels ;
- de construire des projets d'action et de les adapter aux variations du rapport de forces.

## Lutte et judo

### I - Mise en œuvre

#### A. Présentation, orientation, dominante

L'étape qui correspond au cycle central prolonge l'approche globale vécue en classe de 6<sup>e</sup> par un enrichissement des possibilités techniques et tactiques en situation de combat. Après s'être exercé, durant la phase d'initiation, à «**combattre sans risque**», l'élève accède à un second niveau lors duquel il apprend à «**construire l'offensive**».

Dans la continuité des exemples choisis pour accompagner le programme de 6<sup>e</sup>, les formes de lutte serviront de support d'illustration. On remarquera cependant que les compétences retenues peuvent, de la même façon, être déclinées dans les différents styles de boxe.

#### B. Contexte et conditions d'apprentissage

L'approfondissement des compétences donne au combat debout une place croissante conforme à la dimension culturelle des activités choisies en référence. Minorées dans un premier temps pour

des raisons de sécurité au profit du combat au sol, les techniques de projection ou d'amener à terre font l'objet d'un apprentissage plus spécifique. Afin de réaliser cet objectif, l'enseignant devra vérifier que les acquisitions visées en classe de 6<sup>e</sup> sont suffisamment maîtrisées pour permettre cette progression.

Les problèmes affectifs non complètement résolus constituent un handicap réel. Il peut donc être nécessaire ou même indispensable de revenir sur certains des aspects évoqués lors du premier niveau, en particulier en ce qui concerne le «savoir combattre» et le «savoir chuter et faire chuter sans risque».

Le contexte et les conditions d'apprentissage sont analogues à ceux définis pour la classe de 6<sup>e</sup>. Les points de similitude résident dans la complémentarité des situations d'opposition et de partenariat et dans l'alternance des jeux de rôles entre attaquant et défenseur. La différence essentielle tient au développement et à l'enrichissement, en termes de complexité et de difficulté, des thèmes technico-tactiques qu'utilise l'enseignant pour élaborer les situations qu'il propose.

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

«Attaquer de façon variée» et «enchaîner ses attaques selon la réaction de l'adversaire» sont les deux exemples retenus pour servir d'illustration au programme du cycle central. Le choix de ces compétences spécifiques se justifie par :

- leur rôle fondamental dans l'élaboration des schémas tactiques ;
- leur expression concrète, dans chacun des secteurs spécialisés du judo et de la lutte que sont le combat debout et le combat au sol ;
- leur importance, qu'il s'agisse des formes de lutte ou des formes de boxe.

Comme pour la classe de 6<sup>e</sup>, les conditions de réalisation, de même que les indications nécessaires sur les éléments de progressivité, sont précisées pour chacune des compétences. L'ordre de présentation n'est pas un ordre hiérarchique ; cependant, des relations existent entre des acquisitions qui se renforcent réciproquement. «Enchaîner des actions» n'est possible que grâce à une maîtrise minimale de celles-ci. L'approche technique est perçue comme un ensemble de solutions aux problèmes que pose l'adversaire. Dès lors, la variété des attaques et leur association dans des enchaînements visant à poursuivre l'offensive constituent un socle fondamental qui permet au combattant de prendre les décisions qu'il juge appropriées au contexte de l'affrontement.

### B. « De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire »

#### 1. Conduites initiales des élèves, indicateurs de fin d'étape

En fin de premier cycle, les compétences acquises par l'élève lui ont permis d'adopter un comportement plus offensif que défensif. Cependant, sa conduite en situation d'affrontement debout se caractérise généralement par des attaques exécutées de face (action sur les jambes) qui restent peu fréquentes, souvent semblables et très rarement enchaînées. Les actions musculaires sont peu dissociées (pas

d'indépendance des hanches et des épaules) et les déplacements s'effectuent dans un espace réduit, sans changement de rythme.

L'objectif poursuivi lors du second niveau peut être considéré atteint lorsque les attaques gagnent en régularité et en variété (avec notamment des attaques effectuées en tournant le dos). Une action exécutée «dans le temps» signifie alors que le déclenchement des attaques s'effectue sur la base des sensations transmises par la saisie ou le contact. Cette étape permet l'élaboration et, pour les meilleurs élèves, l'adaptation de projets d'actions fondés sur l'identification et l'analyse des points forts et des points faibles de l'adversaire.

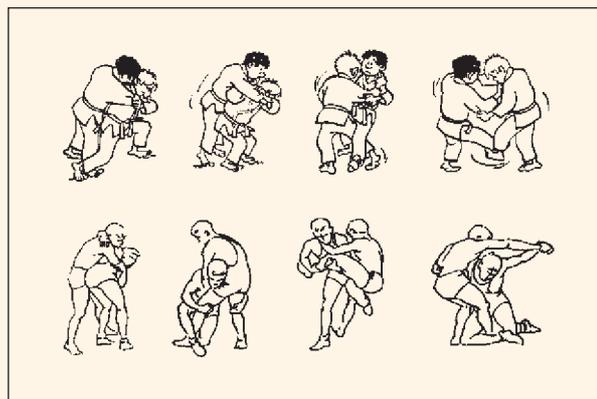
#### 2. «Ce qu'il y a à faire» : compétences spécifiques

##### a. Attaquer de façon variée

Lors du cycle initial, l'apprentissage des formes de projection est resté lié à celui des chutes et à l'utilisation des déplacements d'un «partenaire/adversaire». Dans une seconde étape, l'élève doit apprendre à réaliser, en situation d'opposition, des formes variées qui illustrent différentes manières :

- de projeter ou d'amener à terre (debout) ;
- de contrôler et d'immobiliser (au sol).

##### Exemples communs au judo et à la lutte dans le combat debout



Attaques de face, attaques en tournant le dos  
Attaques en double appui, attaques sur un seul appui

Debout, l'acquisition de ces «formes de corps» a pour objet la sélection de réponses adaptées en fonction des caractéristiques de l'adversaire, c'est-à-dire :

- de sa morphologie (adversaire plus grand, plus petit, plus lourd, plus léger, etc.) ;
- de son attitude (jambes serrées, écartées, bras tendus, corps fléchi, etc.) ;
- de ses déplacements (rapides, lents, avancée, recul, etc.).

Ces critères peuvent être considérés, à ce niveau, comme autant d'éléments permettant d'identifier les points forts et les points faibles de l'adversaire. Ils représentent pour l'enseignant des variables exploitables dans les diverses situations d'apprentissage à faire vivre à l'élève.

### Exemples communs au judo et à la lutte dans le combat au sol

Au sol, l'exploration que l'élève effectue des situations dans lesquelles débute l'affrontement lui donne l'occasion d'expérimenter, sous d'autres formes et dans un contexte de difficulté supérieure, les principes de contrôle, de placement et de déplacement abordés lors du cycle précédent.

À partir de situations de départ variées, l'objectif est de pouvoir conclure de diverses façons selon les réactions de l'adversaire. De nouvelles techniques pour immobiliser en judo ou «tomber» en lutte s'ajoutent ainsi à celles acquises en 6<sup>e</sup>.

**Exemple :** attaquant en «position supérieure», défenseur à quatre pattes ou à plat ventre, attaquant à côté ou à cheval ou en tête, etc.



**Exemples en lutte :** finales costale, latérale, dans le prolongement, par-dessus et leurs formes équivalentes en judo : *hon gesa gatame*, *yoko shiho gatame*, *kami shiho gatame*, *tate shiho gatame*.

### b. Enchaîner ses attaques selon la réaction de l'adversaire

Chez le débutant, l'offensive est contrariée par la force physique de l'adversaire, qui se révèle suffisante pour établir un rempart naturel supé-

rieur aux possibilités d'attaque. Donner des moyens techniques supplémentaires de défense ou aborder les contreprises déséquilibrerait largement le rapport de forces et limiterait les possibilités de réussite de l'élève offensif.

Ce n'est qu'à l'issue de l'étape d'initiation qu'il convient de faire acquérir au jeune combattant les moyens d'une opposition plus organisée. Le comportement défensif n'apparaît alors plus comme un obstacle quasi infranchissable mais comme une attitude «naturelle» qu'il convient de prendre en compte. La défense perd son rôle inhibiteur pour devenir incitatrice de l'attaque, de la poursuite de l'offensive et de l'adaptation des projets d'action.

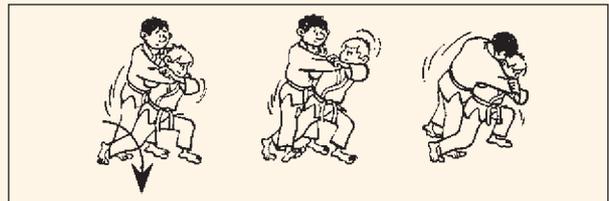
L'introduction à la dimension tactique du combat reste très progressive ; elle s'illustre de la même façon (en judo et en lutte) dans le combat debout et dans le combat au sol.

### Exemples communs au judo et à la lutte dans le combat debout

À partir d'esquives simples ou de blocages, deux situations seront particulièrement abordées :

- L'enchaînement dans la même direction que l'attaque initiale («avant-avant» ou «arrière-arrière»).

**Exemple en judo :** attaque de *tai otoshi*, surpassement de *uke*, redoublement de *tai otoshi* par *tori*.



- L'enchaînement dans une direction opposée à l'attaque initiale («arrière-avant» ou «avant-arrière»).



**Exemple en judo :** attaque de *o uchi gari*, blocage de *uke* qui repousse, changement de direction et attaque de *tai otoshi* par *tori*.

### III - Contenus

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- **Attaquer de façon variée.**

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Varier les formes de projection (trois à quatre formes distinctes).
- Varier les opportunités d'attaque selon l'adversaire en fonction de :
  - son déplacement ;
  - son attitude ;
  - sa morphologie.(deux à trois exemples types)
- Au sol, contrôler et immobiliser en variant :
  - les situations de départ ;
  - les situations finales.(deux à trois exemples dans chacun des cas)

#### QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- En situation aménagée, projeter dans quatre secteurs de chute (avant, arrière, à droite, à gauche).
- Dans un même secteur de chute, utiliser différentes «formes de corps».
- En situation d'affrontement, être capable de modifier ses attaques selon :
  - l'adversaire ;
  - le contexte du combat.
- Au sol, être capable de conclure un combat par un contrôle suivi d'une immobilisation :
  - à partir de situations différentes ;
  - à l'aide de techniques différentes.

Placé en situation d'affrontement, l'élève élargit ses moyens d'action :

– il augmente l'éventail de techniques de projection par renversement, par suppression d'appuis – extérieur ou intérieur –, etc. (en judo, *tai otoshi*, *morote seoi nage*, *o uchi gari*, *ko uchi gari*, *de ashi barai* ; en lutte, tour de hanche en tête, double ramassement de jambes, chassé intérieur, crochet intérieur, etc.) ;

– il acquiert de la pertinence dans le choix et l'opportunité de ses actions offensives et défensives en créant, utilisant et provoquant des réactions ou des déplacements qu'il exploite ; il choisit l'attaque la mieux adaptée selon les caractéristiques de l'adversaire (morphologie, attitude, déplacement, etc.).  
En servant de partenaire et en étudiant les caractéristiques des comportements défensifs, il améliore son potentiel d'attaque.

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- **Enchaîner ses attaques selon la réaction de l'adversaire.**

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Défendre :
  - par esquive ;
  - par blocage.(une défense par «forme de corps»)

#### QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- Être capable de différencier les types de défense par esquive, par blocage.
- Chercher à exploiter le déséquilibre résultant de l'attaque initiale.

- Enchaîner deux attaques dans la même direction :
  - «avant-arrière» ;
  - «arrière-avant».
 (un ou deux exemples)
- Enchaîner deux attaques en changeant de direction :
  - «avant-arrière» ;
  - «arrière-avant».
 (un ou deux exemples)
- Au sol, se dégager d'un contrôle ou d'une immobilisation. (un ou deux dégagements pour chaque type d'immobilisation).
- Au sol, enchaîner les contrôles et les immobilisations.

- Se servir des saisies pour agir sur le corps de l'adversaire.
- Marquer des temps de relâchement musculaire.
- Dissocier les hanches des épaules.
- Être capable d'enchaîner deux contrôles ou deux immobilisations.
- Accroître sa mobilité en réduisant sa surface de contact avec le sol.
- Chercher à agir dans la direction de la moindre opposition.
- Être capable d'enchaîner deux contrôles ou deux immobilisations.
- Accroître sa mobilité en réduisant sa surface de contact avec le sol.
- Chercher à agir dans la direction de la moindre opposition.

Comme l'aptitude à choisir l'attaque appropriée, la notion d'enchaînement se trouve à la base du développement du jeu tactique qui permet à chacun d'exprimer son «intelligence du combat». L'acquisition de ces deux compétences détermine fortement l'accès aux niveaux supérieurs marqués par l'individualisation des conduites de l'élève en situation d'affrontement.

#### ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

- Brousse M., chap. «La technique ou l'ordre du combat», in *Techniques sportives et éducation physique*, Dossier EPS n° 19, Éditions Revue EPS et AEEPS, Paris, 1994, pp. 80-89.
- Ray D., Rimet D., «L'éducation physique au collège en 4<sup>e</sup>-3<sup>e</sup>», in *Spirales*, n° 3, vol. 2, 1986, pp. 299-350.
- Des jeux d'opposition à la lutte – collège*, FFL, 1993.
- Méthode française d'enseignement du judo-jujitsu*, FFJDA, 1990.

# Activités d'opposition duelle : sports de raquette

Le «groupement des activités d'opposition duelle : sports de raquette» se caractérise par des activités mettant en jeu deux joueurs en simple, quatre joueurs en double, qui s'affrontent dans le but de gagner la confrontation en provoquant une faute ou un non-renvoi de l'adversaire :

- en frappant un volant ou une balle ;
- en cherchant à atteindre une cible horizontale après avoir franchi une cible verticale ;
- en cherchant, dans la même action motrice, à réduire les incertitudes produites par l'adversaire en réception, tout en cherchant à émettre le maximum d'incertitude en attaque.

On retrouve dans ce groupement :

- le badminton ;
- le tennis de table ;
- le tennis, etc.

## Activités conseillées

Le programme introduit, pour le groupement des sports de raquette, la prise en compte de la hauteur dans l'espace de jeu, ainsi que la notion de «pousser l'adversaire à la faute». Dans le respect de ces orientations, l'enjeu éducatif de développement de l'intelligence tactique pourra s'illustrer en badminton et en tennis de table par la création d'un échange

organisé déclenchant la faute de l'adversaire.

Envisager la pratique du **badminton**, c'est approfondir et stabiliser la notion de cible vue en 6<sup>e</sup>.

Envisager la pratique du **tennis de table**, c'est confronter l'élève à une activité tactique où la prise d'informations se définit dans le 1/10<sup>e</sup> de seconde, où la pression temporelle est extrême.

## Badminton

### I - Mise en œuvre

#### A. Présentation, orientation, dominante

Prendre le volume comme axe de travail nécessite, de la part de l'élève, la possibilité d'envisager le gain de l'échange dans un avenir différé. Passer par le volume de l'adversaire, c'est viser, non pas une cible au sol, mais mettre l'adversaire en difficulté :

- en plaçant le volant là où il est en difficulté dans son volume de renvoi du volant ;
- ou en plaçant le volant là où il ne sera pas pour le déborder.

L'organisation tactique s'effectue par rapport à l'adversaire. La construction de l'échange se décentre d'une cible concrète pour envisager une cible virtuelle, qui sera obtenue dans un deuxième temps, créer la faute de l'adversaire étant le premier motif de l'organisation de l'échange. **L'élève joue en poussant à la faute.**

#### B. Contexte et conditions d'apprentissage

(Cf. «Mise en œuvre du badminton en classe de 6<sup>e</sup>»)

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

(Cf. «Les compétences spécifiques à acquérir en badminton en classe de 6<sup>e</sup>»)

### Éléments de progressivité

Découvrir le volume par une orientation variée des trajectoires en favorisant, dans un premier temps, les trajectoires montantes et descendantes puis, dans un deuxième temps, les trajectoires tendues.

### B. « De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire »

#### CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES :

*«D'une activité tactique avec recherche de rupture centrée sur une cible à atteindre...»*

- Le rapport à l'activité est un rapport duel centré sur une cible libre à produire, puis à exploiter, où le joueur est face au terrain adverse, face à un adversaire.
- Le joueur est actif et mobile entre deux frappes.
- Les trajectoires produites permettent l'exploitation maximale du terrain ; les déplacements effectués couvrent l'ensemble du terrain.
- Durant l'échange, les joueurs se déplacent.
- Le gain de l'échange se fait par des points gagnants.

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- **Créer et exploiter le débordement pour le gain de l'échange en exploitant les trajectoires tendues.**
- **Reconnaître les actions de l'adversaire et produire des trajectoires montantes ou descendantes en fonction du rapport de dominance pour attaquer et/ou défendre.**
- **Reconnaître et exploiter les points faibles de l'adversaire dans son volume de frappe ; établir une relation entre des effets produits et les circonstances de leur apparition.**
- **Exploiter tout le volume de jeu (surface X hauteur) pour provoquer le non-renvoi de l'adversaire.**

#### INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE :

*... vers une opposition construite en fonction de l'adversaire»*

- Le rapport à l'activité est un rapport duel centré sur la rupture en fonction d'un adversaire et d'une cible.
- Le joueur est actif et mobile entre deux frappes.
- Le jeu n'est pas un jeu en miroir : l'élève exploite un angle réception/émission latéral et vertical.
- Le gain de l'échange se fait par des points gagnants tombant loin de l'adversaire (mise à distance de l'adversaire).

### Obstacles

Difficulté à exploiter l'espace proche du filet, la périphérie du terrain → favoriser les trajectoires en amortie près du filet, les trajectoires droites et tendues.

### III - Contenus

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

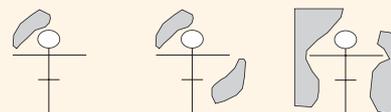
- Créer et exploiter le débordement pour le gain de l'échange en exploitant les trajectoires tendues.
- Reconnaître les actions de l'adversaire et produire des trajectoires en fonction du rapport de dominance pour attaquer et/ou défendre.
- Reconnaître et exploiter les points faibles de l'adversaire dans son volume de frappes ; établir une relation entre des effets produits et les circonstances de leur apparition.
- Exploiter tout le volume de jeu (surface X hauteur) pour provoquer le non-renvoi de l'adversaire.

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

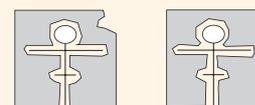
- Quel que soit l'endroit d'émission, viser tout le terrain adverse.
- Émettre des trajectoires tendues pour déborder l'adversaire.
- Émettre des trajectoires montantes lorsque l'on est dominé pour assurer la continuité du jeu ; rabattre les trajectoires si l'on domine pour assurer la rupture de l'échange (si l'adversaire émet des trajectoires descendantes, l'élève relève les trajectoires et si l'adversaire émet des trajectoires montantes, l'élève produit des trajectoires descendantes).
- En coévaluation, définir les points faibles (absence de frappe ou frappe défavorable de l'adversaire).
- En coévaluation, reconnaître le volume et l'exploiter.
- En autoévaluation, faire des points gagnants par débordement ou sur les points faibles adverses.

#### QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- Possibilités de renvoi de l'adversaire (1) :

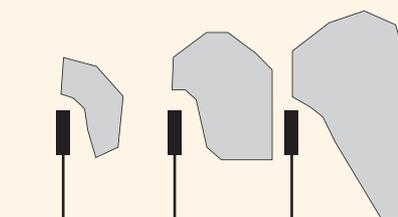


Niveau 1 Niveau 2 Niveau 3

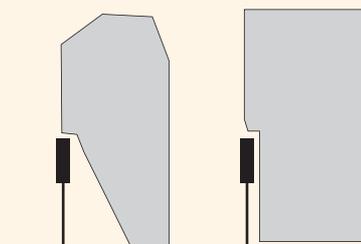


Niveau 4 Niveau 5

- Trajectoires émises (1) :



Niveau 1 Niveau 2 Niveau 3



Niveau 4 Niveau 5

- Gagner l'échange en faisant des points gagnants.

(1) Dans un rapport de forces sensiblement équivalent.

# Tennis de table

## I - Mise en œuvre

### A. Présentation, orientation, dominante

La gestion du rapport tactique en tennis de table entraîne, en milieu scolaire, une dépense énergétique physique moins importante que la dépense psychique. La proximité des joueurs et l'étroitesse des cibles rendent la pression temporelle de traitement de l'information extrême : l'information est difficile à appréhender. Ce sont ces raisons qui nous poussent à croire que l'enjeu éducatif (la tactique) sera plus facilement abordable en classes de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> en tennis de table. Ce sont ces raisons qui nous permettent aussi de penser que la représentation tactique s'affinera et s'approfondira.

En tennis de table, le moindre appel aux ressources énergétiques rend la pression émotionnelle et psychologique particulièrement

importante. Les apprentissages se feront en suscitant l'attention et l'extrême concentration des élèves.

Le cycle s'orientera sur la recherche de la rupture, en utilisant les trajectoires favorables, en prenant plus tôt les informations et en les traitant plus vite.

### B. Contexte et conditions d'apprentissage

La pratique de l'activité se fait en l'absence de courants d'air.

La raquette doit posséder une surface plane et adhérente.

L'enseignant doit s'assurer que le matériel permet une condition de pratique crédible (espacement entre les tables, nécessité de recul, surface de table plane).

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

Ne pas décontextualiser la technique de situations proches du jeu.

Favoriser la stabilisation d'une technique dans le jeu.

#### Match en 1C/1 :

Dans un rapport de forces sensiblement équivalent, conservant le caractère émotionnel de l'activité.

#### Match en 2/2 :

Équipes hétérogènes dans leur constitution et homogènes entre elles.

### Éléments de progressivité

Envisager l'apprentissage simultané de l'action sur la balle, de la mise à distance de l'adversaire, de la visée d'une cible.

## B. « De ce qui se fait à ce qu'il y a à faire »

### CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES :

«D'une activité sans élaboration tactique, sans recherche de rupture, centrée sur une cible à atteindre...

- L'élève renvoie la balle sur la table adverse en plaçant sa raquette sur les trajectoires adverses, sans intention, avec une incertitude dans les frappes.
- L'élève attend la faute de l'adversaire en utilisant de préférence des trajectoires en cloche (action de bas en haut) et un seul côté de sa raquette.
- Absence de changement de rythme durant les échanges.

### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

- **Viser toute la table adverse latéralement et en profondeur pour susciter un renvoi défavorable de l'adversaire.**
- **Reconnaître les actions de l'adversaire et produire des trajectoires montantes ou descendantes et/ou freinées ou accélérées (utilisation d'effets en fonction du rapport de dominance pour attaquer et/ou défendre).**
  - Construire la rupture ou la déstabilisation de l'adversaire grâce à des trajectoires variées et/ou avec effets.
- **Traitement rapide de l'information pour assurer la continuité ou la rupture par des interceptions de trajectoires variées.**

### INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE :

... vers une opposition construite en fonction de l'adversaire»

- L'élève utilise des angles de renvoi lui permettant de viser latéralement et en profondeur toute la table adverse.
- L'orientation de la raquette est fonction d'une cible à atteindre. Le mouvement de la raquette va de l'arrière vers l'avant et peut être montant ou plongeant.
- L'interception de la trajectoire est fonction de la trajectoire reçue (présence de frappe dans la phase descendante et/ou au sommet du rebond).

### Obstacles

Difficulté à prendre et à traiter des informations.

Difficulté d'ordre moteur → développer des habiletés spécifiques pour construire des frappes latérales (éviter l'alignement œil-

raquette-balle-table adverse) en revers et coup droit.

Difficulté liée au matériel → pour l'enseignant, s'assurer que les surfaces de frappe sont planes et adhérentes.

### III - Contenus

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES

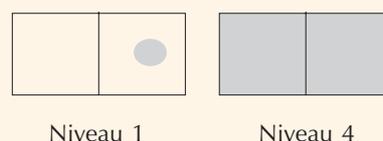
- Viser toute la table adverse latéralement et en profondeur pour susciter un renvoi défavorable de l'adversaire.
- Reconnaître les actions de l'adversaire et produire des trajectoires montantes ou descendantes et/ou freinées ou accélérées (utilisation d'effets en fonction du rapport de dominance pour attaquer et/ou défendre).
- Construire la rupture ou la déstabilisation de l'adversaire grâce à des trajectoires variées et/ou avec effets.
- Traitement rapide de l'information pour assurer la continuité ou la rupture par des interceptions de trajectoires variées.

#### «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

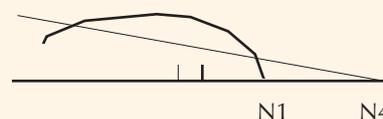
- Utiliser :
  - un angle réception/émission horizontal de trajectoire important pour exploiter les zones latérales de la table ;
  - un angle réception/émission vertical permettant l'utilisation de la profondeur de la table.
- Produire en fonction des trajectoires reçues :
  - des trajectoires tendues placées, tendues descendantes ;
  - des trajectoires avec effets coupés (action plongeante de la raquette, la balle tourne vers l'arrière) ;
  - des trajectoires avec effets liftés (action montante de la raquette, la balle tourne vers l'avant).
- Frapper la balle le plus tôt possible après le rebond et/ou sur l'ensemble de sa trajectoire après le rebond, en fonction du rapport de dominance.

#### QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- Utilisation maximale de la table adverse :



- Les trajectoires de balle émises :



- N1 : Niveau 1 = cloche haute
- N4 : Niveau 4 = balle profonde et rasante

- Trajectoire de la raquette :
  - Niveau 1 : de bas en haut
  - Niveau 2 : d'arrière en avant
  - Niveau 3 : d'arrière en avant + de bas en haut et/ou de haut en bas
  - Niveau 4 : idem niveau 3 + vitesse

- Interception de la trajectoire :



Niveau 1 : interception phase descendante



Niveau 4 : interception : toutes phases après rebond  
..... = situation de l'interception

## ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Fournies L., «Tennis de table – être acteur de sa formation», in *Revue EPS*, n° 227.

Méard J.-A., «Tennis de table – niveaux d'habileté et situation-test», in *Revue EPS*, n° 220.

Sève C., «Tennis de table au collège», in *Revue EPS*, n° 228.

Sève C., *Tennis de table*, coll. «De l'école... aux associations», Éditions Revue EPS.

Chap. «Jeux de raquettes», in *Vers des programmes*, Dossier EPS n° 24, Éditions Revue EPS.