

SOMMAIRE

Pages

Organisation de la formation au collège 5

Cycle d'adaptation : classe de 6^e 9

- Organisation des enseignements dans les classes de 6^e de collège 11
- Programme du cycle d'adaptation : classe de 6^e 14
- Accompagnement du programme de 6^e 23

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

Organisation de la formation au collège

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

Article 1^{er} – 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

« 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 ».

Cycle d'adaptation :

Classe de 6^e

Organisation des enseignements dans les classes de 6^e de collège

Arrêté du 29 mai 1996 – (BO n° 25 du 20 juin 1996), modifié par l'arrêté du 14 janvier 2002 (BO n° 8 du 21 février 2002)

Article 1^{er} (*modifié par l'arrêté du 14 janvier 2002*). – Les enseignements des classes de sixième de collège sont organisés conformément à l'annexe jointe au présent arrêté.

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

Art. 2 (*idem*). – Dans les classes de sixième, chaque collège dispose d'une dotation horaire globale de vingt-huit heures hebdomadaires par division pour l'organisation des enseignements obligatoires, ainsi que pour l'aide aux élèves et l'accompagnement de leur travail personnel que ces enseignements impliquent.

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.

Art. 3 – (*abrogé et remplacé par l'article 3 de l'arrêté du 14 janvier 2002 ci-dessous*).

Art. 4 – (*abrogé et remplacé par l'article 3 de l'arrêté du 14 janvier 2002 ci-dessous*).

Ces deux articles sont remplacés par un **article 3** nouveau ainsi rédigé :

Art. 3. – 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.

Pour l'organisation des enseignements, pour l'aide aux élèves et l'accompagnement de leur travail personnel, il est tenu compte de la priorité accordée à la maîtrise de la langue.

En vue de remédier à des difficultés scolaires importantes, le collège peut mettre en place, de façon dérogatoire et temporaire, un dispositif spécifique dont les modalités d'organisation peuvent être spécialement aménagées, sur la base d'un projet pédagogique préalablement validé par les autorités académiques.

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

Art. 4. – Le présent arrêté est applicable à compter de l'année scolaire 2002-2003.

Annexe

HORAIRES DES ENSEIGNEMENTS APPLICABLES AUX ÉLÈVES DE LA CLASSE DE SIXIÈME DE COLLÈGE

ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES	HORAIRE DE L'ÉLÈVE
Français	4 + (0,5) ou 5
Mathématiques	4
Langue vivante étrangère	4
Histoire-géographie-éducation civique	3
Sciences et techniques : - sciences de la vie et de la Terre - technologie	1 + (0,5) 1 + (0,5)
Enseignements artistiques : - arts plastiques - éducation musicale	1 1
Éducation physique et sportive	4
Aide aux élèves et accompagnement de leur travail personnel : 2 heures par division	

Heures de vie de classe : 10 heures annuelles

() Les horaires entre parenthèses sont dispensés en groupes à effectifs allégés.

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

Arrêté du 22 novembre 1995 relatif aux programmes de la classe de 6^e des collèges

Le ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche,

Vu la loi d'orientation n° 89-486 du 10 juillet 1989 sur l'éducation, modifiée par la loi de programmation du « nouveau contrat pour l'école » n° 95-836 du 13 juillet 1995 ;

Vu le décret n° 90-179 du 23 février 1990 relatif au Conseil national des programmes ;

Vu l'arrêté du 14 novembre 1985, modifié par les arrêtés des 26 juillet 1990, 10 juillet 1992 et 3 novembre 1993, relatif aux programmes des classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième des collèges ;

Vu l'avis du Conseil national des programmes ;

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation du 24 octobre 1995,

Arrête :

Article 1^{er} – Les programmes applicables à compter de la rentrée scolaire de 1996 en classe de sixième dans toutes les disciplines, à l'exception de l'éducation physique et sportive, sont fixés par l'annexe jointe 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 de 1996.

Article 3 – Le programme d'éducation physique et sportive applicable en classe de sixième reste celui défini en annexe de l'arrêté du 14 novembre 1985 susvisé.

Article 4 – Les programmes applicables en classes de cinquième, quatrième et troisième des collèges restent ceux définis en annexe des arrêtés des 14 novembre 1985, 10 juillet 1992 et 3 novembre 1993 susvisés.

Article 5 – 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 22 novembre 1995
François BAYROU

Programme du cycle d'adaptation : classe de 6^e

Arrêté du 18 juin 1996 - (BO n° 29 du 18 juillet 1996)

Dans la continuité de l'école primaire, l'éducation physique et sportive au collège met l'élève en contact avec un grand nombre d'activités physiques, sportives et artistiques qui constituent un domaine de la culture contemporaine. Selon leur nature, ces activités privilégient un mode particulier de relations et d'adaptations face à l'environnement physique et humain. Elles permettent à tous les élèves de s'éprouver physiquement et de mieux se connaître en vivant des expériences variées et originales, sources d'émotion et de plaisir.

I - Finalités de l'éducation physique et sportive

L'EPS vise chez tous les élèves :

- le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices ;
- l'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques ;
- l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique.

Ainsi, l'EPS contribue au développement de la personne.

Plus largement et par rapport aux autres disciplines, c'est la diversité des environnements, dans lesquels sont vécues les expériences individuelles et collectives, qui permet à l'EPS de participer de façon spécifique à l'éducation à la santé, à la sécurité, à la solidarité, à la responsabilité et à l'autonomie. En offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales, notamment dans le rapport à la règle, l'EPS contribue à l'éducation à la citoyenneté.

L'association sportive de l'établissement constitue, à cet égard, un champ d'expériences d'une particulière richesse, dans le même temps où elle offre des possibilités d'approfondissement et de découvertes.

II - Objectifs généraux

Les activités proposées aux élèves sont très variées : ces derniers sont ainsi confrontés à de grandes catégories de situations éducatives, et découvrent les activités qu'ils pourront poursuivre au-delà de l'école.

Ces activités sont l'occasion pour l'élève de se mettre en relation avec le monde physique ou avec les autres, et de mieux se connaître.

- Dans le cadre des relations que l'individu entretient avec le monde physique, deux objectifs sont privilégiés :
 - apprendre à mobiliser ses ressources et les développer en vue d'atteindre une plus grande efficacité lors d'une performance, d'une épreuve ou d'une compétition dont les résultats peuvent être appréciés ou mesurés dans le temps et l'espace ;
 - apprendre à agir en sécurité pour soi, pour les autres, dans les activités et milieux les plus divers, notamment dans un milieu de pleine nature ou reproduisant celui-ci.

Cette confrontation à l'environnement, le plus souvent individuelle, permet d'appréhender les dimensions terrestres, aériennes, aquatiques des conduites motrices.

Une attention particulière est portée à l'enseignement de la natation pour les élèves ne sachant pas nager à l'entrée au collège.

- Dans le cadre des relations de coopération, de confrontation et de communication avec autrui, on privilégie les objectifs suivants :
 - résoudre et maîtriser les problèmes posés par l'opposition à autrui (affrontements directs ou indirects avec instruments) ;
 - résoudre et maîtriser les problèmes posés par la coopération en vue d'une action collective avec ou sans opposition ;
 - construire et développer des actions destinées à être vues et jugées par autrui. Celles-ci peuvent avoir pour objectif de provoquer une émotion, de s'inscrire dans une démarche artistique ou de faire référence à une dimension esthétique.

- Dans le cadre du développement de la connaissance de soi, on veille à enrichir le rapport que l'élève entretient avec son corps et à favoriser l'élaboration d'une image de soi positive. À cette fin, on privilégie les objectifs suivants :
 - développer les perceptions sensorielles ;
 - surmonter les appréhensions et savoir prendre les décisions liées à l'action motrice.

Les différents objectifs présentés ci-dessus sont essentiels pour éduquer de façon équilibrée les élèves sur les plans physique et sportif et sur celui du comportement et de la maîtrise de soi ; les professeurs peuvent les compléter par d'autres pour tenir compte au mieux des besoins et des caractéristiques de leurs classes.

III - Nature des acquisitions

Les apprentissages mènent en EPS à l'acquisition de compétences :

- Des compétences spécifiques nécessaires à la réalisation efficace de chacune des activités enseignées ; elles révèlent la maîtrise de savoirs et de techniques intégrés dans l'action même et contribuent à l'élaboration de compétences et de connaissances plus larges, repérables à l'occasion de la pratique de plusieurs activités.
- Des compétences propres à un groupe d'activités.
- Des compétences générales. Celles-ci ont deux fonctions importantes, progressivement prises en compte au collège :
 - l'identification et l'appréciation des conditions et des déterminants de l'action ;
 - la gestion et l'organisation individuelle et collective des apprentissages dans des conditions optimales de sécurité.

Les élèves qui entrent en classe de 6^e présentent globalement quelques traits caractéristiques particulièrement sollicités par les pratiques physiques :

- le désir d'agir, en vue d'un plaisir et d'un résultat immédiats ;
- l'envie de jouer avec les autres, qui conduit l'élève à ressentir la nécessité de la règle. Dans cette perspective, la règle ne leur apparaît pas comme une contrainte artificielle mais comme faisant partie de l'action elle-même ;
- le retentissement affectif intense suscité par leur engagement dans l'action physique. De nombreuses activités physiques provoquent une mise à l'épreuve de l'élève lors de l'affrontement des obstacles du milieu physique ou de l'interaction motrice avec autrui. Cette sollicitation déclenche de profondes émotions qui peuvent devenir des stimulants favorables à la motivation et au progrès.

A. 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 les documents d'accompagnement.

B. Compétences propres à différents groupes d'activités

Ce programme présente, selon les appellations habituellement utilisées en éducation physique et sportive, les compétences propres à des groupes d'activités.

Activités athlétiques

En lancers :

- assurer la tenue et le contrôle de l'engin,
- différencier les formes des lancers et des trajectoires.

En sauts et courses de haies (associés à ce niveau d'enseignement) :

- organiser sa course par rapport à la zone d'impulsion,
- différencier diverses orientations d'impulsions et leurs conditions d'exécution.

En course de vitesse ou en relais :

- adopter une position permettant une mise en action rapide en réaction à un signal,
- réguler la direction des déplacements.

En course de durée :

- réguler son allure,
- maîtriser sa respiration.

- *Commentaire* : une attention particulière est portée à la coordination.

Activités aquatiques

- maîtriser la capacité à maintenir un équilibre propice au déplacement, établir et rompre l'équilibre horizontal, orienter et mobiliser la tête en conséquence, utiliser des repères visuels, aligner et allonger le corps et les segments,
- maîtriser la respiration, utiliser diverses solutions pour s'immerger en variant les formes et le débit de la respiration,
- maîtriser la propulsion par l'orientation des surfaces propulsives, le rythme et la continuité des actions.

- *Commentaires* :

- l'élève sachant nager est capable, en eau profonde, de sauter ou plonger pour réaliser sans interruption une distance donnée, un maintien sur place et la recherche d'un objet immergé,
- le cas particulier des élèves ne sachant pas nager est traité de façon spécifique dans la partie « Mise en œuvre du programme en éducation physique et sportive. 2. Interventions pédagogiques particulières ».

Activités gymniques

- adapter sa motricité aux différents appareils dans des situations inhabituelles : monter sur, se balancer, tourner autour, franchir, sauter, se renverser, se réceptionner dans les chutes,
- construire les positions et postures essentielles à l'activité (appuis, suspensions, etc.),
- présenter des difficultés simples avec une intention esthétique ou acrobatique,
- produire une continuité des actions réalisant, le cas échéant, une interaction entre le corps, les engins et la musique.

- *Commentaire* : l'élève investit l'espace dans toutes ses dimensions.

Activités physiques artistiques

- selon un mode de composition défini par l'enseignant, différencier un début, un développement, une fin dans l'organisation des formes, des trajets, des relations entre partenaires,
- à partir de thèmes simples, construire un projet expressif et le mettre en œuvre dans une démarche de création guidée,
- évoquer le réel par le choix de formes corporelles significatives extraites du quotidien,
- orienter la composition par rapport aux spectateurs, utiliser des éléments scéniques,
- maîtriser des formes, des mouvements nouveaux, des enchaînements simples, en relation éventuelle avec un monde sonore pour communiquer un sens, une émotion, et connaître ses possibilités expressives,
- tenir un rôle devant autrui.

• *Commentaire* : en fin de 6^e, l'élève doit être initié à la pratique d'une activité physique artistique par une première approche, donnant lieu à production, des notions de création, de composition et d'interprétation.

Activités physiques de combat

- projeter en contrôlant la chute de l'adversaire,
- au sol, amener l'adversaire sur le dos et le maintenir en choisissant les placements et déplacements favorables,
- utiliser les déplacements de l'adversaire, pour des attaques directes sur tirades ou poussées de l'adversaire,
- accepter l'affrontement, maîtriser ses émotions.

• *Commentaire* : en classe de 6^e, une attention particulière peut être accordée aux sports de combat de préhension. Dans ce cas, dans un souci de sécurité, l'expérience de l'affrontement debout ne peut être envisageable avant que l'élève ne sache à la fois chuter et faire chuter sans risques.

Activités d'opposition duelle : sports de raquettes

- se déplacer, s'organiser pour frapper et renvoyer,
- se replacer après la frappe,
- réaliser des frappes en jouant sur les paramètres simples des trajectoires (vitesse et direction),
- marquer le point en jouant sur la continuité, sur la diversité, dans l'espace libre ou sur le point faible adverse.

• *Commentaire* : en 6^e, les compétences acquises doivent permettre à l'élève d'assurer la continuité du jeu et de construire, en position favorable, la rupture de l'échange, éventuellement dans des situations aménagées.

Activités de coopération et d'opposition : sports collectifs

- S'inscrire dans un jeu collectif et chercher à marquer plus de points que l'adversaire :
 - différencier jouer contre et jouer avec,
 - se reconnaître attaquant ou défenseur,
 - intégrer la notion de cible,
 - respecter dans le jeu les règles essentielles du sport collectif pratiqué.

- Faire les choix élémentaires permettant d'atteindre la cible :
 - jouer seul ou jouer avec un partenaire,
 - tirer ou passer,
 - jouer court ou jouer long.

- Maîtriser quelques techniques nécessaires à la forme de jeu développée et relative :
 - à l'occupation de l'espace,
 - à l'action de tir et de marque,
 - au déplacement éventuel avec la balle,
 - à la liaison receveur/non receveur, porteur/non porteur, lorsqu'elle est nécessaire et possible.

- *Commentaire* : en 6^e, les compétences et connaissances à acquérir dans le cadre d'un jeu à effectifs réduits doivent permettre, en coopération avec les partenaires, de mettre en difficulté l'équipe adverse et de valoriser un jeu vers le but.

Activités physiques de pleine nature

- identifier le but à atteindre, le nombre et l'emplacement des obstacles, les forces des éléments naturels,
 - construire son déplacement au fur et à mesure de son action,
 - adopter un équilibre et une motricité adaptés et spécifiques à l'activité pratiquée, en milieu naturel ou le reproduisant,
 - connaître les principes mécaniques fondamentaux permettant d'utiliser les appuis, appliquer et répartir les forces pour s'équilibrer et progresser,
 - assurer sa sécurité en respectant les consignes et les techniques de sécurité,
 - identifier son niveau de pratique,
 - prendre conscience des risques,
 - s'engager en tenant compte de ses réactions émotionnelles,
 - respecter l'environnement physique et humain.
-
- *Commentaire* : en 6^e, l'élève doit accepter de s'engager dans un milieu sécurisé et présentant des contraintes limitées : peu d'obstacles, force modérée des éléments.

C. Compétences et connaissances générales

L'engagement physique et la mise en jeu de la personne dans toute sa dimension, caractéristiques de l'EPS, donnent un sens particulier aux rapports que l'élève établit avec la règle et qu'il vit concrètement au cœur même des apprentissages.

La maîtrise des réactions émotionnelles, le dosage de l'effort et l'identification des facteurs des risques corporels aident l'élève à organiser ses apprentissages, seul ou avec d'autres.

Des relations particulières se dégagent entre l'EPS et d'autres disciplines.

Ainsi, en 6^e, est privilégié ce qui permet à l'élève :

- au plan individuel :
 - d'identifier le but, les résultats et les principaux critères de réussite de l'action motrice,
 - de connaître les risques et respecter les règles liés aux activités physiques pratiquées et aux équipements utilisés,
 - d'être attentif et de maintenir une vigilance face aux événements,
 - de maîtriser ses émotions ;
- au plan des relations à autrui :
 - d'éprouver sa volonté de vaincre dans le respect de l'adversaire,
 - d'accepter la décision d'un arbitre ou l'appréciation d'un juge,
 - de savoir perdre et gagner loyalement.

L'accès concret à ces valeurs participe de l'éducation du futur citoyen (développement d'une attitude active et critique vis-à-vis des spectacles et des pratiques sportifs).

- en relation avec d'autres disciplines :
 - d'identifier les effets de la motricité et de l'effort physique sur le corps (en relation avec les sciences de la vie, etc.),
 - d'identifier les caractéristiques et les contraintes de l'environnement (en relation avec les sciences de la terre, etc.),
 - de savoir s'exprimer, à propos des apprentissages moteurs, en utilisant les termes appropriés.

En relation avec les autres disciplines (notamment, le français), l'enrichissement du vocabulaire et la maîtrise de la langue passent, en 6^e, par la capacité à décrire ce que l'on fait et ce que font les autres.

Mise en œuvre du programme en éducation physique et sportive

A. Programmation des activités et des contenus d'enseignement

Sur les quatre années du collège, les enseignants d'éducation physique et sportive ont la responsabilité de répondre en même temps à une double exigence : définir des contenus permettant la réalisation des objectifs éducatifs généraux et programmer un ensemble équilibré d'activités en tenant compte de leurs différents apports spécifiques.

L'ensemble des groupes d'activités devra être abordé au cours de la scolarité en collège.

La détermination des contenus d'enseignement conduit à l'élaboration du projet pédagogique d'éducation physique et sportive ; celui-ci se fonde sur l'analyse des acquisitions antérieures des élèves et de leurs besoins, et sur la prise en compte des objectifs généraux du collège.

Les équipes d'enseignants d'EPS se fixeront des objectifs de compétences à atteindre en fin de 6^e dans les activités programmées.

En 6^e, compte tenu de l'horaire, l'éventail des activités offertes peut être assez largement ouvert. Toutefois, la durée de chacun des cycles d'apprentissage doit être suffisante pour que les acquisitions des élèves aux plans des compétences et des connaissances soient significatives de réels progrès. Dès lors qu'une activité est susceptible d'être l'objet d'une évaluation en fin de période d'apprentissage, la durée de celle-ci ne saurait être inférieure à dix heures de pratique effective.

B. Interventions pédagogiques particulières

Il existe en éducation physique et sportive des interventions pédagogiques particulières : elles peuvent prendre la forme d'exercices qui renforcent telle ou telle dimension du développement de l'élève. Elles peuvent être introduites simultanément ou parallèlement aux apprentissages sportifs. Elles participent à la construction d'attitudes et d'habitudes corporelles.

Ce sont des exercices de prise de conscience des fonctions sensorielles (musculaires, articulaires, perceptives), de renforcement musculaire, de renforcement de la fonction cardio-respiratoire, de relaxation et d'intériorisation sensorielles, d'assouplissement, d'adresse et d'équilibre, de sécurité active (secourisme) et passive (conditions matérielles).

Des actions de soutien peuvent être envisagées pour les élèves présentant, à leur arrivée au collège, 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.

Tout doit être mis en œuvre pour que cette compétence soit acquise dès la fin de la classe de 6^e, période la plus favorable à ce rattrapage.

C. Évaluation

Le projet pédagogique d'établissement précise ce qui doit être évalué pour chacune des activités enseignées. Le présent programme constitue à cet égard, avec son document d'accompagnement, un ensemble de références qui aide l'enseignant à identifier ce qui, dans son enseignement, doit être évalué dans le cadre des instructions en vigueur. Il ne résume pas, à lui seul, tout ce qui est enseigné en éducation physique et sportive.

Accompagnement du programme de 6^e

SOMMAIRE

Activités aquatiques	
Propositions destinées aux élèves nageurs	24
Propositions destinées aux élèves non nageurs	31
Activités gymniques	35
Activités physiques artistiques	
Danses traditionnelles	47
Danse contemporaine	50
Activités physiques de pleine nature	
Escalade	55
Course d'orientation	59
Activités athlétiques	
Lancers	65
Sauts et courses de haies	67
Courses de relais et de vitesse	69
Courses de durée	71
Activités de coopération et d'opposition : sports collectifs	
Basket-ball	76
Rugby	81
Activités physiques de combat	
Lutte et judo	85
Activités d'opposition duelle : sports de raquette	
Badminton	92

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.

Propositions destinées aux élèves nageurs

Activités conseillées

De nombreux élèves de 6^e ne témoignent pas encore d'un niveau d'habileté suffisant pour jouer au water-polo, s'exprimer artistiquement dans le milieu aquatique ou s'exercer à porter secours, sans aide à la flottaison. Une pratique conjointe et aménagée de la natation sportive et de la plongée libre paraît plus accessible et mieux répondre à l'acquisition de compétences permettant de s'engager davantage en sécurité dans le milieu aquatique. On citera par exemple :

- nager plus «loin», plus longtemps, de manière diversifiée ;
- nager plus vite sur de courtes distances ;
- s'immerger aisément et précisément vers le fond en anticipant le retour en surface. Accompagnant ainsi la pratique des APPN «nautiques», autorisant les pratiques de loisirs et d'entretien, conditionnant l'accès aux premières pratiques compétitives, ces compétences appelleront de profondes transformations de nature équilibratrice, informationnelle, propulsive et respiratoire.

I - Mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante

Une pratique aménagée de la natation sportive, finalisée par un double projet de performances : «nager loin, longtemps», «nager vite sur de courtes distances», devrait être proposée

pour conduire l'élève à accroître son autonomie de surface, selon des modalités d'équilibration diverses et variées : sur le ventre et sur le dos, à l'horizontale et à l'oblique, tête émergée et immergée, en se sustentant par l'action des bras ou en se maintenant à plat par l'action des jambes.

La confrontation à une épreuve de durée ou de distance à franchir sans limite de temps valorisera des modalités de déplacement peu coûteuses sur le plan énergétique, garantissant des échanges respiratoires de qualité suffisante pour prolonger l'effort. Il s'agira de nager sans se fatiguer, en se réservant, en se reposant et en récupérant, par exemple, en choisissant de passer sur le dos pour mieux s'oxygéner entre deux séquences nagées en crawl.

Une épreuve de sprint suscitera la prise en compte des premiers facteurs de l'efficacité propulsive, davantage valorisés et accessibles en crawl ; le crawl, «nage libre» par excellence, faisant ainsi l'objet d'un apprentissage particulier.

Enfin, la pratique de la plongée libre finalisera l'apprentissage du plongeon et du plongeon canard, en tant qu'éléments techniques permettant d'accéder plus facilement et plus précisément au fond. Les déplacements en immersion ne seront pas encore abordés afin d'éviter les apnées prolongées et de confronter progressivement l'élève à la logique du retour. L'activité de l'élève plongeur sera donc organisée pour répondre à des impératifs de précision : arriver et sortir au bon endroit.

Cette étape ne constitue pas une initiation aux quatre nages ; elle prépare et conditionne l'accès à une maîtrise conjointe des nages d'évolution (1) et des nages sportives ou de propulsion (2).

B. Contexte et conditions d'apprentissage

Un bassin de natation n'est généralement pas un espace favorable aux apprentissages.

(1) Les nages d'évolution permettent de se déplacer ou de rester sur place en surface, au moindre coût, en maintenant émergés les organes visuels et respiratoires ; elles peuvent s'apparenter aux nages de survie.

(2) Les nages de propulsion permettent de se déplacer longtemps et vite en surface, au moindre coût, en immersion, afin de prolonger l'apnée (les quatre nages, les nages sous-marines, les nages de remorquage).

En effet, l'élève ne se voit pas agir (il ne peut exercer qu'un contrôle visuel très partiel de ses actions motrices) ; il est en outre rarement en mesure d'observer autrui.

La communication, par ailleurs, reste toujours très délicate, indépendamment des propriétés acoustiques du bâtiment. L'enseignant maîtrise rarement la distance le séparant de ses élèves, qui doivent trop souvent stopper leur activité pour se placer en situation d'écoute. Ainsi, le nombre de remédiations envisageables se trouve fortement limité. Pour contourner cet obstacle, il est possible d'élaborer un code gestuel afin de transmettre plus facilement à l'élève directives, conseils, informations sur les points sensibles de sa prestation, à condition qu'il sache maintenir aisément un surplace. La résistance au froid étant diminuée dans l'eau, il convient de ne pas prolonger les temps d'explication ni d'abuser des situations statiques.

Enfin, la durée généralement réduite de la séance tend à presser l'enseignant et, par voie de conséquence, à troubler un processus d'apprentissage qui réclame quelques poses, trop rarement accordées par souci de rendement pédagogique.

Il s'agit donc de repenser les dispositifs organisationnels généralement mis en place tout en répondant aux impératifs de sécurité.

N'oublions jamais que, du débutant à l'expert, nul n'est à l'abri d'une perte de connaissance, et que le risque de noyade n'est pas proportionnel à la profondeur d'évolution.

Un exemple de dispositif organisationnel : «le jet d'eau»

Cette organisation facilite les apprentissages «techniques», car elle permet de réduire le temps de restitution des feed-back.

La consigne est à respecter sur une distance courte (un demi-bassin, afin de limiter le coût attentionnel), en nageant au centre du couloir (suivre la ligne de fond). Le retour s'effectue sur la droite ou la gauche, en se tenant ou non à la ligne d'eau, tête émergée afin de pouvoir être attentif à d'éventuelles remarques de l'enseignant.

II - Compétences spécifiques à acquérir

A. Situation et conditions de réalisation

CONDITIONS DE RÉALISATION	«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	ÉLÉMENTS DE PROGRESSIVITÉ
• Dans le cadre d'un parcours en durée ou en distance, sans limite de temps. • Départ dans l'eau, à partir du mur. • Longueur du parcours : de 10 à 15 m. • Épreuve réalisée en nage libre, au choix de l'élève. • Prise de performance individuelle, lors d'une confrontation directe, en présence d'adversaires. • Dans le cadre d'un sprint dont le départ se réalise dans l'eau, à partir du mur. • Des cibles de fond matérialisent les zones à atteindre à partir de la surface. • Des cibles de surface matérialisent les zones de remontée à rejoindre à partir du fond.	• Nager longtemps ou longuement en variant les orientations du corps par rapport à la surface : – sur le ventre, sur le dos, de côté ; – à l'horizontale, à l'oblique. • Nager vite en ligne droite sur de courtes distances en crawl. (Le crawl désigne toute modalité de déplacement sollicitant une action alternée et continue des bras avec retour aérien, le visage demeurant plus souvent immergé qu'émergé.) • S'élancer et réduire la distance à nager grâce aux poussées exercées sur les parois du bassin. • Rejoindre des zones précises situées au fond du bassin, à partir du bord et de la surface. • Revenir en surface, à partir du fond, selon des zones précises de remontée.	• Valoriser les modes de déplacement s'inscrivant sur un équilibre horizontal, ventral, notamment crawlés. • Limiter le nombre de reprises d'appuis au mur lors des virages. • Limiter le temps de retournement à une respiration. • Autoriser l'arrêt définitif à condition que l'élève l'ait annoncé antérieurement, en cours d'effort. • Départ lancé à partir du mur ou arrêté à partir d'un sur-place. • Nombre de coups de bras limité pour franchir la distance. • Dans un premier temps pour un gain d'espace, puis dans un second temps pour un gain d'espace et de temps (recherche de vitesse). • En position ventrale, puis dorsale, sans, puis avec demi-vrille. • Dimensions des cibles de fond et de surface et distance les séparant. • Limitation du nombre ou du type d'actions motrices déployées pour les atteindre.

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

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS

- Autonomie réduite, en temps et en distance, accompagnée d'arrêts prolongés au mur.
- Déplacement s'inscrivant sur un seul mode d'équilibre, le plus souvent oblique, le visage rarement immergé.
- Surplace très coûteux sur le plan énergétique.

Obstacles :

- lutter contre les réflexes de redressement pour aligner à l'horizontale le tronc et la tête ;
- ouvrir largement les voies respiratoires pour expirer lors de l'immersion du visage.

- Fréquence des actions de bras très élevée, amplitude de nage très faible.
- Fortes oscillations du corps ou roulis incontrôlé.
- Le crawl n'est pas toujours la nage libre la plus rapide.

Obstacles :

- sur des fréquences gestuelles relativement élevées, axer les trajets moteurs des bras ainsi que les retours aériens tout en fixant la tête ;
- échapper aux coordinations de type pédalage ou ciseau et mobiliser en priorité la hanche dans l'action de battement.

- Absence de posture «anticipatrice» profilée favorable à la glisse. Tête redressée, regard vers l'avant, bras écartés.
- Poussée à un pied, flexion des jambes trop ou insuffisamment prononcée.

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

- **Nager longtemps ou longuement en variant les orientations du corps par rapport à la surface :**
 - sur le ventre, sur le dos, de côté ;
 - à l'horizontale, à l'oblique.

- **Nager vite en ligne droite sur de courtes distances en crawl.**

(Le crawl désigne toute modalité de déplacement sollicitant une action alternée et continue des bras avec retour aérien, le visage demeurant plus souvent immergé qu'émergé.)

- **S'élancer et réduire la distance à nager grâce aux poussées exercées sur les parois du bassin.**

INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- Autonomie supérieure à 125 m, sans reprise d'appuis au mur, en passant indifféremment du ventral au dorsal, de l'horizontal à l'oblique, et inversement, sans interrompre le déplacement.
- Enchaîner plusieurs cycles respiratoires en crawl.

- Nager plus vite en crawl que dans tout autre mode de nage, en dépassant la vitesse de 1 m/s.

- Réduction de la fréquence au profit de l'amplitude de nage.

- Reprise de nage éloignée du mur sur la continuité de la coulée, par les jambes puis les bras, en conservant une posture extrêmement profilée.

- Reprise de nage «immédiate».

Obstacles :

Percevoir sans contrôle visuel :

- l'alignement pieds-bassin-épaules-bras-tête ;
- les ralentissements ou décélérations ;
- la profondeur d'immersion.

- Plongeurs et sauts réalisés sans projet de trajectoires ni posture «anticipatrice», l'alignement du corps se brisant à l'entrée dans l'eau.

- Immersions par renversement difficiles à partir de la surface.

- Remontées en surface réalisées en urgence.

Obstacles :

- valoriser en permanence les actions les plus économiques ;
- accepter de prendre et de perdre du temps pour gagner en précision.

- **Rejoindre des zones précises situées au fond du bassin, à partir du bord et de la surface.**

- **Revenir en surface, à partir du fond, selon des zones précises de remontée.**

- Enchaîner plusieurs descentes successives vers le fond, entrecoupées de surplaces intermédiaires en surface ; d'abord par un plongeur, puis par des plongeurs canard, avec un minimum d'actions propulsives.

III - Contenus

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

- **Nager longtemps ou longtemps en variant les orientations du corps par rapport à la surface :**

- sur le ventre, sur le dos, de côté ;
- à l'horizontale, à l'oblique.

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Accepter de basculer le tronc et la tête vers l'avant et l'arrière pour nager à plat sur le ventre et sur le dos.

- Basculer suffisamment vers l'avant pour déclencher la poussée de jambes (coulée, plongeur), pour projeter les jambes tendues vers le haut (plongeur canard).

- Identifier et réaliser les combinaisons d'actions permettant de changer rapidement l'orientation du corps par rapport à la surface, à partir de roulis et de bascules.

QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- L'élève peut-il faire demi-tour rapidement, quelle que soit l'orientation du corps ?

- Doit-il s'arrêter pour changer d'orientation ?

- Peut-il émerger le haut du corps tout en restant sur place ?

- Peut-il rester sur place, tête émergée, plus de 15 secondes ?

- **Nager vite en ligne droite sur de courtes distances en crawl.**

(Le crawl désigne toute modalité de déplacement sollicitant une action alternée et continue des bras avec retour aérien, le visage demeurant plus souvent immergé qu'émergé.)

- **S'élancer et réduire la distance à nager grâce aux poussées exercées sur les parois du bassin.**

- **Rejoindre des zones précises situées au fond du bassin, à partir du bord et de la surface.**

- Différencier les sensations d'appui et de traînée à partir de situations de surplace : «ma main ne traverse plus l'eau (traînée), elle la durcit en la balayant (appui)».

- Identifier de nouvelles surfaces corporelles permettant de s'appuyer sur l'eau et les mobiliser en conséquence (main, avant-bras, bras, jambe, pied).

- Identifier les effets de l'orientation et de la mobilisation de ces surfaces sur l'orientation du corps et le sens de déplacement.

- Rechercher les sensations de glisse, ces sensations se construisant en associant informations kinesthésiques, tactiles, ainsi que données objectives (distance franchie, vitesse acquise). Les réalisations, yeux fermés, sont particulièrement indiquées.

- Adopter une posture extrêmement profilée, gainée, étirée pour glisser vite et loin.

- Piloter une coulée par la tête et les bras conformément à une trajectoire choisie à l'avance.

- Réguler le degré de tonicité axiale : «se relâcher, se contracter».

- Guider l'orientation du trajet des bras par rapport à l'axe du corps et la surface.

- Mobiliser les bras sans perturber l'équilibre choisi.

- Allonger, immerger le déplacement des surfaces motrices.

- Varier la vitesse de nage en jouant sur la fréquence des actions propulsives.

- S'efforcer d'expirer activement, complètement, continuellement dans l'eau, tout en se déplaçant tête immergée.

- Peut-il écouter ou parler à l'enseignant tout en se déplaçant ?

- Peut-il prévoir et annoncer, avant et en cours d'effort, la durée ou la longueur de son parcours ?

- Peut-il nager en crawl tout en demeurant au centre du couloir ?

- La bouche est-elle grande ouverte lorsqu'elle émerge en crawl ?

- La tête se redresse-t-elle en crawl lors de l'inspiration ? L'émergence de la tête en crawl dure-t-elle plus de deux coups de bras ?

- Peut-il nager en crawl contre une ligne d'eau sans la toucher ?

- Peut-il nager vite sans bruit ni éclaboussures excessives ?

- Est-il plus rapide sur la première moitié de la distance sprintée que sur la seconde ?

- Rejoint-il le fond plus vite qu'il ne remonte ?

- Revenir en surface, à partir du fond, selon des zones précises de remontée.

- Connaître les indices d'inconfort respiratoire et décider de changer de mode de nage pour prolonger le déplacement.

- Lâcher de l'air et décompresser pour descendre vers le fond.

- Souffler par le nez lors des bascules vers l'avant et l'arrière et lors des vrilles.

- Utiliser des repères indirects pour nager à plat en ligne droite (lignes de fond, de plafond, bouchons des lignes d'eau, etc.).

- Peut-il émerger dans une bouée sans la toucher des épaules ?

- La descente vers le fond se réalise-t-elle sur un axe vertical ?

Les contenus proposés servent à l'acquisition de plusieurs compétences ; aussi sont-ils regroupés dans le tableau ci-dessus selon leur nature : propulsive, équilibratrice, respiratoire ou informationnelle. Leur nombre peut paraître élevé ; il traduit simplement l'extrême hétérogénéité des profils d'élèves «nageurs» entrant en classe de 6^e. Tous les contenus ne sont pas à programmer pour tous les élèves ; seuls devront être retenus ceux censés transformer l'organisation motrice de l'apprenti nageur, organisation qui semble privilégier une fonction au détriment des autres ; l'enseignant devant alors diagnosti-

quer la fonction subordonnante et sélectionner les contenus s'y rapportant.

À titre d'illustration, un nageur se déplaçant constamment en brasse, tête largement émergée, s'organiserait ainsi pour préserver un équilibre proche de la verticale et ne pas basculer vers l'avant, ou alors pour ne pas remettre en cause ses modalités respiratoires habituelles.

Selon le cas, il s'agira de valoriser les contenus relatifs, soit aux modalités d'équilibration, soit aux modalités respiratoires. Dans tous les cas, les contenus de nature propulsive et informationnelle devront être systématiquement proposés.

IV - Des compétences spécifiques aux compétences générales

Les compétences spécifiques proposées dans ce document, censées être acquises à l'issue d'un cycle d'enseignement portant sur la pratique conjointe de la natation sportive et de la plongée libre, permettront à l'élève d'évoluer en milieu naturel et aménagé en choisissant le type d'équilibre le plus adapté aux circonstances, le nageur pouvant :

- d'une part, choisir de s'émerger, d'épouser la surface en s'allongeant à l'horizontale, ou de s'immerger selon la finalité de son déplacement ;
- d'autre part, choisir de moduler sa vitesse de nage, disposant alors d'une gamme d'allures

plus élargie allant du surplace au sprint.

Ces compétences, nécessaires pour la pratique de la natation synchronisée et du water-polo, pourraient également aider l'élève à se sortir de situations périlleuses lors de la pratique d'APPN nautiques ou de baignades en mer, lac, rivière. De nombreux tests les illustrant ont pour vocation de repérer les nageurs qui éprouveraient certaines difficultés à faire face aux multiples imprévus accompagnant ces pratiques, et notamment l'obligation de s'immerger à l'issue d'un effort intense, dans un état de stress prononcé.

Propositions destinées aux élèves non nageurs

La conquête d'une première autonomie, en grande profondeur, nécessite une phase préalable dite de familiarisation, de première adaptation au milieu, de découverte en action de l'élément «eau», à l'issue de laquelle le non nageur ne luttera plus contre les contraintes supposées de ce milieu encore inconnu (poussée d'Archimède, appuis fuyants, résistances à l'avancement), mais les exploitera pour mieux y évoluer.

Cette étape initiale n'appelle pas encore une transformation radicale des conduites motrices usuelles du «terrien».

Elle consiste plutôt à aider le sujet à réorganiser, par l'expérience du vécu, un ensemble de représentations spontanées souvent erronées, portant sur les conséquences de son engagement dans cet environnement nouveau, inquiétant, angoissant, parfois phobique : «Il faut se sortir de l'eau pour ne pas couler... Si j'ouvre la bouche et ne me pince pas le nez, je me remplirai d'eau... Si je descends au fond, je manquerai d'air pour pouvoir revenir en surface... Si je lâche le bord, je tombe...», etc.

I - Mise en œuvre

Les élèves non nageurs présentent parfois des conduites d'inhibition lorsqu'ils se trouvent confrontés à certaines situations. Une démarche d'enseignement adaptée, sollicitant intensément l'imaginaire du non nageur, est particulièrement recommandée afin de prévenir ou de lever ces blocages, en détournant l'attention des sources d'appréhension potentielles.

Ainsi, l'appropriation des premiers contenus pourra faire l'objet d'une mise en scène, les élèves n'apprenant pas à nager mais s'exerçant à jouer les scènes d'un film d'aventures dont ils seront les acteurs principaux (descendre au fond pour découvrir un passage secret, y rester

longtemps pour creuser, se laisser remonter pour ne pas se faire repérer, etc.).

La plupart des contenus étant proposés en grande profondeur, une vigilance soutenue devra s'opérer particulièrement :

- lorsque le non nageur sera invité à entrer dans l'eau ou à sortir de l'eau ;
- lorsque le non nageur aura vécu «la remontée passive» et découvert qu'il était plus facile de rester en surface que de descendre au fond ;
- lorsque le non nageur osera s'éloigner du bord, il s'avérera primordial de lui permettre de situer les limites de cette autonomie naissante.

II - Compétences spécifiques à acquérir

A. Situation et conditions de réalisation

Les compétences décrites ci-après seront observées en grand bain (profondeur équivalente à une fois et demie la taille), sans flotteur.

Éléments de progressivité

L'élève faisant preuve de ces compétences au cours d'une seule et même réalisation, pourra alors bénéficier des propositions destinées aux élèves nageurs.

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

CONDUITES INITIALES DES NON NAGEURS CONFRONTÉS À LA GRANDE PROFONDEUR	«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE
• Ils se déplacent le long du bord en conservant en permanence : – les mains en appui, – le visage émergé, – une posture verticale, – le contact des pieds au mur. Obstacles : Accepter : – d'agir sans flotteur en grande profondeur, – des apnées longues, – de s'éloigner de la surface pour se rapprocher du fond, – d'agir en aveugle sans contrôler visuellement les actions entreprises, – de quitter provisoirement le monde solide et de s'en remettre à l'action de l'eau.	• Sauter en restant droit et toucher le fond. (Profondeur = taille x 1,5) • Se laisser remonter en surface, passivement, sans mouvement, en apnée inspiratoire. • Flotter en surface en apnée inspiratoire, en adoptant diverses postures nettement marquées (en étoile, en boule, sur le ventre, sur le dos). • Se déplacer en surface et/ou en immersion pour rejoindre le bord à un endroit prévu à l'avance.	• Le non nageur suspend volontairement et longuement les échanges respiratoires pour accroître son registre d'actions en immersion. • Il accepte de basculer vers l'avant ou l'arrière pour s'allonger et mieux flotter car il sait se rétablir à la verticale. • Il n'obéit plus aux réflexes de redressement accompagnant toute sensation de chute. • Il se déplace en autonomie sur de courtes distances à partir de solutions individualisées en se préoccupant de la distance le séparant du bord ou d'un obstacle.

Au terme de cette étape, le non nageur pourra plus facilement acquérir une autonomie globale dont les formes de propulsion importeront peu pourvu qu'elles s'inscrivent sur des modes d'équilibration diversifiés, le nageur pouvant passer indifféremment de l'une à l'autre :

- du ventral au dorsal ;
- de l'horizontale à l'oblique ;
- en se sustentant par l'action des bras, en se maintenant à plat par l'action des jambes ;
- en choisissant d'immerger ou d'émerger la tête.

III - Contenus

La mise en œuvre des contenus s'opérera en grande profondeur (G) et parfois en petite profondeur (P) ; elle ne nécessitera pas d'équipements particuliers visant à accroître la

flottabilité de l'élève. Les contenus destinés aux non nageurs sont présentés selon un certain ordre qu'il convient de respecter pour en faciliter l'appropriation.

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

- Sauter en restant droit et toucher le fond.
(Profondeur = taille x 1,5)
- Se laisser remonter en surface, passivement, sans mouvement, en apnée inspiratoire.

«CE QU'IL Y A À FAIRE
POUR FAIRE»

- S'immerger longuement le visage orienté vers le fond (G).
- Se déplacer rapidement en utilisant le bord, face immergée, axe du corps à l'horizontale (G).
- Explorer la profondeur (G).
- Vivre la remontée passive (G).

QUELQUES REPÈRES
SUR L'ACTIVITÉ
DE L'ÉLÈVE

- Cette immersion de la face sera recherchée au cours de déplacements réalisés le long du bord. Il conviendra, dans un premier temps, d'encourager l'élève à se déplacer rapidement tout en détournant le regard des poses de mains, de plus en plus espacées.
- La recherche de vitesse dans le déplacement étant incompatible avec l'appui des pieds sur la paroi, il en résulte un éloignement progressif de l'axe du corps par rapport à la verticale. Un progrès décisif est accompli lorsque l'élève ne s'organise plus en priorité pour préserver son équilibre de terrien, agissant sans information émanant des voûtes plantaires et sans contrôle visuel.
- Au cours de descentes et de séjours au fond, **réalisés en apnée inspiratoire**, l'élève découvrira :
 - que le volume est bien délimité dans sa profondeur ;
 - qu'il est plus difficile de descendre que de remonter, et qu'il lui est impossible de demeurer au fond sans rien faire ;
 - que l'eau le ramène en surface.
- Cet engoulement et cet abandon aux propriétés du milieu seront d'autant mieux acceptés que l'élève se sera rendu compte qu'il peut reprendre facilement sa respiration, même après l'avoir interrompue longuement.

- Se laisser flotter en surface en apnée inspiratoire, en adoptant diverses postures nettement marquées (en étoile, en boule, sur le ventre, sur le dos).

- Se déplacer en surface et/ou en immersion pour rejoindre le bord à un endroit prévu à l'avance.

- Ces contenus seront proposés en parallèle, dans la mesure du possible, d'abord en petite profondeur, avant d'être réinvestis en grand bain (P/G).

- Basculer vers l'avant et l'arrière, à l'horizontale, en alignant la tête sur l'axe du corps.

- S'immobiliser en surface sans bouger (boules, étoiles, jambes et bras tendus et serrés, le long ou dans le prolongement du corps).

- Se profiler pour glisser en surface et en immersion (coulées ventrales, costales, dorsales) (P/G).

- Mobiliser les bras et/ou les jambes pour se déplacer en immersion et en surface.

- L'appropriation de ces contenus sera facilitée lorsque l'élève saura se rétablir à la station debout, à savoir en coordonnant une extension de la tête et un ramené des genoux sous le ventre.

- L'élève se laisse volontairement tomber en gardant une posture droite ou ramassée et conserve cette posture à l'issue de la chute.

- Il peut enchaîner plusieurs postures en un minimum de mouvements, sans reprendre pied ou appui au bord. Cet enchaînement, entrecoupé de prises d'inspirations intermédiaires, peut induire des actions «sustentatrices» des mains et avant-bras.

- L'élève sera à l'écoute des sensations de glisse et de résistances et s'appliquera à se profiler, se gainer, s'étirer davantage. Lorsque ces coulées seront performantes, il sera encouragé à les amplifier par la mobilisation des bras ou des jambes.

- Les premiers déplacements en autonomie peuvent être proposés après les premières expériences de la remontée passive, l'élève s'exerçant à se déplacer au fond avant de revenir en surface, à l'aide de tractions, poussées de bras, battements, ondulations.

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

• Quel mode d'entrée choisir ?

On privilégiera une entrée dans les activités gymniques par leur **versant acrobatique** pour mieux répondre au profil des élèves de 6^e (caractérisés par «un désir d'agir en vue d'un plaisir immédiat», par «une envie de jouer», par la recherche d'une «mise à l'épreuve» «lors de l'affrontement des obstacles du milieu physique» (Cf. **Programme de la classe de 6^e**)).

Cependant, une approche mêlant acrobatie et esthétique pourra permettre de répondre à des profils d'élèves différents.

• Quelle activité choisir ?

Le choix de l'activité gymnastique semble être le plus favorable pour initier l'élève à l'ensemble des activités gymniques. En effet, par cette activité, il sera amené à découvrir la richesse et la variété du matériel gymnique, tout en préservant les conditions de sa propre sécurité.

De fait, une initiation à l'acroport ou à la GRS, bien que pouvant contribuer à la construction de certaines compétences propres au groupe, ne permettrait pas à l'élève de se confronter à la diversité des agrès gymniques. De façon complémentaire, le trampoline, parce qu'il expose l'élève débutant à des situations trop risquées, ne sera pas enseigné (cependant, le mini-trampoline peut être un outil pédagogique enrichissant au sein du cycle de gymnastique).

Par conséquent, **dans le cas où la classe de 6^e concernée n'aura qu'un seul cycle d'activités gymniques** inscrit à sa programmation annuelle (soit une dizaine d'heures de pratique), on choisira, de façon préférentielle, d'enseigner **l'activité gymnastique**.

Cependant, et en raison d'un contexte particulier exposé au sein du projet EPS (notamment au regard du niveau de compétence et d'expertise des élèves concernés), l'équipe pédagogique pourra établir un choix différent.

I - Activité gymnastique : mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante

L'activité gymnastique proposée sera une gymnastique de «forme scolaire» où le «multi-agrès» sera préféré au travail spécifique à chaque agrès. On recherchera, au cours de ce premier cycle d'apprentissage, la construction,

par l'élève, **des postures et positions essentielles** à la pratique de l'ensemble des activités gymniques (Cf. tableau ci-après). On amènera l'élève à transformer sa conduite motrice au travers de la réalisation **d'actions motrices** : tourner (longitudinalement et transversalement), sauter (vers le haut, vers le bas, vers l'avant, vers l'arrière), se renverser corps tendu (vers l'avant) et coordonner ces trois actions.

Tableau récapitulatif

ACTIONS MOTRICES		POSTURES ET POSITIONS ESSENTIELLES
Quelle action ?	Dans quel(le) sens ou direction ?	Dans quelle position ?
TOURNER	– Longitudinalement – Transversalement	– corps groupé – corps carpé – corps tendu – sur un pied, sur deux pieds – sur les mains – en appui quadrupédique – en suspension manuelle – en position renversée – en position semi renversée
SAUTER	– Vers le haut – Vers le bas – Vers l'avant – Vers l'arrière	
SE RENVERSER	– Vers l'avant – Vers l'arrière	

En fin de cycle, tous les élèves devront :

- avoir été initiés aux différents **rôles sociaux** inhérents à l'activité : gymnaste, juge, pareur, observateur, spectateur ;
- avoir participé à la construction du **code de référence**. Ce code sera construit de manière visuelle et imagée, il permettra aux élèves de hiérarchiser des éléments de difficulté variable et de repérer des critères de réalisation simples pour «juger» leur prestation ou celle d'un autre élève. (Il ne s'agira pas de viser l'acquisition d'une compétence propre au jugement, cela sera l'objet du cycle central ; il s'agira plutôt d'une sensibilisation.)
- présenter, devant les autres, **un enchaînement de cinq éléments en situation aménagée**. Cet enchaînement sera construit et apprécié en fonction du code élaboré en commun. Cela implique donc pour l'élève la recherche d'une qualité d'exécution en vue d'une plus grande efficacité des formes produites. Notamment,

l'élève de 6^e devra être capable de différencier les «temps forts» (déclenchement, arrêt d'une action, etc.) des temps «faibles» (maintien d'une action, etc.).

B. Contexte et conditions d'apprentissage

L'environnement matériel sera riche et varié pour permettre la confrontation de l'élève à des situations inhabituelles, pour favoriser l'adaptabilité des comportements construits, pour répondre à son besoin spontané de mouvement.

Le choix des formes à produire se fera en référence à une logique d'initiation aux activités gymniques et de découverte du milieu. Afin de ne pas exposer l'élève à un risque trop grand, les formes corporelles seront produites dans un environnement proche de l'agrès.

II - Compétences spécifiques à acquérir

COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES RETENUES	ÉLÉMENTS DE JUSTIFICATION
	L'appui tendu renversé (ATR) est un élément, inscrit au programme du cycle central, confrontant l'élève au risque d'un déséquilibre vers l'avant ou vers l'arrière.
1- Se renverser corps tendu.	Apprendre à maîtriser ce risque est donc un préalable à la construction de l'ATR.
2- Tourner en avant, corps groupé avec appui des mains. 3- Tourner en arrière, corps groupé avec appui des mains.	De nombreux éléments acrobatiques sont fondés sur les rotations avant ou arrière. Grâce à l'appui des mains, on limite l'amplitude de ces rotations afin de permettre à l'élève débutant de construire progressivement tous les repères nécessaires à sa réussite et à sa sécurité.

COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES RETENUES	ÉLÉMENTS DE JUSTIFICATION
4- Créer et contrôler une rotation longitudinale.	Combinées aux rotations transversales, les rotations longitudinales permettent de créer d'autres éléments acrobatiques. Elles permettent aussi de varier les éléments chorégraphiques. Confronter l'élève à une rotation longitudinale, c'est l'amener à construire la nécessaire solidarisation des chaînes musculaires.
5- Franchir un obstacle, avec appui dynamique des mains sur l'obstacle.	Il s'agit d'une initiation à ce qui sera, au second niveau, le saut de cheval, l'essentiel étant que l'obstacle devienne une surface d'impulsion.
6- Établir une continuité de réalisation entre plusieurs éléments simples.	L'enchaînement étant la situation de référence en gymnastique, on permettra à l'élève de s'y confronter. Autant que nécessaire, la réalisation des éléments sera facilitée afin que l'élève puisse se centrer sur les opérations à mettre en œuvre pour coordonner des éléments.
7- Parer un camarade et/ou l'aider à réaliser un élément non périlleux.	La construction de cette compétence visera à donner aux élèves une habitude de travail. La parade est une présence préventive alors que l'aide est un renforcement de l'action (ou des actions) importante(s).

Étant donné la diversité des situations dans lesquelles s'expriment les compétences spécifiques, une présentation particulière a été adoptée, reprenant les mêmes critères que dans les autres activités EPS, mais répétés autant de fois qu'il y a de compétences.

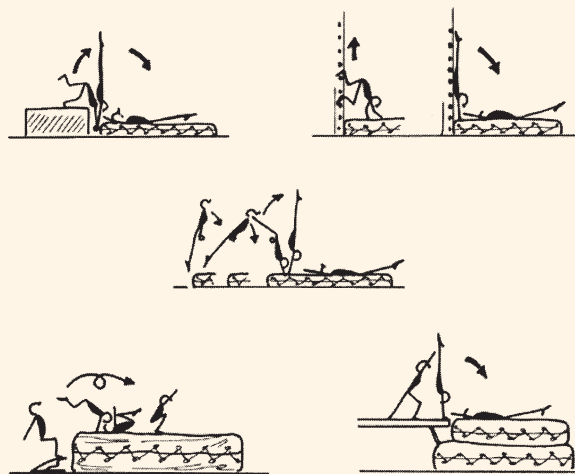
SITUATION ET CONDITIONS DE RÉALISATION

De la position debout, passer par la position ATR passager pour se recevoir sur le dos, corps tendu :

- pose des mains sur surface dure ;
- réception sur gros tapis mou.

Éléments de progressivité :

- varier les supports d'appui des pieds et des mains (départ du sol ; pose des mains sur caisse, tremplin, barre éducative, petites barres parallèles, etc. ; départ et pose des mains sur poutre, etc.), et le sens du renversement (avant ou arrière) ;
- élever la hauteur de réception (ce qui demandera une impulsion des bras) ou la diminuer (contrebas) ;
- élever la hauteur de réalisation (départ sur cheval ou sur poutre, arrivée sur plan haut).



CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES

- Chercher à voir la surface de réception, d'où extension ou flexion prononcées de la tête.
- Poser les mains près des pieds, lancer les jambes fléchies.
- S'organiser pour «tourner» rapidement ou pour ne pas dépasser la verticale renversée.

«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCE SPÉCIFIQUE

1- Se renverser corps tendu.

INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- Alignement mains-épaules-bassin-pieds à la verticale.
- Conservation de cet alignement jusqu'à la réception.

OBSTACLES OU DIFFICULTÉS

- Peur du renversement avant et de la modification des repères.
- Passer d'un appui pedestre à un appui manuel renversé.

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Construire une prise de repères sur les mains.
- Développer les repères proprioceptifs (différencier jambe de poussée et jambe de placement, percevoir l'ouverture maximale de l'angle bras-tronc et le maintien de cette ouverture, etc.).
- Blocage musculaire et articulaire en particulier des bras et de la ceinture scapulaire.
- Coordonner le lancer de la jambe arrière, l'abaissement du buste et la poussée de la jambe d'appui.

QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- «L'élève lève la jambe d'appui pour se donner de l'élan» : travailler la poussée de cette jambe.
- «On remarque une fermeture de l'angle bras-tronc avant la pose de main» : baliser les zones de pose de pieds et de mains afin de permettre un allongement.
- Lorsqu'il y a flexion ou extension prononcée de la tête, donner un repère visuel à l'élève : «regard sur les mains».

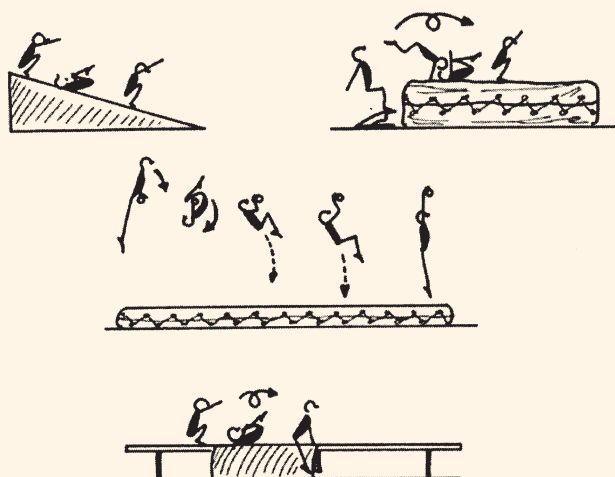
SITUATION ET CONDITIONS DE RÉALISATION

De l'appui facial sur une barre, rotation en avant corps groupé pour se retrouver à la suspension corps tendu sous la barre :

- matelas de protection situé sous la barre ;
- utilisation d'une barre asymétrique ou d'une barre fixe (hauteur fonction de la taille de l'élève).

Éléments de progressivité :

- varier la hauteur de la barre, le sens du mouvement (par exemple, aux barres asymétriques : départ face à la petite barre, arrivée les pieds sur la barre basse), la position des jambes (tendues) ;
- varier le support matériel : au sol (sur plan incliné, sur surface plane), sur une surface étroite et peu élevée (petite poutre protégée d'un tapis, cheval en mousse) et donc varier la position de départ (à la station) ;
- varier les positions du corps et les vitesses de rotation.



CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES

- Regarder des éléments situés dans l'environnement extérieur (sol, plafond, etc.).
- Obtenir la position groupée par un ramener des jambes sur le buste pour éviter le renversement vers l'avant.
- Peur de basculer dans le «vide» : posture de refus (tête en extension, corps droit).

«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCE SPÉCIFIQUE

2- Tourner en avant corps groupé, avec appui des mains.

INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- Groupé rapide du buste sur les jambes (temps fort) pour accélérer la rotation, dégroupé progressif des jambes pour l'arrêter (temps faible).
- La rotation se fait autour de l'axe transversal.
- Rotation complète de 360°.

OBSTACLES OU DIFFICULTÉS

- Peur du renversement avant et de la perte des repères.
- Inadaptation du tonus musculaire nécessaire au passage progressif de l'appui à la suspension, et de la position corps groupé à la position corps tendu.

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Construction de repères visuels sur soi (au niveau du nombril).
- Construction d'une posture d'enroulement et de renversement du haut du corps vers le bas et l'avant.
- Contraction musculaire excentrique des abdominaux en phase finale permettant le maintien des jambes et le dégroupé progressif.
- S'organiser corporellement pour créer et contrôler la rotation du centre de gravité autour des appuis.

QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- «La rotation se fait malgré une extension de la tête» : placer l'élève dans une situation où l'extension de la tête rend la rotation impossible. La flexion de la tête est un élément primordial à acquérir pour préserver l'intégrité physique de l'élève dans les réalisations futures.

SITUATION ET CONDITIONS DE RÉALISATION

De la position accroupie, corps groupé, bras fléchis et serrés de part et d'autre du cou, roulade arrière, et se relever :

– au sol sur petit tapis (surface horizontale).

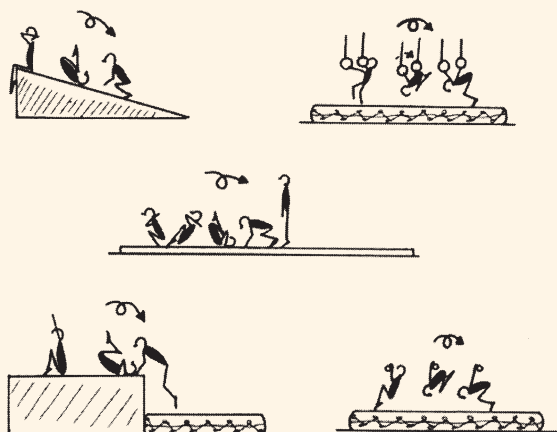
éléments de progressivité :

– varier les supports (tourner entre deux cordes, entre deux anneaux, autour d'une barre avec aide éventuelle, etc.), l'inclinaison du plan (« monter » ou « descendre ») ;

– élever la hauteur de réalisation ;

– varier la position de départ et d'arrivée (jambes tendues / fléchies, écartées / serrées, etc.) ;

– varier les vitesses de réalisation.



CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES

- L'élève « cherche à voir vers où il va » : rotation de la tête sur le côté, ou extension vers l'arrière.
- Il sait se placer dans une position corps groupé (« petite boule »).
- L'espace arrière est source d'appréhension.

« CE QU'IL Y A À FAIRE » : COMPÉTENCE SPÉCIFIQUE

3- Tourner en arrière corps groupé, avec appui des mains.

INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- Groupé rapide des jambes sur le buste (temps fort) pour accélérer la rotation.
- Rotation complète de 360°.
- Roulé dans l'axe antéro-postérieur.

OBSTACLES OU DIFFICULTÉS

- Peur de s'engager dans l'espace arrière.
- Enroulement vertébral insuffisant et désaxé.
- Pas de passage du bassin au-dessus des mains.
- Pas de pose des mains au sol.

« CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE »

- Se donner des repères visuels, tactiles et proprioceptifs pour se repérer dans l'espace arrière (par exemple, fixer le regard sur soi, sentir le contact du dos au sol, percevoir l'ouverture et la fermeture jambes-tronc).
- Conserver la position d'enroulement vertébral par un maintien de la contraction abdominale et de la flexion de la tête.
- Conserver la vitesse, née du déséquilibre initial, en projetant les jambes vers l'arrière.
- Passer d'un appui des bras passif à un appui actif pour se redresser en posant les mains à plat au sol.

QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- L'élève est-il en train de se construire de nouveaux repères pour mieux appréhender l'espace arrière en rotation ?
(Pour l'aider, passer par une sollicitation des repères tactiles : par exemple, placer une « mousse » à tenir entre les jambes et sous le menton pendant la rotation.)

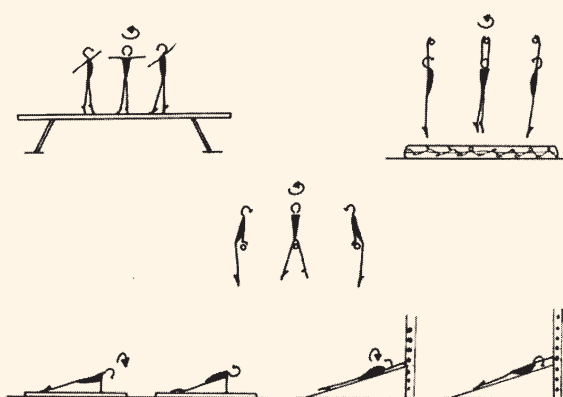
SITUATION ET CONDITIONS DE RÉALISATION

De l'appui facial à l'appui facial sur une barre, effectuer une rotation longitudinale de 180° en passant par «un appui cavalier» :

- barre basse (à environ 1 m) ;
- tapis de protection sous la barre.

Éléments de progressivité :

- varier le support (barres parallèles, poutre, sol, etc.), le nombre d'appuis (appuis quadrupédiques, appui sur un ou deux pieds, sans appui), la position (en suspension, allongé, etc.) ;
- varier la hauteur de réalisation (sur barre haute, sur caisson haut, sur poutre haute, etc.).



CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES

- Prendre des repères visuels sur l'environnement, d'où une rotation de la tête.
- Une partie du corps tourne (souvent la tête), l'autre difficilement.

«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCE SPÉCIFIQUE

4- Créer et contrôler une rotation longitudinale.

INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- Déclenchement de la rotation par une extrémité du corps (tête + épaules ou jambes).
- Rotation complète et continue avant l'arrêt du mouvement.

OBSTACLES OU DIFFICULTÉS

- Maintien aléatoire de l'équilibre lors de la rotation.
- Pas de « gainage » du bassin.

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Solidarisation des chaînes musculaires malgré la perturbation qu'engendre la rotation (la rotation déclenchée par les jambes ou par les épaules est transmise à tout le corps par un verrouillage au niveau du bassin).
- Utiliser les repères visuels extéroceptifs pour apprécier le degré de rotation.

QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- La rotation du corps se fait-elle «d'un bloc» ? Autrement dit, les jambes et le buste tournent-ils dans la même action ?
- Aménager visuellement le milieu pour aider l'élève à se donner des repères visuels.

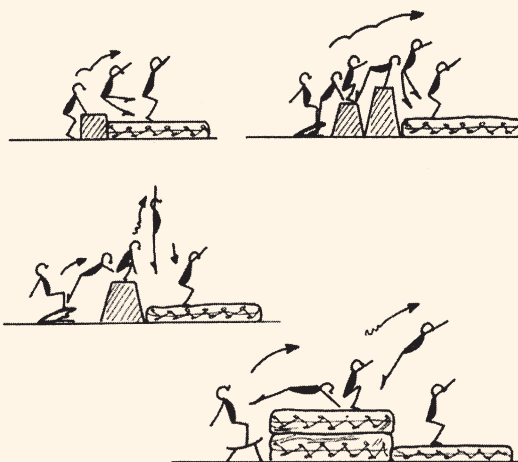
SITUATION ET CONDITIONS DE RÉALISATION

Après une petite course d'élan et un appel sur le tremplin, poser les mains puis les pieds (corps groupé) sur le cheval et effectuer un saut en extension :

- course d'élan de 6 m environ, tremplin distant du cheval d'au moins 30 cm ;
- cheval en mousse placé en largeur (hauteur de 1 m environ), tapis de réception.

Éléments de progressivité :

- varier les surfaces d'impulsion (sol, mini-trampoline), l'obstacle (petit cheval de saut, plinth, plan haut de tapis, etc., en largeur ou en longueur) ;
- varier la forme produite (avec ou sans pose de pieds, jambes fléchies et groupées ou jambes écartées pour franchir l'obstacle, rouler sur l'obstacle, etc.) ;
- varier la longueur de la course d'élan.



CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES

- Regarder le tremplin.
- Essayer de « taper fort » sur le tremplin, donc arriver jambes fléchies et faire un bond pour sauter sur le cheval, ou marcher sur le tremplin.
- Percevoir le cheval comme un obstacle.

«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCE SPÉCIFIQUE

5- Franchir un obstacle avec appui dynamique des mains sur l'obstacle.

INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- Réception debout et équilibrée.
- Pendant le deuxième envol, le corps s'élève au-dessus du cheval.
- Pas d'arrêt sur le cheval.

OBSTACLES OU DIFFICULTÉS

- Peur de l'obstacle (se protège en posant vite les mains).
- « Mauvaise » représentation de l'impulsion (écrasement sur le tremplin sans grandissement en fin d'impulsion).
- « Mauvaise » orientation des forces d'impulsion (« fuite vers l'avant »).
- Réception non maîtrisée.

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Passer du cheval perçu comme un obstacle au cheval perçu comme une surface d'impulsion pour s'élever.
- Réduire la durée des deux phases d'impulsion (sur le tremplin et sur le cheval).
- Mobiliser les bras pour renforcer l'impulsion-jambes.
- Passer d'une représentation de chute à celle de réception par une prise de repères visuels devant soi.

QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- Y a-t-il bien un enchaînement de toutes les actions (courir-sauter-s'élever) ?
- Les mains arrivent-elles sur le cheval avant les pieds ? Sinon, risque « d'habitude parasite » pour le cycle suivant.

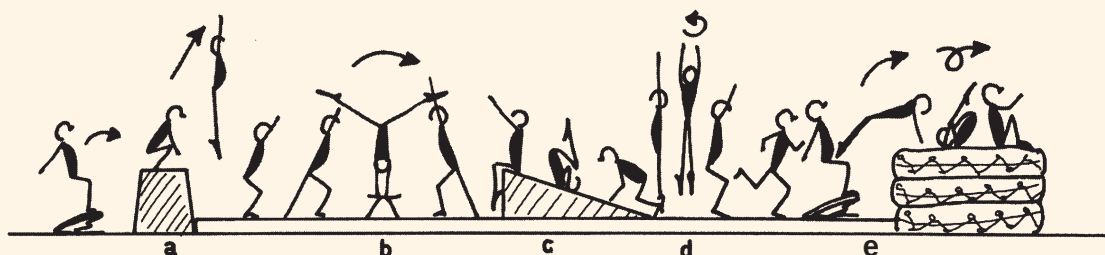
SITUATION ET CONDITIONS DE RÉALISATION

Enchaîner de façon harmonieuse et continue cinq éléments :

1. saut groupé sur le caisson + saut en extension ;
 2. roue avec pose de mains sur banc ;
 3. roulade arrière sur plan incliné ;
 4. saut vertical demi-tour ;
 5. roulade avant sur plan haut.
- aménagement matériel permettant de localiser l'espace de réalisation de chaque élément ;
 - proximité des ateliers, les uns par rapport aux autres ;
 - passage devant les autres.

Éléments de progressivité :

- inclure des «ateliers libres» dans l'enchaînement (les élèves reproduisent des éléments qui auront été vus au préalable ou créent des formes originales) ;
- varier la difficulté des formes à reproduire et/ou leur quantité.



CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES

- Fixer son attention de façon successive sur chaque élément.
- Prendre des élans intermédiaires pour pouvoir enchaîner.
- La rapidité d'enchaînement prime sur la qualité de l'exécution.

«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCE SPÉCIFIQUE

6- Établir une continuité de réalisation entre plusieurs éléments simples.

INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- Respect des formes.
- Pas d'arrêt.

OBSTACLES OU DIFFICULTÉS

- Mémorisation.
- Continuité des actions.
- Trouble affectif dû à la présence d'un public.

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Mémoriser les formes à produire et leur ordre de réalisation.
- Au cours de la réalisation d'un élément, centrer son attention sur l'élément qui suit (anticiper).

QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- Est-ce la présence de «spectateurs» ou l'enchaînement proprement dit qui met l'élève en difficulté ?
- L'élève est-il capable d'enchaîner les éléments les plus difficiles qu'il sait faire isolément ? Ou bien ne faut-il pas choisir un niveau de difficulté moindre pour permettre l'enchaînement ?

SITUATION ET CONDITIONS DE RÉALISATION

Un élève-gymnaste réalise une roulade avant sur un banc protégé par un petit tapis. L'élève pareur doit assurer le roulé dans l'axe et le relevé :

- l'aide et la parade s'effectuent seul ;
- les deux élèves ayant un « gabarit » similaire ;

– l'élève-gymnaste ne parvient pas à réaliser seul l'élément.

Éléments de progressivité :

- varier les éléments à parer ;
- varier le nombre de pareurs (deux pour un).

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES

- L'action de toucher l'autre est excessive (pousser-tirer-tenir...) ou absente.
- Ne pas savoir où porter son action.

«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCE SPÉCIFIQUE

7- Parer un camarade et l'aider à réaliser un élément non périlleux.

INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- L'action du pareur est synchrone de celle du gymnaste.
- La réalisation de l'élément est facilitée.
- Le gymnaste reste libre de ses mouvements.

OBSTACLES OU DIFFICULTÉS

- Gêne à toucher l'autre.
- Inefficacité de l'action produite (qui peut perturber la réalisation de l'élève-gymnaste).

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Accepter de toucher l'autre pour l'aider.
- Passer d'une action portée au « mauvais moment » (trop tôt ou trop tard) à une action portée au « moment juste ».
- Analyser le geste de l'autre pour choisir la bonne réponse (faut-il aider au déclenchement de l'action, à son renforcement, à sa réorientation ou à son arrêt ?).

QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- La distance entre pareur et gymnaste doit être la plus réduite possible.
- Donner des consignes à l'élève pareur quant au placement de son dos et à la stabilité de ses appuis.

III - 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 habiletés motrices communes à l'ensemble des activités gymniques (par exemple, réaliser une roulade avant, un pivot, un enchaînement de formes corporelles codifiées, etc.) ;
- de reconnaître et de reproduire des formes corporelles codifiées ;
- d'appréhender le rituel du passage devant les autres.

2. Sur le plan des compétences générales

Ce cycle de gymnastique permettra à l'élève :

- de mettre en relation les modalités posturales de son action avec les effets recherchés (par exemple, le lancer d'une jambe renforce la poussée de l'autre) ;
- de connaître les risques liés à l'activité et à l'environnement matériel (par exemple, lorsque je tourne en avant, j'enroule le haut du corps et je m'assure du positionnement des tapis de réception) ;
- de maîtriser ses émotions (par exemple, je me donne des repères pour ne plus avoir peur de tourner en arrière) ;
- de se construire un regard à la fois critique et tolérant sur la production d'un autre élève.

3. Sur le plan des relations avec les autres disciplines

La construction du code pourra initier un travail parallèle en français et en arts plastiques (par exemple, recherche d'un vocabulaire simple pour exprimer clairement des exigences et décrire un geste, création de dessins permettant de traduire visuellement l'action).

L'utilisation et le respect de ce code participent à l'éducation civique.

L'utilisation et la manipulation du matériel pédagogique seront l'occasion d'une sensibilisation au respect de l'environnement.

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Amiot F., Badin, «Gymnastique 6^e - s'évaluer, construire un projet», in *Revue EPS*, n° 233, pp. 6-64.

Carrasco R., *Activité du débutant - Gymnastique aux agrès*, éditions Vigot, Paris, 1979.

Durand P., «La situation de référence - les 6^{es} du collège Vendôme», in *Revue EPS*, n° 230, pp. 39-42.

Goirand P., «Apprendre en EPS en faisant de la gymnastique», in *revue Dire*, FSGT, n° 14 et n° 15.

Seners F., «Gymnastique au sol en 6^e - la pratique au quotidien», in *Revue EPS*, n° 239, pp. 37-40.

«Proposition de programme en gymnastique», académie de Lyon, septembre 1996.

Les activités gymniques, académie de Dijon, juillet 1996.

Chap. «Activités gymniques», in *Vers des programmes*, Dossiers EPS, n° 24, éditions Revue EPS, académie de Lyon, 1995, pp. 31-41.

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

La danse contemporaine, les danses traditionnelles, le mime, les pratiques de cirque font partie du groupement des activités physiques artistiques et peuvent, à ce titre, être proposées en classe de 6^e. Deux d'entre elles sont traitées en illustration :

— dans les **danse** **traditionnelles**, l'élève acquiert une motricité conventionnelle, codifiée, en relation étroite avec une structuration

musicale et spatiale rigoureuse (des exemples de pas et des références aux danses régionales accompagnent le document). Les danses à caractère national, les danses ethniques peuvent aussi être transformées en objet d'enseignement ;

— dans la **danse contemporaine**, l'élève communique aux danseurs et aux spectateurs son point de vue, sa sensibilité à partir d'un imaginaire qui transforme le monde du réel en un monde poétique.

Danses traditionnelles

Danse contemporaine

I - Mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante

Les danses traditionnelles sont porteuses de messages et symbolisent une identité culturelle. Elles expriment toutes sortes de traditions dansées à travers des pas, des chorégraphies, des costumes, des accessoires singuliers.

En classe de 6^e, les élèves acquièrent une gestuelle appropriée respectant l'esprit des danses basques, bretonnes, du Berry, etc. Ils tiennent des rôles spécifiques de meneur, de guide, de «guidé», dont l'alternance résulte d'une négociation entre les partenaires. Leur démarche consiste, dans un premier temps, à rester fidèle aux caractéristiques de chaque danse pour en traduire rigoureusement le langage corporel, le rythme, l'esthétique et le sens. Ayant retenu les critères du mouvement et de la composition chorégraphique, l'histoire, la signification culturelle, les élèves peuvent redécouvrir collectivement ce type de danse. Ils développent ainsi leur créativité en recherchant de nouvelles combinaisons de pas et des mises en scène originales (utilisation de costumes appropriés, d'accessoires, etc.). Ils traduisent, par exemple, la vitalité exubérante des danses basques ou la grâce et l'élégance des danses bretonnes.

La danse contemporaine développe des objectifs artistiques fondés sur la créativité et permet

à l'élève d'acquérir des compétences relatives à trois rôles :

- celui de danseur, pour mettre en jeu l'imaginaire, pour explorer, construire son vocabulaire gestuel. La technique n'est pas préalable, la gestuelle peut être inventée. L'importance est donnée à l'improvisation. L'enseignant, par des moyens de guidage telles les métaphores, les images, permet à l'élève de multiplier et de nuancer son propos ;
- celui de chorégraphe, pour construire, seul ou à plusieurs, une production, c'est-à-dire organiser, ordonner une mise en scène adaptée à l'idée chorégraphique ;
- celui de spectateur, pour être attentif à la production des autres.

Les danses traditionnelles et la danse contemporaine invitent au plaisir de danser avec, et pour les autres.

B. Contexte et conditions d'apprentissage

En classe de 6^e, dans un premier cycle de danses traditionnelles ou de danse contemporaine, le projet organisateur de l'activité des élèves s'exprime dans la construction et la réalisation d'une chorégraphie à deux (ou multiple de deux) ainsi que dans une différenciation de rôles.

II - Danses traditionnelles : compétences spécifiques à acquérir

A. Situation et conditions de réalisation

Choisir des danses dont la durée est comprise entre deux et trois minutes.

Constituer des groupes de deux à six élèves pour faciliter les échanges, les recherches en

effectif réduit et obtenir une production structurée.

Alterner le travail dirigé par l'enseignant pour l'apprentissage de pas, l'acquisition de nouvelles habiletés motrices et un travail de recherche orienté vers la création d'une danse collective.

Alterner les temps d'investissement actif (phases de reproduction et de recherche) et les temps d'écoute et d'analyse du message musical.

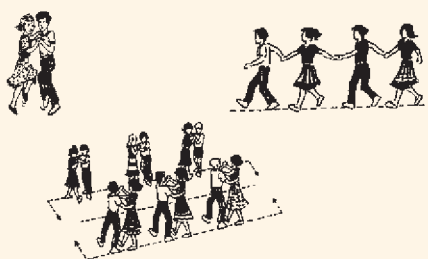
Solliciter l'observation des autres groupes, éveiller la curiosité en apprenant l'histoire et la signification des danses proposées pour mieux les traduire.

Éléments de progressivité

Associer des situations formelles destinées à l'apprentissage de pas simples à des situations chorégraphiques appropriées au caractère de la danse.

Enchaîner des déplacements variés et construire un espace chorégraphique :

- à deux : ligne, espace libre ;
- à quatre : cercle, carré, ligne droite ou diagonale ;
- à six : cercles concentriques, lignes parallèles, etc.



Passer d'un statut de danseur à celui de chorégraphe.

Repérer des signes musicaux :

- les phénomènes linéaires comme les mélodies ;
- les accords et les timbres ;
- les accentuations (temps forts, temps faibles, etc.).

La sensibilisation à ces signes permet de varier les formes de déplacement, de faciliter la synchronisation entre la musique, le mouvement et le partenaire, de renforcer l'impression d'unité au niveau du couple ou du groupe.

Passer d'une danse de couple à un quadrille, puis à une composition chorégraphique à six.

Procéder à une observation guidée par l'enseignant des chorégraphies présentées par les groupes constitués.

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

1. Conduites initiales des élèves, obstacles rencontrés

L'élève débutant rencontre des obstacles :

- au niveau de la perception, il distingue difficilement les composantes du message musical (mélodie, tempo, rythme) ; il en résulte une absence de rapport entre la rythmicité gestuelle et le rythme musical ;
- au niveau de la coordination, il n'enchaîne pas des pas simples et différents ;
- au niveau de la mémorisation, il ne respecte pas la succession et l'ordre des thèmes de la danse ;
- au niveau de la relation avec les autres danseurs, il manifeste une certaine réserve liée à la mixité.

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

- **Identifier et reproduire les actions motrices appropriées à la danse traditionnelle choisie, puis les enchaîner.**

Le respect des pas de base (tel le pas de farandole dans les danses provençales) aide les élèves à reproduire une danse structurée, collective et expressive.

- **Repérer le tempo de chaque musique, reconnaître les mélodies, mémoriser les thèmes musicaux (couplets, refrains).**

Les repères musicaux servent de guide aux différentes actions motrices développées. La musique contribue à l'organisation de la chorégraphie et au respect des différents thèmes caractérisant la danse choisie.

- **Construire un espace à deux ou à plusieurs : espaces libres, espaces structurés géométriquement.**

Les formations, les figures ou les dessins déterminent l'espace investi et le parcours suivi par les danseurs. La bonne réalisation motrice dépend de la synchronisation entre les pas, les combinaisons de pas, la musique et les partenaires.

- **Recréer collectivement une danse traditionnelle.**

La compréhension des caractéristiques d'une danse traditionnelle et de sa signification culturelle est favorable à un comportement créatif chez l'élève.

3. Indicateurs de fin d'étape

Les rôles de danseur, de chorégraphe permettent aux groupes d'élèves constitués de construire une danse collective à l'image d'une danse traditionnelle.

La qualité de la réalisation motrice et celle de la réalisation artistique témoignent :

- d'une bonne écoute musicale ;
- d'une maîtrise de pas caractérisant les danses choisies associant simplicité et diversité (le

sautillé et les pas qui en découlent tels le pas de scottish, le pas de gavotte, etc.) ;

– d'une organisation structurée de l'espace de relations (directions, trajets, amplitude des déplacements) ;

– d'une compréhension de l'expression d'une culture perçue dans le plaisir de danser et dans la mise en scène inventée ;

– d'une répétition acceptée.

III - Danses traditionnelles : contenus

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

- Identifier et reproduire les actions motrices appropriées à la danse traditionnelle choisie, puis les enchaîner.

- Repérer le tempo de chaque musique, reconnaître les mélodies, mémoriser les thèmes musicaux (couplets, refrains).

- Construire un espace à deux ou à plusieurs (espaces libres, espaces structurés géométriquement).

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Utiliser des pas simples et apprendre des pas différents :
 - pas simples : pas marchés, pas courus ;
 - pas chassés, glissés, sautillés (gavotte bretonne, etc.) ;
 - autres pas rythmés : pas de polka (danses de Bresse), pas de bourrée (danses d'Auvergne).

- Reproduire le tempo de chaque musique par :
 - la voix ;
 - les battements de mains ;
 - la fréquence des appuis (un pas par temps dans les pas de farandole provençale).
- Danser sur les thèmes musicaux et opérer :
 - des modifications de sens des déplacements ;
 - des changements de partenaire.

- Construire un espace géométrique :
 - par des formations : carré, cercle, ligne, courbe de farandole, etc. ;

QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- Reconnaître le pas de polka.
- Respecter les caractéristiques du type de pas réalisé (nombre d'appuis, rythme correspondant).
- Être capable de chanter en dansant.

- Établir une correspondance :
 - entre le rythme musical et celui des appuis ;
 - entre les modifications de trajets et le phrasé musical ;
 - entre les changements de partenaires et les thèmes musicaux.

- Respecter les trajets, les orientations et les formations imposés.

- **Recréer collectivement une danse traditionnelle.**

– par des déplacements vers l'avant, vers l'arrière, latéralement, en cercle, etc.

- Construire une danse collective :
 - analyser une musique ;
 - choisir des pas et des combinaisons de pas maîtrisés ;
 - chercher des formations, des trajets et varier le sens des déplacements ;
 - définir les rôles, le placement des danseurs.

- Organiser un espace :
 - à deux (rapproché, éloigné) ;
 - en quadrille (ligne, carré).
- Accepter de changer de partenaire.

- Respecter les critères de composition chorégraphique.
- Envisager la reprise de la danse après avoir changé de partenaire et retrouvé la formation de départ.
- Tenir son rôle pendant la durée de la danse.

IV - Danse contemporaine : compétences spécifiques à acquérir

A. Situation et conditions de réalisation

Choisir un monde sonore ou une musique dont les caractéristiques sollicitent des réponses motrices. L'élève s'appuie sur les éléments musicaux pour s'exprimer (par exemple, les timbres, les sons, les voix, les bruits, les mélodies, etc.).

Déterminer un mode de groupement de deux, trois ou quatre élèves pour créer des chorégraphies sur le même thème, dans un temps défini, un espace ordonné. Pour éviter une symétrie souvent privilégiée, les groupes de recherche sont constitués de cinq élèves.

Diversifier les registres d'entrée pour solliciter la créativité : l'image (la bande dessinée, le dessin animé, les tableaux, les photographies, etc.), le conte (*Le Petit Prince* de Saint-Exupéry, etc.), les objets, les accessoires, les personnages, les costumes, le monde quotidien, le vécu organique (l'eau, la terre, le feu, l'air).

Donner des repères suggestifs par des verbes d'action qui suscitent représentation et imitation (par exemple, voguer, glisser, couler pour l'eau ; presser, bondir, tourner au sol pour la terre ; pétiller, briller, éclater pour le feu ; voler, effleurer dans l'espace). L'élève combine de

façon originale deux à trois actions motrices relatives aux verbes d'action retenus ; il les associe aux variables de temps et d'espace.

Alterner les rôles de danseur et de chorégraphe.

Éléments de progressivité

Accéder à un répertoire plus large et plus précis d'actions élémentaires : courir, sauter, tourner, balancer, rouler, tapoter, glisser, flotter, osciller, tordre, fouetter, presser, frapper, etc.

Entrer progressivement dans la création avec une nouvelle mise en jeu corporelle : le geste confus et distal intéresse peu à peu toutes les parties du corps en jouant sur le temps, l'espace, l'énergie et les nuances qui s'y rapportent. L'élève réalise des mouvements aux formes arrondies, brisées, des dessins segmentaires dans l'espace, différencie les équilibres et déséquilibres, maintient des attitudes, etc.

Repérer et exploiter les indices sonores comme les sons, les voix, les timbres, etc., organisés de manière ordonnée ou aléatoire.

Transformer la motricité issue du quotidien en une motricité à dominante signifiante ; regarder l'extérieur avec sa sensibilité.

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

1. Conduites initiales des élèves, obstacles rencontrés

Les obstacles et les difficultés rencontrées par les élèves débutants intéressent quatre domaines :

- la concentration, celle-ci étant nécessaire pour traduire le réel par le mouvement puis le symbolique par l'imaginaire sollicité ;
- la perception de la musique ou du climat sonore ;
- l'expression dans la production ou la reproduction de formes au regard du thème choisi ;
- la communication au sein d'un groupe mixte ou non, pour créer un projet dansé, produire des effets, surprendre.

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

- Être disponible corporellement, développer son imaginaire pour transformer sa motricité usuelle et exprimer sa sensibilité.

Le corps émotionnel remplace le corps fonctionnel. Les aspects figuratifs sont atténués pour saisir ce qui raisonne en soi. L'élève maintient son intérêt et sa concentration sur de courtes séquences.

- Explorer ses potentialités expressives.

L'élève connaît les principes fondamentaux qui règlent l'équilibre et situent l'origine des mouvements. Il utilise des repères dans l'espace, dans le temps, dans les moments musicaux.

L'harmonie est recherchée de manière permanente.

- Construire un scénario à plusieurs dans un espace scénique déterminé.

La chorégraphie est organisée, structurée autour d'un argument ou d'un thème en acceptant de suivre les mouvements dans leur hasard (ceux-ci sont représentés par des initiatives individuelles spontanées).

- En tant que spectateur, être sensible à la prestation des autres.

La diversité des choix opérés et la durée de la concentration sont repérées ; la réalisation est confrontée au regard des autres, les différences sont acceptées.

3. Indicateurs de fin d'étape

Ils permettent aux élèves concernés par le projet chorégraphique :

- de produire deux à trois réponses significatives dans chaque situation de recherche ;
- de réaliser une production en fin de cycle ;
- de s'engager et de maintenir un rôle pendant toute la prestation ;
- de mobiliser le corps en jouant poétiquement sur les paramètres espace, temps et intensité ;
- de prendre des repères dans la musique ou le monde sonore ;
- de connaître des principes simples de composition chorégraphique ;
- d'être à l'écoute de soi et des autres ;
- d'observer la production des autres.

V - Danse contemporaine : contenus

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

- Être disponible corporellement, développer son imaginaire pour transformer sa motricité usuelle et exprimer sa sensibilité.

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Exprimer sa sensibilité propre, sa disponibilité, sa concentration (par la marche).
- Transformer la marche :
«marcher sur l'eau, sur les nuages».
Développer la sensibilité externe par la relation :
 - au monde sonore ;
 - au monde physique ;
 - au monde humain.

QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- Exprimer clairement le sens du thème évoqué ou choisi.
- Écouter les consignes qui le conduisent à différentes explorations de la marche par des pas :
 - lents ou rapides ;
 - profonds ou suspendus ;
 - légers ou lourds.
- Utiliser les climats sonores.

• Explorer ses potentialités expressives.

• Construire un scénario à plusieurs dans un espace scénique déterminé.

• En tant que spectateur, être sensible à la prestation des autres.

- Rapport à l'espace :
 - reproduire les formes liées au thème proposé ;
 - construire l'axe vertical du corps ;
 - renforcer les appuis.
- Rapport à l'énergie :
 - exprimer l'intensité des mouvements, du haut vers le bas, de droite à gauche, etc. ;
 - moduler l'intensité des mouvements.
- Rapport au temps :
 - réaliser des mouvements brefs, saccadés, etc.
- Rapport à la musique :
 - adapter le mouvement au tempo ou au climat sonore.

- Imaginer un projet chorégraphique, par exemple :
 - donner une autre signification à la marche ;
 - rechercher l'originalité des surfaces d'appuis ;
 - imaginer un duel pour organiser des rencontres, des contacts.
- Orienter la création par rapport au spectateur (face, dos, profil) dans un espace délimité.

- Identifier :
 - les indices de concentration pendant la durée de la prestation ;
 - l'expressivité du thème développé ;
 - les éléments chorégraphiques.

- Différencier des formes variées par des formes :
 - rondes et globales ;
 - brisées et segmentaires.
- Jouer sur les contrastes :
 - lourd/léger ;
 - tendu/relâché ;
 - mobile/immobile.
- Modifier des vitesses d'exécution.
- Repérer un tempo, une phrase musicale.

- Choisir les formes les plus significatives en rapport avec le thème retenu.
- Établir des relations avec les autres danseurs.
- Organiser l'espace scénique sur les conseils de l'enseignant.

- Décoder les messages et les symboles.
- Manifester une sensibilité artistique.

VI - Des compétences spécifiques aux compétences générales

Les activités artistiques participent au développement du sens artistique des élèves de 6^e, dont elles enrichissent la sensibilité et l'imaginaire. Leur pratique privilégie trois dimensions : la dimension symbolique, la dimension motrice et expressive, la dimension socio-affective.

En vivant des situations de recherche inhabituelles, en ayant un rôle défini dans un groupe, l'élève manifeste des « motifs d'agir ». La danse lui permet d'affirmer sa personnalité, de donner une autre image de soi.

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Budini M.-N., « Danses folkloriques : organisation d'un cycle en terminale », in *Revue EPS*, n° 252, mars-avril 1995, pp. 57-60.

Cadopi M., Bonnery A., *Apprentissage de la danse*, Joinville-le-Pont, Actio, 1990.

Delga M., Flambard M.-P., Le Pellec A., Noé N., Hénaff-Pineau P., « Enseigner la danse en EPS », in *Revue EPS*, n° 226, novembre-décembre 1990, pp. 54-59.

Gaillard J., « Processus d'influence pour développer les compétences artistiques », in *Revue EPS*, n° 256, novembre-décembre 1995, pp. 62-66.

Guisgand Ph., « Danse contemporaine, importance des représentations en milieu scolaire », in *Revue EPS*, n° 259, mai-juin 1996, pp. 25-29.

Huesca R., « Peut-on appréhender les activités physiques artistiques ? », in *Revue EPS*, n° 244, novembre-décembre 1993, pp. 49-51.

Lombard F., « Danses à vivre et danses à voir », in *Revue EPS*, n° 250, novembre-décembre 1994, pp. 42-47.

Maucouvert A., « Danses traditionnelles et contenus d'EPS », in *Revue EPS*, n° 242, juillet-août 1993, pp. 72-74.

Tribalat Th., « Réflexion sur la didactique des activités physiques artistiques - l'exemple de la danse », in *Hyper*, n° 193, 4^e trimestre 1995-1996, pp. 10-21.

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

Le programme de la classe de 6^e met explicitement en avant l'importance que revêt, pour chaque individu, le fait de savoir nager.

Afin qu'un rattrapage éventuel puisse avoir lieu et afin de ne pas pénaliser certains élèves, nous ne conseillons pas de programmer des cycles d'activités nautiques (canoë-kayak ou voile) en 6^e.

Ces activités seront plutôt à programmer dans le cycle central (5^e/4^e).

Le programme général de la 6^e met en évidence le souci d'intégrer les élèves dans la classe et l'apprentissage de la citoyenneté et de la responsabilité à l'égard de l'environnement.

Afin de poursuivre ces objectifs, trois activités terrestres nous semblent pouvoir être recommandées : la course d'orientation, le ski nordique et l'escalade.

La course d'orientation permet une évolution facile dans le milieu naturel et une observation possible de l'environnement et de sa qualité.

De plus, une activité d'endurance alternant marche et course permet le renforcement des capacités énergétiques sollicitées en course de durée.

Les mêmes arguments peuvent être avancés pour le choix du ski nordique dans les régions de montagne.

L'escalade propose aux élèves de construire leur propre sécurité au travers de celle de la cordée (binôme grimpeur/assureur, pareur). La communication et la vigilance au service du compagnon de cordée sont valorisées.

Les propositions d'enseignement doivent présenter tous les critères d'une situation authentique en activité de pleine nature : décodage du milieu, choix d'itinéraire, prise de décision dans l'action pour un déplacement finalisé et un engagement psychologique.

Dans ce document, nous illustrerons les compétences à acquérir dans deux activités terrestres : **l'escalade et la course d'orientation.**

Escalade

I - Mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante.

Généralement, faire de l'escalade, c'est se déplacer par ses propres moyens physiques (en libre) sur un plan naturel ou artificiel mais inconnu et insolite, plus ou moins vertical, déversant, voire surplombant.

En 6^e, l'élève qui dispose d'un rapport poids/puissance favorable va surtout utiliser sa motricité habituelle pour s'engager dans des conditions d'escalade en bloc et en moulinette dans des voies faciles. Progressivement, il assurera sa sécurité, celle d'autrui, et construira un nouvel équilibre spécifique à l'escalade.

B. Contexte et conditions d'apprentissage

En 6^e, nous conseillons d'utiliser des plans inclinés ou verticaux, en milieu naturel ou sur structure artificielle d'escalade (SAE). Dans ce cas, le nombre de prises au mètre carré sera compris entre 8 et 10.

L'escalade de blocs avec parade ou l'escalade de voies faciles (cotation de 3 à 4) équipées en moulinette seront les modes de pratique les plus usuels.

Il est envisageable de proposer aux élèves de grimper en tête sur des voies à équipements renforcés.

II - Compétences spécifiques à acquérir

A. Situation et conditions de réalisation

Les compétences décrites ci-après peuvent être observées dans des situations d'escalade sur des blocs avec parade ou dans des situations d'escalade de voies en dessous du niveau maximal de l'élève.

L'élève ne recherche pas la vitesse mais a pour 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 (du 3 au 4 sup) en bloc, en moulinette, puis éventuellement en tête.

Réaliser des voies de hauteur modeste, puis des voies de plus grand développement en maîtrisant ses émotions.

Grimper des voies induites par des couloirs ou des lignes (bandes adhésives ou tracées à la craie), puis grimper des voies aux cheminement multi-directionnels et de formes diffé-

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

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS

- L'élève a peu ou trop confiance dans le matériel, il est peu précis et peu rigoureux dans l'utilisation du matériel.

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

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

- **S'équiper seul (boudrier et encordement).**

INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- L'élève utilise le matériel en respectant son mode d'emploi.

- Seul l'espace de départ de la voie est privilégié.

- Les prises de mains hautes et crochetantes sont valorisées.

Obstacle : le choix des prises est conditionné par la conservation de l'équilibre.

- Le bassin est collé à la paroi, pieds en carres internes, membres supérieurs en fermeture et en traction, tête peu mobile.

- Les actions en tractions sur les grosses prises horizontales privilégient le déplacement vers le haut.

Obstacle : l'organisation motrice survalorise l'équilibre aux dépens de l'information.

- La corde est avalée irrégulièrement.

- La communication est instinctive.

Obstacle : l'élève ne perçoit pas l'importance et le sens de l'attention et de la vigilance.

- L'élève est plus centré sur la hauteur de la voie que sur sa difficulté.

Obstacle : la perception de l'espace à grimper est globale car souvent sous la dépendance des réactions affectives.

- **Identifier les limites de la voie, choisir et utiliser les prises de mains et surtout les prises de pieds situées dans son espace proche.**

- **Se déplacer en quadrupédie améliorée pour trouver des appuis de pieds solides.**

- **Assurer son partenaire en le parant ou en utilisant un descendeur ; communiquer avec un code précis.**

- **S'engager pour connaître son niveau et la difficulté des voies grimpees.**

- L'élève utilise moins de prises de mains et plus de prises de pieds.

- L'élève utilise une répartition plus équitable du poids du corps sur l'ensemble des appuis et cherche une action prépondérante des membres inférieurs.

- L'élève assure ses partenaires de façon fiable.

- Tous les élèves grimpent une voie de niveau 4 en moulINETTE, corde non tendue.

- Certains élèves grimpent en tête des voies à équipement renforcé.

III - Contenus

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

- **S'équiper seul (baudrier et encordement).**

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Ajuster son baudrier.
- Automatiser la réalisation du nœud d'encordement.
- Connaître les caractéristiques d'une corde, d'un mousqueton, d'un huit, d'un baudrier.

QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- L'élève sait-il mettre et régler son baudrier de façon autonome ?
- Sait-il faire son nœud d'encordement, en vérifier sa conformité et vérifier celui de son camarade ?
- etc.

- Identifier les limites de la voie, choisir et utiliser les prises de mains et surtout les prises de pieds situées dans son espace proche.

- Se déplacer en quadrupédie améliorée pour trouver des appuis de pieds solides.

- Assurer son partenaire en le parant ou en utilisant un descendeur ; communiquer avec un code précis.

- S'engager pour connaître son niveau et la difficulté des voies grimpées.

- Différencier de façon élémentaire :
 - les formes générales de la voie, sa sortie ou le point à atteindre ;
 - la densité, l'emplacement et la nature des prises (gros-seur, orientation).
- Utiliser des points de repos pour se relâcher, repérer les prises «proximales» et regarder ses prises de pieds.

- Progresser par poussées de jambes et tractions de bras coordonnées.
- Transférer le bassin au-dessus du pied qui pousse.
- Monter les pieds avant le changement de prises de mains.
- Utiliser en priorité l'avant-pied et le bord interne pour trouver des appuis solides.

- Parer en se plaçant derrière son grimpeur.
- Coordonner les mouvements de main pour assurer son camarade sans jamais lâcher la corde sous le descendeur en utilisant la technique en quatre temps.
- Utiliser un langage clair et précis pour communiquer avec son partenaire («prêt, parti, sec, mou, avale, arrivé, relais, moulinette»).
- Prendre confiance dans le matériel et l'assureur ; se sentir coresponsable de la cordée.

- Savoir que grimper sans assurance ou en solo au-dessus d'une hauteur d'homme est très risqué.
- Concevoir la descente comme une réchappe : descendre ce que l'on sait grimper.
- Connaître le système de cotation des voies.

- Le grimpeur peut-il définir les points de changement de direction d'une voie non rectiligne et son point d'arrivée ?
- Peut-il se décontracter aux points de repos et s'écarter de la paroi ?
- Prend-il en compte toutes les prises de son espace proche, en particulier pour les pieds ?
- etc.

- Voit-on un déplacement du bassin entre les quatre appuis ?
- Le centre de gravité est-il au-dessus des appuis en escalade et descente d'une voie facile ?
- Le grimpeur déplace-t-il d'abord les pieds avant de changer les prises de mains ?
- Les pieds restent-ils fixés lors des déplacements des bras ?
- etc.

- L'élève pare-t-il avec attention ?
- Sait-il assurer avec un descendeur sans jamais lâcher la corde sous le descendeur ?
- Utilise-t-il le langage précis pour communiquer avec son partenaire ?
- L'élève qui assure reste-t-il vigilant durant toute la montée du partenaire (regard sur le partenaire, corde avalée régulièrement, etc.) ?
- etc.

- L'élève va-t-il jusqu'au bout des voies faciles ?
- S'engage-t-il dans la difficulté jusqu'à la chute ?
- Connaît-il la difficulté des voies réussies et des voies tentées ?
- etc.

IV - Des compétences spécifiques aux compétences générales

En escalade, l'élève de 6^e construit des règles collectives et apprend à faire preuve de responsabilité. Les liens qui unissent la cordée et la réciprocité de responsabilité (pareur, assureur) instaurent coopération et solidarité. Ces valeurs sont fortes et durables car :

- elles sont réellement utiles à la sécurité,

- elles permettent de se sentir moins seul dans un nouvel environnement, souvent perçu comme hostile et dangereux ;
- elles s'établissent à partir d'émotions fortes qui engagent l'élève et ne s'oublient pas facilement.

V - Quelques modalités de mise en œuvre

L'escalade est une activité peu dangereuse à condition de connaître et de respecter les règles de sécurité en vigueur.

Aussi, la sécurité doit être traitée didactiquement et s'intégrer à la leçon en tant que contenu d'enseignement à part entière.

Les éléments de sécurité active font donc partie des compétences à construire au cours du cycle. Néanmoins, certaines connaissances et précautions sont indispensables pour un enseignement de l'escalade en toute sécurité (sécurité passive).

Concernant cette sécurité passive, l'enseignant aura, avant le démarrage de son cycle :

- fait l'état de ses propres connaissances et savoir-faire de l'activité et mis à jour ses compétences ;
- vérifié l'état des équipements :
 - les ancrages et points d'assurance, la qualité du rocher, la fiabilité des prises, le serrage des prises sur SAE,
 - le matériel individuel et collectif (l'état des baudriers, des sangles et des dégaines, la longueur des cordes nécessaires au cours, leur usure) ;

Il faut toujours se conformer aux indications des fabricants quant à l'utilisation du matériel.

- effectué une reconnaissance préalable du site. Cette reconnaissance, après consultation éventuelle des topos, permet de vérifier l'accessibilité et l'état des voies, de connaître les accès de secours, la présence éventuelle d'un téléphone, etc.

Elle permet surtout de savoir si le site est adapté au niveau de pratique des élèves, à leur nombre ainsi qu'au traitement didactique réa-

lisé (possibilité de grimper en tête, par exemple). La reconnaissance se complète également avec les élèves sur les chemins de descente et d'accès au sommet des voies.

En cas de sortie en milieu naturel, il faut ne pas oublier de se renseigner sur les conditions météorologiques et leur évolution, et de prévoir une trousse à pharmacie.

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

- Brignon C., Lacroix H., *L'Aventure, ça s'apprend !*, CRDP Picardie, 1996.
- Fabry J.-P., Miesusset L., «Propositions en escalade», in *APPN en EPS*, Didactique de l'EPS, n° 3, CRDP Dijon, 1993.
- Gambert Ch. dir., *EPS, bouscule ta nature*, Cercle d'étude APPN de l'académie de Strasbourg, 1996.
- Goirand Ph., Tailfer P.-É., Zimmermann S., *Bulle*, académie de Reims, juin 1995-septembre 1996.
- Rozoy P., Suty P., chap. «Escalade», in *Activités physiques : projets d'enseignement*, CRDP Dijon, 1996.
- Salomon J.-C., Vigier C., *Pratique de l'escalade*, Vigot, 1989.
- Testevuide S., chap. «Escalade», in *APPN : quoi enseigner en EPS*, CRDP Rouen, 1994.
- Vacher F., «Escalade : les conduites typiques», in *Revue EPS*, n° 247, 1994.
- 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, 1995, Éditions Revue EPS, pp. 73-82.

AUDIOVISUEL

- Conduites typiques d'élèves en canoë-kayak et escalade*, CRDP Dijon, 1995.
- L'escalade : technique et sécurité*, CD-Rom FFME, 1996.

Course d'orientation

I - Mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante

«Faire de l'orientation, c'est réaliser un déplacement finalisé (je viens de..., je suis à..., je vais à...) en terrain plus ou moins inconnu et complexe, à l'aide d'un document de référence (plan, carte, roadbook), et éventuellement à l'aide d'une boussole.»

En 6^e, l'élève va apprendre à lire une carte et à se repérer. Il va se déplacer sur un trajet court en suivant des lignes directrices simples, avec des ralentissements, voire des arrêts aux changements de direction.

B. Contexte et conditions d'apprentissage

Les zones d'évolution doivent avoir une grande densité d'éléments caractéristiques (sentiers, clôtures, maisons, etc.) et avoir peu de relief. Leurs limites doivent être aisément identifiables. Le milieu est sûr ou rendu sûr par rapport aux dangers objectifs (route, ligne SNCF, etc.) soit par aménagement, soit par reconnaissance préalable.

Les élèves utilisent des plans ou des cartes de 1/2 000^e à 1/15 000^e.

Les balises sont nombreuses et placées à des endroits repérables (croisement de lignes, etc.).

II - Compétences spécifiques à acquérir

A. Situation et conditions de réalisation

Les compétences décrites ci-après peuvent être observées dans des situations de course d'orientation ou de courses aux scores comportant de six à dix balises. Le terrain est peu difficile. Le parcours s'effectue dans un temps limité, mais l'allure exigible est moyenne (15 minutes pour un kilomètre). Les balises sont placées à des intersections de lignes ou sur des points remarquables très proches.

Éléments de progressivité

Se déplacer d'abord en petits groupes de trois, puis progressivement seul, sur de courts parcours en terrain connu.

Se déplacer dans un milieu connu, puis partiellement connu.

Suivre des parcours jalonnés, puis concevoir librement son trajet.

Réaliser des parcours en étoile, puis en papillon, qui repassent par le point de départ, puis réaliser des parcours enchaînés de cinq à six balises. Construire et utiliser des plans simples, puis se repérer avec des cartes codifiées.

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

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS

- La perception de l'espace à parcourir est globale et approximative («C'est par là...»).
- La relation entre le vu (sur le terrain) et le représenté (sur la carte) est partielle.

Obstacle : la codification de l'espace est symboliquement difficile.

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

- Établir une relation entre les éléments observés du terrain et leur représentation sur la carte.

INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- L'élève utilise des repères planimétriques simples pour se repérer.

- La préparation à l'action est hâtive ou indécise :

– soit l'élève a tendance à partir vite dans une direction approximative sans réel projet ;
– soit il prend beaucoup de temps avant de partir.

Obstacle : le repérage étant aléatoire, la décision reste indécise.

- La marche est dominante ; les arrêts sont très fréquents pour observer le terrain et s'orienter.

• La crainte des petits sentiers, des zones encombrées ou glissantes est prédominante chez le jeune citadin.

• Le déplacement peut être difficile en montée et en descente.

Obstacle : la coordination de deux tâches (courir et se repérer) est contradictoire.

- L'élève craint de s'éloigner du point de rencontre et de se déplacer vers un milieu inconnu.

• Le respect des horaires est difficile car, confronté à une difficulté pour trouver une balise, l'élève s'entête sans fin...

Obstacle : la peur de l'inconnu pose des problèmes affectifs.

- Les élèves crient, s'appellent, se rassemblent, cachent parfois les balises...

• La fragilité du milieu naturel n'est pas perçue.

- **Choisir et suivre les lignes directrices les plus sûres (chemin, clôture, ligne électrique, etc.) pour se déplacer.**

- **Alterner course et marche sur des lignes directrices en évitant les obstacles et poinçonner sa carte aux balises trouvées.**

- **Respecter les limites d'espace (lignes d'arrêt) et de temps (revenir à l'heure).**

- **Respecter l'environnement et «l'esprit orientation». Aider un camarade en difficulté.**

- L'élève suit des «mains courantes» simples à identifier (chemins, sentiers, etc.) pour se déplacer. Il sait toujours où il se trouve.

- Tous les élèves réalisent un itinéraire d'environ 1 000 mètres, comportant cinq à six balises, en moins de 15 minutes.

- L'élève réalise un parcours en terrain partiellement inconnu ; il respecte les horaires et revient à l'heure.

- L'élève ne laisse pas de traces de son passage et intervient si besoin est.

III - Contenus

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

- Établir une relation entre les éléments observés du paysage et leur représentation sur la carte.

- Choisir et suivre les lignes directrices les plus sûres (chemin, clôture, ligne électrique, etc.) pour se déplacer.

- Alternier course et marche sur des lignes directrices en évitant les obstacles et poinçonner sa carte aux balises trouvées.

- S'engager en respectant les limites d'espace (lignes d'arrêt) et de temps (revenir à l'heure).

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Se représenter et codifier les éléments simples de planimétrie (chemins, habitations, etc.) et d'hydrographie (lac, rivière, fontaine, etc.).
- Construire la symbolique de la légende (aspects de planimétrie et d'hydrographie).

- Orienter sa carte par rapport à des repères simples.
- Se situer sur la carte et choisir une direction et un chemin pour atteindre la balise.
- Se recalcr au cours de son déplacement grâce à des arrêts courts mais fréquents.
- Mémoriser quelques éléments pour réaliser un parcours (par exemple, «je vais jusqu'au croisement et je tourne à droite...»).
- Identifier les erreurs de lecture ou de cheminement.

- Courir sans regarder ses pieds sur des chemins faciles, regarder où poser ses pieds en terrain accidenté.
- Réaliser des parcours de 1 à 1,5 km en courant le plus souvent possible.
- Se situer en permanence en déplaçant son pouce sur la carte au fur et à mesure du déplacement.

- Revenir sur ses pas pour retrouver le dernier point sûr, revenir au point de regroupement si l'on ne trouve pas la balise.

QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- L'élève connaît-il la légende de sa carte ?
- Sait-il retrouver sur sa carte un élément de topographie observé sur le terrain ?
- Peut-il montrer sur le terrain un élément de topographie repéré sur la carte ?
- etc.

- L'élève se situe-t-il sur le plan ou la carte ?
- Fait-il un projet avant de partir ?
- Regarde-t-il souvent son plan ou sa carte ?
- Oriente-t-il sa carte avant de partir ?
- Conserve-t-il sa carte orientée en courant ?
- Déplace-t-il son pouce sur la carte au fur et à mesure du déplacement ?
- Est-il capable d'identifier l'itinéraire parcouru en le montrant sur le plan ou la carte ?
- etc.

- L'élève marche-t-il ou court-il ? À quels moments ?
- Est-il capable de courir sur de petits sentiers ou en tout-terrain ?
- Est-il obligé de s'arrêter souvent pour regarder sa carte ?
- etc.

- L'élève revient-il à l'heure indiquée avant le départ ?
- Accepte-t-il de renoncer et de venir demander conseil s'il ne trouve pas une balise ?

- **Respecter l'environnement et «l'esprit orientation». Aider un camarade en difficulté.**

- Accepter de se déplacer seul sur un parcours connu de son niveau d'environ 15 minutes.
- Revenir à l'heure.

- Respecter le matériel et laisser les balises en place.
- Éviter et contourner les zones de régénération ou de culture.
- Respecter le calme : ne pas crier ni appeler dans la nature.
- S'arrêter pour porter secours à un élève en péril.

- Respecte-t-il impérativement les lignes d'arrêt ?
- Accepte-t-il de se déplacer seul sur un parcours connu ?
- etc.

- L'élève respecte-t-il le placement des balises ?
- A-t-il une attitude discrète dans le milieu ?
- etc.

IV - Des compétences spécifiques aux compétences développées dans les autres disciplines scolaires

Par la pratique des APPN, dont la course d'orientation, l'élève découvre la nature : il voit, sent, observe des éléments peu (ou pas) connus... Des connaissances nouvelles vont être acquises en cours d'EPS ou dans le cadre des sciences de la vie et de la Terre : observation plus fine du milieu, de ses composantes minérales, des êtres vivants, etc. Ces connaissances seront autant d'indices complémentaires pour se repérer dans le milieu.

Le déplacement dans le milieu naturel peut aussi permettre une éducation à l'environnement. Un éveil critique sur des thèmes transversaux comme le respect de l'environnement, l'eau, la pollution, les déchets, est envisageable de façon complémentaire par le professeur d'EPS et d'autres enseignants :

- le respect du milieu naturel permet d'établir des liens de cohérence avec le programme d'éducation civique visant à «adopter une attitude raisonnée et responsable vis-à-vis des composantes de leur cadre de vie» ;
- l'observation du milieu et le déplacement finalisé peuvent être poursuivis en éducation

civique par une étude sur les dégradations de l'environnement et les éventuels déséquilibres écologiques.

D'autres liens interdisciplinaires peuvent être étudiés à partir des séances d'orientation et contribuer à la construction de connaissances théoriques sur la carte et le repérage :

- la construction des données de la carte et du plan (la légende) peut être mise en relation avec le programme d'histoire-géographie ;
- la prise en compte de l'échelle permet d'étudier des situations de calcul ou d'estimation de distances relevant du modèle proportionnel étudié en mathématiques. Ainsi, pourra être envisagé le calcul de la distance entre deux points sur une carte d'orientation.

L'observation du milieu et le repérage du pratiquant dans son environnement constituent les bases du déplacement en milieu naturel dans toutes les activités de pleine nature.

En outre, les capacités énergétiques sollicitées et développées en course longue peuvent être renforcées par la pratique de l'orientation.

V - Quelques modalités de mise en œuvre

La course d'orientation est une activité peu dangereuse mais qui procure beaucoup d'émotions aux élèves et au professeur. Toute erreur dans la conception, le traçage des parcours ou dans la formulation des consignes de départ entraîne échec, retard et angoisse.

Au début du cycle, et pour une question de responsabilité, les élèves peuvent cheminer en groupes très réduits (trois maximum). En fin de cycle, l'enseignant fait courir l'élève seul afin qu'il se confronte individuellement aux problèmes.

Éléments de sécurité passive

Pour l'enseignant, reconnaissance préalable et détaillée du site, demande d'autorisation, présence de lignes d'arrêt évidentes, etc.

Pour l'élève, respect des consignes de sécurité et de conduite : ne pas franchir les lignes d'arrêt, direction à suivre en cas de «perte», respect de l'heure (une montre au minimum par groupe), conduite à tenir en cas d'accident.

Éléments de sécurité active

Accoutumance progressive des élèves au milieu par un apprentissage évolutif de la lecture de carte, de l'isolement, etc.

Précautions de traçage : de 400 m pour des débutants à 3,5 km maximum pour une séance

d'une heure effective, avec un nombre significatif de balises à trouver.

Les circuits sont conçus en fonction de la plus ou moins grande difficulté concernant les repères à prendre en compte pour progresser (lignes directrices), l'emplacement des postes (zones dégagées, croisement, etc.), les choix de cheminement à suivre entre deux balises (suivre ou contourner).

Équilibre des groupes, attention particulière à l'égard des élèves difficiles ou instables.

Position fixe du professeur (de préférence sur un point haut).

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Rozoy P., Palcau M.-V., chap. «Course d'orientation», in *Activités physiques : projets d'enseignement*, CRDP Dijon, 1996.

Testevuide S., chap. «Course d'orientation», in *APPN : quoi enseigner en EPS*, CRDP Rouen, 1994.

Testevuide S., *A-B-C Orientation*, CRDP Rouen, 1994.

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

Les Activités d'orientation, coll. «Essai de réponse», Éditions Revue EPS.

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.

«Les activités d'orientation, contenus et évaluation», in *Revue EPS de l'académie de Nantes*, CRDP des Pays de la Loire, 1994.

Activités athlétiques

La particularité première du groupe des activités athlétiques réside dans la grande diversité des spécialités capables de lui servir de support. Il s'est structuré autour de six grandes catégories (sous-groupes) représentatives des ressources et des schémas moteurs de base mobilisés dans la motricité terrestre humaine.

On distingue ainsi traditionnellement :

- les lancers, constitués des spécialités suivantes : lancer du poids, du disque, du javelot, du marteau ;*
- les sauts, comprenant le saut en hauteur, en longueur, le triple saut et le saut à la perche ;*
- les courses de vitesse, couvrant toutes les distances pratiquées en compétition jusqu'au 400 m, ainsi que les courses de haies dites « basculantes » ;*
- les courses de durée, dans lesquelles sont regroupées toutes les autres formes de courses individuelles ;*
- les épreuves combinées, qui associent les différentes catégories évoquées ci-dessus ;*
- les courses de relais, qui ajoutent une dimension collective à la pratique de toutes les formes de course.*

Mais si cette catégorisation correspond aux pratiques sociales telles qu'elles sont organisées dans le cadre de l'athlétisme, elle peut ne pas s'intégrer complètement à la logique des pratiques scolaires. La prise en compte des caractéristiques des élèves, les objectifs éducatifs poursuivis, les possibilités matérielles disponibles, etc., peuvent amener à proposer une organisation des activités légèrement différente, sans pour autant remettre en cause l'essence même de l'activité.

On ne doit dès lors pas s'étonner de la présentation spécifique des activités athlétiques telle qu'elle est évoquée dans le programme de 6^e, et qui distingue :

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

Cependant, la diversité même des activités athlétiques impose à l'enseignant un exercice préalable à toute tentative de mise en œuvre, qui consiste à choisir dans l'éventail des possibles les spécialités les plus à même de permettre l'acquisition des compétences propres au groupe d'activités.

Le rôle d'un document d'accompagnement semble devoir s'étendre à cet aspect, ce qui nous conduira à proposer aux enseignants de privilégier les spécialités qui, d'après nous, correspondent le mieux aux possibilités des élèves de 6^e.

Activités conseillées

Les critères de choix se sont organisés autour des caractéristiques propres aux élèves de 6^e et des conditions d'enseignement les plus souvent rencontrées en milieu scolaire.

Si nous suggérons quelques préférences dans le choix des spécialités athlétiques pour les élèves de 6^e, il va de soi qu'en aucun cas celles-ci ne revendiquent un caractère d'exclusivité, et que l'enseignant peut tout à loisir leur substituer d'autres formes de pratiques tout aussi adaptées.

Lancers

Notre préférence s'oriente vers les **lancers «à bras cassé»**, pouvant évoluer, dans le cadre d'un cycle, du lancer de balle vers la forme plus institutionnelle du lancer de javelot. Ce type de lancer nous semble cumuler plusieurs avantages :

A. Au niveau des caractéristiques et des représentations des élèves

Le lancer à bras cassé est celui qui est le plus spontanément mis en œuvre par les enfants (les garçons en particulier).

Il permet d'obtenir des trajectoires de plus longue portée, plus motivantes, mais surtout plus susceptibles de produire des progrès spectaculaires.

Il permet d'obtenir plus facilement l'adhésion des élèves sur des notions de précision (gestuelle ou de trajectoire), etc.

B. Au niveau des conditions d'enseignement

Le lancer à bras cassé «supporte» l'utilisation d'un matériel plus varié et moins spécialisé (balle, balle lestée, javelot d'initiation, javelot traditionnel, etc.).

Les lieux d'exercices ont des caractéristiques moins spécialisées (stade, plateau d'évolution, cour, etc.).

L'hétérogénéité des morphologies des élèves retentit moins sur les résultats.

Il traduit plus facilement les fautes techniques en «observables», en particulier au niveau de la chute de l'engin et de la position de celui-ci.

I - Mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante

Les lancers à bras cassé font partie des lancers en translation, c'est-à-dire qui s'effectuent selon une trajectoire rectiligne, et excluent de ce fait toute forme d'élan en rotation. La nature même de ces lancers, dans lesquels la phase finale s'effectue à l'aide d'une action de traction de l'ensemble du bras lanceur («fouetté terminal»), impose l'utilisation d'engins de masse très réduite, et font davantage appel aux qualités de vitesse et de coordination de l'athlète qu'à sa force pure. La notion de «précision» fait tout autant partie de la logique de ces lancers que celle de «distance de projection de l'engin».

B. Contexte et conditions d'apprentissage

Toutes les formes de lancers athlétiques imposent le respect de conditions élémentaires de sécurité, garantes de la qualité des apprentissages ; les lancers à bras cassé exigent, à ce niveau, une vigilance particulière. On ne proposera donc jamais d'organisations collectives dans lesquelles les groupes sont disposés face à face, et l'on restera attentif à l'apprentissage et au respect des consignes (attendre le signal pour aller chercher l'engin, ne pas courir, transporter le javelot verticalement, etc.).

II - Compétences spécifiques à acquérir

A. Situation et conditions de réalisation

On partira d'une situation de lancer de balle à un bras sans élan préalable. La masse de l'engin doit n'imposer que de faibles contraintes musculaires à l'élève (1/100^e du poids de

corps nous semble un indicateur pertinent à cet égard), ce qui atténuera les effets traumatiques d'un lancer encore mal maîtrisé techniquement.

L'objectif consiste à atteindre des cibles placées, échelonnées selon un axe perpendiculaire à la ligne de lancer.

Éléments de progressivité

À partir de cette situation de base, les éléments de progressivité peuvent être très variés, mais ils s'articulent globalement autour de trois

thèmes :

- introduction progressive d'un élan ;
- remplacement de la balle par un javelot ;
- éloignement progressif de la cible par rapport au lanceur.

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

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS

- Soit le débutant se centre uniquement sur la précision du lancer en s'orientant totalement vers la cible (regard, épaules, bassin, appuis, main lanceuse dans le champ visuel) ; la longueur atteinte est alors insignifiante, le lancer s'effectuant même à l'amble et en poussée.
- Soit il n'est centré que sur la distance, ce qu'il traduit par des actions se limitant à la partie supérieure du corps. Cette centration sur la seule vitesse du bras entraîne souvent un recul général du corps en finale.

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

- **Combiner dans un même jet les deux paramètres complémentaires et/ou contradictoires de longueur et de précision.**
- **Utiliser les caractéristiques d'un lancer à bras cassé pour projeter un engin léger plus loin qu'à l'aide d'un lancer en poussée.**
- **Obtenir un gain de distance grâce à l'utilisation d'un élan.**

INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- La fin de cette première étape se traduira, au contraire, par :
 - des actions motrices débutant par les appuis ;
 - une avancée terminale de tout le corps dans le sens du lancer ;
 - un placement de l'engin en arrière du champ visuel dans la phase préparatoire.

III - Contenus

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

- **Combiner dans un même jet les deux paramètres complémentaires et/ou contradictoires de longueur et de précision.**
- **Utiliser les caractéristiques d'un lancer à bras cassé pour projeter un engin léger plus loin qu'à l'aide d'un lancer en poussée.**
- **Obtenir un gain de distance grâce à l'utilisation d'un élan.**

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Faire varier l'angle d'envol avec lequel on projette l'engin pour modifier la portée de la trajectoire.
- Diriger les forces appliquées à l'engin dans l'axe de la course d'élan et selon l'axe longitudinal de celui-ci.
- Utiliser la vitesse acquise dans l'élan pour obtenir une prise d'avance des appuis plus importante.
- Obtenir l'éloignement le plus important possible entre la jambe opposée au bras lanceur et l'engin, dans la phase de double appui.

QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- L'élève débute-t-il le lancer par l'action des membres inférieurs ?
- En phase finale, recule-t-il au moment du lancer ?
- Le point de chute de l'engin est-il situé dans l'axe de la course d'élan ?
- Le javelot pique-t-il par la pointe à la chute et forme-t-il un angle par rapport à l'axe du lancer ?

Sauts et courses de haies

Dans le sous-groupe «sauts et courses de haies», nous proposons les **courses de haies de type «intervalles longs»**, c'est-à-dire dont l'espace interobstacles nécessite un nombre de foulées supérieur à cinq.

Ce type de course de haies nous semble cumuler plusieurs avantages :

A. Au niveau des caractéristiques et des représentations des élèves

Courses plus exigeantes sur le plan des facultés de coordination et d'adaptation des élèves (latéralisation).

Meilleur équilibre du rapport maîtrise technique/investissement énergétique.

Plus grande variété des stratégies de course.

Progrès plus spectaculaires chez les élèves, les gains de performance pouvant être plus importants.

B. Au niveau des conditions d'enseignement

Variété des conditions de mise en œuvre (distance courue, régularité ou non des intervalles, nature des obstacles, nombre de foulées).

Paramètres d'évaluation plus nombreux.

Pratique moins institutionnalisée et susceptible d'un plus grand nombre d'«évolutions didactiques».

Contrat d'évaluation plus négociable.

I - Mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante

Dans ce type de course, la hauteur modérée des obstacles et l'importance de la distance interobstacles imposent aux pratiquants des contraintes techniques de franchissement plus faciles à maîtriser que dans les courses de haies hautes. C'est davantage dans la faculté à apprécier la variation des distances qui séparent de l'obstacle et dans la capacité à modifier sa foulée en cours de déplacement pour l'ajuster à celui-ci que réside l'intérêt de cette pratique. L'évolution permanente de nombreux paramètres au cours de l'exercice, liée en partie à l'apparition de la fatigue, impose (et développe) de surcroît des qualités d'adaptabilité et de prise d'information qu'il importe de privilégier à cet âge.

B. Contexte et conditions d'apprentissage

Faire évoluer les formes sociales les plus fréquentes de ces courses, c'est garantir la qualité des apprentissages pour des élèves de 6^e. Ainsi, la durée des efforts sera le plus souvent limitée à une quinzaine de secondes, et dans tous les cas n'excédera jamais 30 secondes. La durée du repos entre deux exercices consécutifs devra permettre une récupération complète de l'élève. Les situations proposées seront axées au maximum sur la variation de tous les paramètres influençant la réalisation motrice ; vitesse de déplacement, durée de l'effort, distance interobstacles, hauteur des haies seront ainsi successivement ou simultanément modifiées pour enrichir les réponses motrices de l'élève.

II - Compétences spécifiques à acquérir

A. Situation et conditions de réalisation

La distance proposée doit être suffisante pour respecter les durées d'efforts préconisées (de

80 à 120 m). Des obstacles verticaux de faible hauteur (inférieure à 50 cm) seront répartis à intervalles réguliers ou irréguliers, mais imposant aux élèves un nombre de foulées interobstacles supérieur à cinq. À partir de cette

situation de base, la consigne donnée aux élèves sera de réaliser le parcours en modifiant le moins possible la vitesse de déplacement adoptée dès le début de la course.

Éléments de progressivité

Ils peuvent être multiples et sont souvent générés par l'organisation matérielle ou les critères imposés :

– alterner à chaque franchissement la jambe avec laquelle on attaque la haie, ou au

contraire conserver toujours la même jambe d'attaque ;

– varier les espaces interobstacles ;
– négocier un contrat à respecter avant chaque tentative (combien de foulées ? quelle jambe d'attaque ? etc.) ;

– modifier les espaces interobstacles entre deux tentatives successives avec le même contrat ;

– varier la vitesse de déplacement ;

– modifier la hauteur des obstacles ;

– effectuer l'exercice en virage ;

– modifier les temps de récupération.

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

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS

- On observe une séparation des contraintes de la course et du franchissement.
- Les courses sont «en accordéon», alternant accélérations et décélérations brutales.
- Les variations d'amplitude et de fréquence se concentrent sur un nombre très réduit de foulées. L'appel est souvent très rapproché de la haie.

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

- **Déclencher sans ralentissement des liaisons course/appel indifféremment avec le pied droit ou le pied gauche.**
- **Déclencher précocement des variations d'amplitude ou de fréquence de la foulée pour choisir, sans modifier sa vitesse, le pied d'appel qui produira l'impulsion.**
- **Parcourir une même distance à vitesse identique avec un nombre de foulées différent (amplitude ou fréquence).**

INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- L'élève doit être capable de respecter des franchissements d'obstacles avec le pied d'appel qu'il aura choisi ou qu'on lui aura imposé, avec une modification minimale de sa vitesse de déplacement. La comparaison entre le temps réalisé sur le plat et sur les haies reste à cet égard un bon indice d'efficacité.

III - Contenus

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

- **Déclencher sans ralentissement des liaisons course/appel indifféremment avec le pied droit ou le pied gauche.**
- **Déclencher précocement des variations d'amplitude ou de fréquence de la foulée pour choisir, sans modifier sa vitesse, le pied d'appel qui produira l'impulsion.**

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Apprécier l'intensité et l'orientation des poussées au sol déterminant des foulées longues ou courtes.
- Intégrer les notions de progressivité et de régularité pour acquérir une vitesse de course élevée.

QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- L'élève modifie-t-il sa foulée à l'approche immédiate de l'obstacle ?
- Ces modifications entraînent-elles un ralentissement brutal ?
- L'élève peut-il respecter un contrat imposant à l'avance une jambe d'attaque ?

- Parcourir une même distance à vitesse identique avec un nombre de foulées différent (amplitude ou fréquence).

- Apprécier les variations de distance séparant le coureur de la zone d'appel en cours de déplacement.
- Apprécier la nécessité d'augmenter la fréquence des appuis au sol à l'approche de la zone d'impulsion.

- La modification des caractéristiques de la situation (longueur de la course, distance interobstacles, etc.) perturbe-t-elle cette capacité ?
- Respecte-t-il mieux les consignes après plusieurs tentatives ?

Courses de relais et de vitesse

Le choix des **courses de relais** semble s'imposer car :

A. Au niveau des caractéristiques et des représentations des élèves

Elles possèdent un caractère ludique et motivent plus facilement ce type d'élèves.
Elles utilisent l'attrait des élèves pour les activités de groupe, les formes collectives.

Elles illustrent le rapport équilibré entre maîtrise technique et investissement énergétique.

B. Au niveau des conditions d'enseignement

Elles peuvent donner lieu à des mises en œuvre très variées (de face, navettes, «relais épingle», classiques, longs ou courts, etc.).
Elles permettent des évaluations moins sensibles au potentiel physique des élèves et des progressions conséquentes.
Elles s'adaptent à des conditions matérielles très diverses.

I - Mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante

Les courses de relais fournissent le seul exemple de pratiques collectives en athlétisme, ce qui leur confère un grand intérêt pédagogique. Comme il s'agit de faire parcourir à un témoin que se transmettent les coureurs une distance donnée dans le laps de temps le plus réduit possible, la motricité du partenaire intervient fortement sur sa motricité propre. Du point de vue stratégique, des solutions variées pourront ainsi être envisagées, puisqu'en définitive c'est la vitesse de déplacement du témoin qui est seule prise en compte, imposant que celui-ci soit toujours tenu par le coureur animé de la plus grande vitesse.

B. Contexte et conditions d'apprentissage

À ce niveau de pratique, notre préférence s'oriente vers l'utilisation des relais courts, c'est-à-dire utilisant comme support les courses de vitesse pure (efforts inférieurs à 7 secondes). Le déplacement à vitesse maximale, au-delà des contraintes qu'il impose, est un élément de stabilité en ce qui concerne les prises d'informations nécessaires à une bonne transmission (ajustement des vitesses, prise de marques, etc.). Il nous semble donc être un facteur positif pour aboutir plus rapidement aux acquisitions techniques visées. De plus, les efforts brefs d'intensité élevée conviennent mieux physiologiquement et psychologiquement aux élèves de cet âge.

II - Compétences spécifiques à acquérir

A. Situation et conditions de réalisation

Les courses de relais peuvent présenter des formes très variées au niveau de pratiques que l'on rencontre le plus souvent dans les classes de 6^e. On peut, par exemple, partir d'une organisation très simple de relais dite «en épingle à nourrice» et évoluer progressivement vers des formes plus institutionnelles de relais en ligne.

Il convient cependant d'être très vigilant sur certaines constantes de mise en œuvre.

Les distances seront choisies pour n'imposer aux participants que des efforts essentiellement alactiques (parcours individuel de 50 à 60 m).

La spécialisation des rôles de donneur et de receveur ne sera jamais abordée à ce niveau

de pratique (les situations devront, au contraire, favoriser l'alternance systématique des partenaires).

Éléments de progressivité

À partir de cette base, ils peuvent être fort nombreux et jouent principalement sur :

- la variation des techniques de transmission (de face, avec ou sans changement de main, avec une prise obligatoire de la main droite ou gauche, etc.) ;
- l'installation d'une zone limite de transmission ;
- la mise en place de transmissions s'effectuant en virage ;
- le réglage autonome des marques de transmission, etc.

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

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS

Le débutant est d'abord centré sur le témoin qu'il convient de transmettre. Cela se traduit :

- pour le donneur : par la présentation anticipée du bâton à son partenaire (bras tendu devant lui) ;
- pour le receveur : par l'orientation de l'ensemble de son corps vers son partenaire, là aussi avec le bras souvent tendu très à l'avance vers le témoin.

Ainsi, le témoin est transmis quasiment à l'arrêt, ou du moins est porté trop longtemps par un coureur animé d'une faible vitesse.

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

- **Effectuer un départ debout permettant d'atteindre rapidement sa vitesse maximale sans redressement précoce.**
- **Garder son équilibre général et la maîtrise de sa trajectoire dans une course à vitesse maximale (en ligne droite ou en virage).**
- **Coordonner une mise en action à vitesse maximale avec l'apparition d'un signal (soudain ou prévisible).**

INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- L'élève est d'abord préoccupé par la qualité de la mise en action. Il cherche en priorité l'acquisition d'une vitesse maximale plutôt que la saisie du témoin.
- Dans la transmission proprement dite, on observe une répartition des responsabilités, le donneur effectuant la plus grande partie des choix.

III - Contenus

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

- Effectuer un départ debout permettant d'atteindre rapidement sa vitesse maximale sans redressement précoce.
- Garder son équilibre général et la maîtrise de sa trajectoire dans une course à vitesse maximale (en ligne droite ou en virage).
- Coordonner une mise en action à vitesse maximale avec l'apparition d'un signal (soudain ou prévisible).

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Dans la mise en action, ne pas restaurer l'équilibre vertical par le redressement du haut du corps.
- Incliner le grand axe du corps vers l'intérieur du virage dans une course en courbe.
- Faire coïncider les déplacements de deux mobiles en un point déterminé à l'avance.
- Garder un grand relâchement du train supérieur malgré l'adoption d'une vitesse de course élevée.

QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- L'élève s'élance-t-il toujours à vitesse maximale dans le rôle de receveur, arrive-t-il à vitesse maximale dans le rôle de donneur ?
- Son regard et le grand axe de son corps sont-ils orientés dans le sens de la course ?
- Le témoin est-il toujours porté par le partenaire animé de la plus grande vitesse de déplacement ?
- La transmission s'effectue-t-elle sur un nombre réduit de foulées ?

Courses de durée

Nous privilégions bien entendu les courses faisant en priorité appel aux processus aérobie, mais en mettant toujours en évidence de façon simultanée le nécessaire compromis qui doit s'établir entre l'intensité et la durée de l'effort.

Pour ce faire, nous n'utiliserons pas systématiquement les courses sous forme continue. Nous ferons largement appel **au travail par intervalle** (travail intermittent), qui nous semble cumuler de nombreux avantages.

Au niveau des caractéristiques et des représentations des élèves

Il correspond davantage aux caractéristiques psychologiques des élèves (motivation).

Son impact physiologique est plus rapide.

Il permet d'atteindre des quantités de travail plus importantes, etc.

Au niveau des conditions d'enseignement

Les exigences concernant l'espace disponible sont moindres.

Les critères d'évaluation sont plus nombreux et plus pertinents.

L'intensité de la charge de travail efficace est plus facile à doser.

Les formes de mise en œuvre sont plus variées (course, circuit training, sports collectifs, course d'orientation, etc.).

I - Mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante

L'établissement du meilleur compromis vitesse de déplacement/durée de l'effort semble être à la base de la logique de ce type de pratique. Ce rappel nous

semble essentiel pour éviter de tomber dans les déviances toujours possibles qui consisteraient à ne favoriser qu'un seul de ces deux aspects. Dans tous les cas, l'impact énergétique doit être privilégié avec, à ce niveau de la scolarité, une dominante forte concernant le développement des processus aérobie. Si les efforts de longue durée produisent dans ce secteur des effets non négligeables, ils ne sont pas les

seules procédures efficaces pour aboutir à ce résultat, et il conviendra par conséquent d'utiliser l'ensemble des moyens disponibles pour atteindre ce but.

B. Contexte et conditions d'apprentissage

Il conviendra d'adapter le contexte général de ce genre de situation aux caractéristiques physiologiques et psychologiques des élèves. Or, ces deux éléments semblent se conjuguer dans l'utilisation des conditions d'apprentissage les

plus variées possibles. L'utilisation de toutes les formes de travail intermittent, c'est-à-dire alternant les temps d'effort et les phases de récupération active, les profils de terrains irréguliers et les variations d'allure serviront à l'élève tout autant que les courses continues pour lui faire acquérir les compétences visées. L'efficacité de ces procédures devra être régulièrement contrôlée au moyen de paramètres fiables de l'investissement énergétique de l'élève (pulsations, équilibre respiratoire, profil de la récupération, etc.). Ils garantiront le respect de l'élément de base de l'efficacité et de la sécurité dans ce type de pratique : **l'individualisation du travail**.

II - Compétences spécifiques à acquérir

A. Situation et conditions de réalisation

Nous l'avons déjà évoqué, si la notion même de courses de durée évoque spontanément des efforts continus d'intensité modérée, nous ne nous limiterons pas à cette simple situation pour atteindre les compétences spécifiques visées pour des élèves de 6^e. Nous valoriserons au contraire les efforts de type intermittent, c'est-à-dire alternant de façon systématique des intensités supérieures à la VMA de l'enfant (mais sur des durées brèves) et des périodes de récupération active.

Quoi qu'il en soit, aucune situation de course de durée ne peut se concevoir avec une réelle efficacité en l'absence d'une évaluation initiale de VMA permettant de constituer des groupes de niveau homogène.

Un cycle d'activités pourra avantageusement débiter par le passage de l'un des nombreux tests de terrain visant à déterminer cette VMA, par exemple le test de Luc Léger, en palier ou en navette.

Éléments de progressivité

La variété des situations demeure également un critère majeur, ce qui conduira à modifier en permanence les différents paramètres de celles-ci, et en particulier ceux constitutifs de la charge de travail :

- intensité de l'effort ;
- durée de l'effort ;
- durée et nature de la récupération ;
- quantité de travail.

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

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS

- Mauvaise perception des rapports entre durée et intensité de l'effort.
- Variations d'allure importantes durant une course continue.

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

- Adopter l'allure de course correspondant à sa VMA.
- Distinguer et adopter des allures de course sur- et sous-maximales (supérieures et inférieures à la VMA).

INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE

- L'élève doit se mobiliser de façon ininterrompue durant une course continue de 20 à 30 minutes, et ce à une allure régulière correspondant au moins à 60 % de sa VMA.

- Incapacité à reproduire des allures similaires dans des efforts de type intermittent.

- **Combiner ces différentes vitesses durant une course continue.**

- Lors d'un travail de type intermittent, il adopte volontairement des allures supérieures, inférieures ou égales à sa VMA, et peut reproduire plusieurs fois ces efforts.

III - Contenus

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

- Adopter l'allure de course correspondant à sa VMA.
- Distinguer et adopter des allures de course sur- et sous-maximales (supérieures et inférieures à la VMA).
- Combiner ces différentes vitesses durant une course continue.

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- S'investir dans les tests initiaux permettant de déterminer la VMA.
- Identifier les écarts de variation d'allure dans une course continue en passant progressivement de repères externes (balises, étalonnage du temps, etc.) à des repères internes.
- Savoir apprécier l'intensité de l'effort en relation avec des indices physiologiques pertinents (essoufflement, fréquence cardiaque, etc.) et/ou des caractéristiques de la foulée (amplitude, fréquence, relâchement, etc.).
- Savoir apprécier la durée de la récupération permettant, dans un travail intermittent, de reproduire un nouvel effort de même qualité.

QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- Dans une course continue, l'élève conserve-t-il toujours son équilibre respiratoire (faculté de s'exprimer verbalement) ?
- Sinon, est-il capable de le restaurer sans interrompre sa mobilisation en course ?
- Peut-il, dans un travail intermittent, conserver la même intensité d'effort à chacune des répétitions sans allonger le temps de la récupération ?
- Peut-il respecter l'allure qu'on lui impose sans l'aide de repères extérieurs ?
- Dans un groupe hétérogène, est-il capable de s'extraire du peloton pour adopter la vitesse de déplacement qui lui convient le mieux ?

IV - Des compétences spécifiques aux compétences générales

Le respect et la compréhension des organisations collectives au lancer du javelot, l'amélioration de l'efficacité des techniques de transmission dans les courses de relais, par exemple, peuvent être considérés comme des mises en œuvre de la compétence générale visée dans les programmes sous la dénomination «*gestion et organisation individuelle et collective des apprentissages dans des conditions optimales de sécurité*».

Mais d'autres types de relations peuvent aussi être revendiqués, en particulier vis-à-vis des autres disciplines d'enseignement du système scolaire.

Des objectifs communs peuvent ainsi être évoqués entre la pratique des courses de durée et la compréhension des filières énergétiques de la contraction musculaire, qui intéressent les sciences biologiques.

Les notions de moyenne horaire, de rapport entre vitesse et durée, etc., mobilisent l'attention du professeur de mathématiques comme celle du professeur d'EPS. Elles trouvent des applications concrètes dans toutes les courses athlétiques et peuvent, de ce fait, être un élément déclenchant de compréhension.

De la même façon, de nombreux points communs unissent les objectifs poursuivis en sciences physiques et dans la pratique des sauts ou des lancers athlétiques (trajectoire, forces appliquées, angle d'envol, etc.). Toutes

ces relations peuvent être à l'origine d'un travail commun interdisciplinaire d'une grande richesse éducative.

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

- Dhellemmes R., *EPS au collège et athlétisme*, INRP, 1995.
Hubiche J.-L., Pradet M., *Comprendre l'athlétisme*, INSEP, 1993.
Marchal D., *Jeux et exercices d'athlétisme*, Amphora, 1990.
Piasenta J., *L'éducation athlétique*, INSEP.
Seners P., *L'Athlétisme en EPS, Didacthétisme 2*, Vigot, 1996.

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

De façon générale, la programmation des sports collectifs d'opposition et de coopération en classe de 6^e devrait permettre à l'élève :

- de vivre une expérience particulière où les actions individuelles se solidarisent dans l'intérêt du groupe ;
- de développer des conduites adaptatives lui permettant d'agir et de réagir sur le jeu en vue de la victoire d'équipe ;
- d'évoluer et de progresser dans un contexte où le rapport à la règle définit les relations aux autres.

Chaque sport collectif porte en lui sa propre richesse et permet de répondre de manière particulière mais non exhaustive aux objectifs du groupe. C'est à l'équipe enseignante de faire le choix de l'activité support selon les intérêts qu'elle y trouvera pour sa population scolaire. Notons cependant pour mémoire que les contraintes matérielles ne sauraient en elles-mêmes justifier totalement cette décision. Ainsi, les deux sports collectifs qui illustrent ce document, **le basket-ball et le rugby**, ne sauraient constituer une quelconque orientation dans le choix des équipes d'enseignement.

1. L'élève de 6^e et l'expérience collective

Les sports collectifs sont souvent présentés comme des activités à caractère «socialisant». L'expérience prouve que la coopération, par exemple, ne va pas forcément de soi, surtout en classe de 6^e. Elle doit faire l'objet d'un réel apprentissage, qui sera de nature très différente

selon les élèves ; citons en exemple :

- la compréhension du jeu et de la valeur de l'initiative individuelle au profit de l'équipe (s'impliquer dans le jeu, oser tirer, etc.) ;
- la transformation de représentations tronquées (le «basket de rue», par exemple).

2. Les conduites adaptatives de l'élève

En sports collectifs, les actions d'une équipe sont continuellement remises en cause par l'adversaire. Dans ce contexte particulier, le joueur doit pouvoir être en mesure d'adapter sa conduite pour permettre à son équipe de faire basculer le rapport de force en sa faveur. Cette disposition individuelle inclut, entre autres, les habiletés motrices spécifiques à l'activité, les modes d'information et de communication nécessaires à l'action, et l'ensemble des réactions émotionnelles liées au jeu et à l'enjeu.

L'enseignant doit considérer que la conduite adaptative de l'élève en sports collectifs intègre l'ensemble de ces composantes. La valeur d'une équipe sera d'autant plus grande que cette interaction, capacité de lecture du jeu et capacité d'agir et réagir sur le jeu, sera partagée.

C'est un apprentissage long, coûteux en temps, mais riche de sens pour l'élève. Il lui permet de vivre la réalité des sports collectifs : une adaptation perpétuelle de sa conduite selon les événements perçus, le sens qu'ils prennent pour l'équipe et les effets susceptibles d'être produits.

3. L'élève de 6^e et le rapport à la règle

Le rapport à la règle est appréhendé d'une façon très intense par les élèves de cet âge. Il convient d'y accorder une attention toute particulière en sports collectifs, car l'engagement

profond et complexe suscité chez certains peut induire des effets contraires à ceux recherchés.

L'acceptation, l'application et le respect des règles donnant l'existence au jeu ne pourront faire l'objet d'un apprentissage indissocié des autres acquisitions.

Basket-ball

L'engouement des élèves pour cette activité très médiatisée est réel, même si elle est très souvent perçue comme un sport où l'action individuelle prédomine. À ce titre, le choix du basket en classe de 6^e peut constituer une voie d'entrée pratique pour permettre la transformation de représentations tronquées. D'autres éléments peuvent cependant justifier ce choix, selon le regard que l'on peut avoir de l'activité :

- la richesse des manipulations et de la motricité sollicitées ;
- la maîtrise corporelle et le contrôle de soi imposés par le règlement ;
- les enchaînements et la multiplicité des signaux à percevoir, qui imposent une adaptation constante des conduites.

I - Mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante

L'appropriation de la balle et les actions de marque constituent deux éléments non négligeables des intentions d'un très grand nombre d'élèves en sport collectif.

Les apprentissages proposés en exemples s'articulent volontairement autour de ces intentions minimales existantes ou à créer, pour favoriser l'apparition d'un « langage collectif », fondement de la cohésion de l'équipe :

- jeu offensif de gagne-terrain (jeu de renvoi direct en volley-ball) ;
- jeu défensif de récupération rapide de balle et de relance d'attaque.

B. Contexte et conditions d'apprentissage

Les élèves jouent un match en 3C/3 sur terrain réduit (largeur de gymnase), avec des cibles basses si possible (panier à 2,60 m) et un petit ballon (taille 5).

Ce dispositif avantage le rapport entre le nombre de joueurs et la surface de jeu disponible. Il a pour but d'induire des comportements de type jeu d'appui et jeu de relais d'une cible à l'autre, avec des réussites au tir plus fréquentes.

Le temps de jeu n'est pas décompté et le règlement est adapté : non-contact (fautes non comptabilisées mais sanctionnées par une réparation en touche ou un lancer-franc à valeur de deux points), marcher, reprise de dribble.

Les équipes peuvent être homogènes ou hétérogènes, mais les rapports de force doivent être équilibrés. Chaque équipe porte un maillot de couleur différente.

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 logiques d'organisation des élèves en basket-ball sont multiples. Les repères proposés sont donnés à titre indicatif et ne prétendent pas décrire toutes les caractéristiques observables. Seuls les comportements les plus couramment constatés chez les élèves ont été retenus ; encore faut-il préciser qu'il s'agit de tendances et que la réalité reste beaucoup plus complexe.

a. Enchaînements collectifs d'action

À ce stade, il est préférable de parler d'actions qui se juxtaposent ou qui se succèdent avec des temps de latence parfois importants.

b. Objets pris en compte pour décider

L'atteinte de la cible (tirer et marquer) et l'appropriation du ballon peuvent être considérées comme des centres d'intérêt dominants chez un très grand nombre d'élèves.

c. Mises en relations établies par l'élève dans l'équipe

• *L'appropriation du ballon et sa conservation*

La perception du joueur est « globalisée » et perturbée par l'affluence de signaux imprévisibles ou non pertinents. Il n'y a pas, à ce niveau, de lecture du jeu (le porteur de balle « protecteur/rejeteur » selon la nature de la pression défensive, les non-porteurs et les défenseurs « accompagnateurs ou quémandeurs » proches et faces au porteur).

• *La cible et le tir*

La perception du joueur est focalisée par le déclenchement du tir (le porteur de balle « dribbleur solitaire »). Les indices permettant une progression plus sûre et plus aisée de la balle vers l'espace de marque ne sont pas jugés essentiels. La lecture du jeu s'effectue ici *a priori* et ne tolère quasiment pas d'adaptation.

• *La cible et les partenaires*

Le jeu de passe prédomine largement sur le jeu de dribble, même lorsqu'il est nécessaire. La lecture du jeu correspond ici à ce que l'on peut attendre chez un élève de 6^e. En revanche, les moyens disponibles sont trop fragiles, ou les temps de réponse trop longs pour que l'élève exploite correctement les alternatives perçues ou créées (jeu en forme de « chaîne de passes »).

d. Techniques d'action sur la balle

Les échanges face à face à deux mains ne posent pas de problèmes majeurs dès lors que la pression temporelle (intensité de l'action des défenseurs) est réduite, la distance de passe courte et la vitesse de déplacement faible.

La progression en dribble s'effectue la plupart du temps à vitesse constante. Pour certains, le dribble ne peut être utilisé en jeu, car il est trop lent à déclencher ou trop complexe en situation de joueur poursuivi. Pour d'autres, il est surexploité sans grande capacité d'ajustement au cours de l'action.

Les tirs s'effectuent le plus souvent à l'arrêt, quelle que soit l'action qui précède (déplacement, réception en appui). Le tir est fréquemment tenté face et près du panier, à deux mains. La cible est perçue globalement et très tardivement (pendant l'action de tir, voire *a posteriori*).

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

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

Prendre de vitesse le système défensif adverse et permettre une action de tir dans l'espace de marque favorable.

Le porteur de balle assumera le tir ou favorisera l'action du partenaire selon la situation perçue.

La maîtrise du dribble de progression et de la passe longue sera nettement valorisée pour faciliter l'apparition de cette alternative.

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.

b. Compétences liées à l'action de marque

Dans un espace proche du panier, seul ou poursuivi, produire une trajectoire haute, associant une poussée équilibrée et contrôlée, et une visée précise.

Les formes de tir (en appui ou en course) ne sont pas imposées, même si le tir en course doit être, dès ce stade, nettement valorisé.

c. Compétences liées à la récupération de balle

Provoquer des transgressions de règle chez le porteur de balle ou induire des trajectoires de longue durée.

Rebond offensif et défensif : occuper l'espace dans lequel le ballon redescendra.

d. Compétences liées à l'application du règlement

Sur la base d'indices essentiels du jeu, réagir et appliquer la décision correspondante (auto-arbitrage ou arbitrage à plusieurs) :

- la marque ;

- le non-contact ;
- le marcher ;
- la reprise de dribble.

3. Indicateurs de fin d'étape

Repères collectifs

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 entre 20 et 30 % de réussite.

L'espace de jeu offensif relie les deux cibles sur l'axe central mais reste encore très étroit.

Repères individuels

En attaque, l'élève exploite des alternatives simples dans le jeu de progression en appui (passe ou dribble).

En défense, l'élève perçoit le sens de l'action défensive et recherche la récupération de balle.

III - Contenus

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

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

- **Prendre de vitesse le système défensif adverse et permettre une action de tir dans l'espace de marque favorable.**

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

Objets à prendre en compte pour décider

- Pour le porteur de balle :
 - le couloir de jeu direct (s'orienter face à la cible adverse) ;
 - l'occupation du couloir de jeu direct ;
 - le (ou les) partenaire(s) démarqué(s) vers la cible et à distance de passe ;
 - la distance de marque du défenseur (agir avant d'être pressé).
- Pour le non-porteur :
 - l'espace libre en avant du porteur déjà occupé par un partenaire : se déplacer ailleurs pour proposer une autre solution ;
 - l'action du porteur dans le couloir de jeu direct : ne pas l'encombrer si le porteur dribble vers la cible.

Techniques d'action sur la balle

- Pour la transporter seul vers la cible en situation de poursuite (dribble de progression) :
 - accompagner la balle vers l'avant à hauteur du bassin ;
 - dissocier le contrôle visuel de la cible et le contrôle tactile du ballon ;
 - identifier la distance qui sépare du panier (contrôle visuel fréquent).
- Pour la transporter à plusieurs :
 - Lancer long (jeu d'appui) :
 - construire l'alignement ballon-corps-cible ;

2 - Compétences liées à l'action de marque

- Dans un espace proche du panier, seul ou poursuivi, produire une trajectoire haute, associant une poussée équilibrée et contrôlée et une visée précise.

3 - Compétences liées à la récupération de balle

- intégrer la nécessité d'accompagner la balle le plus longtemps possible ;
- comprendre que pour un lancer précis, toutes les forces appliquées à la balle doivent être dirigées dans l'axe du partenaire s'il est immobile, ou en avant de lui s'il se déplace.
- Lancer court (jeu d'appui et de relais) :
 - passer à deux mains directement ou avec un rebond avant d'être à «distance de contact» avec l'adversaire ;
 - viser le buste de son partenaire.
- Attraper la balle à l'arrêt ou après un déplacement :
 - coordonner courir-attraper ;
 - coordonner attraper-s'arrêter, attraper-dribbler, attraper-dribbler-tirer, etc.

Mises en relations à établir

- L'agrandissement de l'espace de jeu et la dispersion des défenseurs ;
- passer d'une représentation «avoir le ballon» à «faire avancer la balle vers la cible» ;
- le démarquage en avant de la balle et la nécessité de mise à distance de passe, vue du porteur, à l'écart des défenseurs ;
- l'appel de balle dans le champ visuel du porteur et le besoin de se faire «oublier» des défenseurs (appel corporel et non plus vocal) ;
- la distance et la capacité de passe.

Objets à prendre en compte pour décider

- La présence proche ou non du défenseur pour tirer ou conserver ;
- l'espace de marque (contrôle visuel) ;
- le point de visée (centre du cercle, etc.).

Techniques d'action sur la balle dans le tir en situation de poursuite, le tir après arrêt et le tir en course

- Construire des modalités de dribble facilitant le passage à l'attraper-tirer en course ;
- ne pas quitter la cible des yeux durant l'action de poussée (visée) ;
- différencier le bras viseur du bras pousseur si tir à une main, etc.

Mises en relations à établir

- La vitesse de déplacement et la distance de la cible ;
- le temps de visée et la quantité d'actions à enchaîner pour déclencher le tir ;
- le temps de préparation et de déclenchement du tir et l'adresse ;
- l'équilibre et l'adresse.

Objets à prendre en compte pour décider

- Dans la récupération de balle pendant la progression :
 - la distance de marquage (règle du non-contact) ;
 - les lignes de passe.

- **Provoquer des transgressions de règle chez le porteur de balle ou induire des trajectoires de longue durée.**

- **Rebond offensif et défensif : occuper l'espace dans lequel le ballon redescendra.**

4 - Compétences liées à l'application du règlement

- **Réagir et appliquer la sanction correspondante (auto-arbitrage, ou arbitrage à plusieurs).**

- Dans la récupération de la balle au rebond (cette action spécifique au basket-ball - cible haute et dans l'espace de jeu - appelle une attention particulière dès ce niveau) :
 - son placement par rapport à la cible ;
 - le point de chute du ballon pour être le premier placé.

Mises en relations à établir

- La distance passeur-réceptionneur et le temps d'intervention disponible ;
- la récupération de la balle et l'enchaînement d'une nouvelle action de tir (rebond offensif) ;
- la récupération de la balle et le changement rapide de statut (rebond défensif).

Les quatre règles permettant le déroulement du jeu et leur application

- La marque ;
- le non-contact ;
- le marcher ;
- la reprise de dribble.

Leur acquisition et leur maîtrise ne peuvent se dissocier de l'acquisition des trois autres compétences. Autrement dit, 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

La balle va-t-elle souvent jusqu'à la cible ?
L'atteinte de la cible en situation de dribbleur poursuivi est-elle fréquente ?

• Le porteur de balle

L'élève s'oriente-t-il face à la cible adverse après chaque réception de balle ?
Conserve-t-il son dribble pour augmenter ses alternatives ou l'utilise-t-il systématiquement ?
Regarde-t-il la cible longtemps avant le déclenchement de l'action de tir ?

• Le non-porteur de balle

Est-il capable de percevoir un espace libre en avant du porteur de balle et de l'exploiter ?

• Le défenseur

Sait-il reconnaître une ligne de passe ?

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Bosc G., « Pour une conception de l'entraînement au service d'une philosophie du jeu », in *Revue EPS*, n° 243.

Bosc G., Poulain Th., *Basket-ball*, Éditions Revue EPS.

Falguière M., « Évaluation de la motricité », in *Revue EPS*, n° 228-229.

Mérand R. et al., *Lancer et Circuler*, Paris, INRP, 1990.

Philippon S., *L'ABC du basket*, FPC Lyon.

Chap. « Sports collectifs », in *Vers des programmes*, Dossier EPS n° 24, Éditions Revue EPS, académie de Lyon, 1995.

Activités physiques : projets d'enseignement, Groupe programme de l'académie de Dijon, CRDP de Bourgogne, 1996.

En avant la balle, association Lyon Sud plus, Saint-Symphorien d'Oz, 1989.

Rugby

Le rugby est un jeu de conquête de territoire par les courses et les luttes. La course et le transport de la balle ne posent pas de problèmes particuliers au débutant, contrairement au basket-ball. L'affrontement corporel, en revanche, génère souvent des réactions émotionnelles (fuite ou

agressivité non contrôlée) qui perturbent le jeu et modifient le but recherché. C'est pourtant à partir de cette notion (rechercher ou, au contraire, éviter l'affrontement) que vont se construire les solutions permettant à l'équipe d'atteindre l'espace de marque.

I - Mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante

C'est à travers la singularité du rapport d'opposition (affronter ou éviter) et de l'engagement physique et émotionnel qu'il engendre que l'élève de 6^e va apprendre à agir et réagir en rugby.

B. Contexte et conditions d'apprentissage

- Les élèves jouent un match en 6C/6 ou 8C/8 sur un terrain réduit (40 x 20 à 40 x 40). Ce dispositif doit faciliter l'apparition d'organisations valorisant la pénétration groupée ou le jeu déployé, ainsi que les formes d'opposition qui s'y rattachent.
- Le temps de jeu est variable et le règlement est adapté :

- La marque : la balle doit être déposée dans l'en-but adverse.
- La règle du hors-jeu : ne pas jouer «en avant» du porteur de balle.
- Le tenu : le joueur plaqué au sol doit faire l'effort de libérer son ballon.
- Le contact : seul le porteur peut être plaqué ; l'action sur ce porteur doit se situer en dessous du niveau des bras.
- Le jeu au pied est interdit.
- Toutes les remises en jeu s'effectuent en «gratte-poule» (pas de touches ni de mêlées).
- L'équipe adverse se situe à 5 mètres minimum de la remise en jeu.
- L'acte dangereux peut être sanctionné par une exclusion temporaire.
- Les équipes peuvent être homogènes ou hétérogènes, mais les rapports de force doivent être équilibrés. Chaque équipe porte un maillot de couleur différente.

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

Comme dans l'illustration précédente, ces indications ne prétendent pas décrire toutes les réalités.

a. Enchaînements collectifs d'actions

Les actions de progression alternent avec des arrêts de jeu fréquents où la balle change régulièrement d'équipe. La progression s'effectue à partir d'échappées solitaires ou de contournements. Les phases statiques sont nombreuses et dues à une dispute anarchique de la balle.

b. Objets pris en compte

Pour un grand nombre d'élèves débutants, les conduites oscillent souvent entre s'approprier la balle et s'en défaire dès que le danger devient pressant, ou s'organiser pour ne pas la recevoir.

Chez les élèves qui ont perçu le sens du jeu, le projet d'atteinte de l'en-but va être modifié par la perception de la charge.

Chez les élèves en situation de défense, les intentions vont osciller entre l'évitement du porteur et l'accrochage de celui-ci. Dans ce cas, l'intention d'arrêter le joueur soit en l'agrippant, soit en l'accrochant aux épaules est subordonnée au souci de ne pas perdre l'équilibre.

c. Mises en relations établies

- **L'appropriation de la balle et la préservation de son intégrité physique**

Le but du jeu n'est pas intégré et les éventuels signaux propices au gain de terrain ne sont pas perçus. La lecture du jeu est immédiate et assujettie à la perception d'un contact possible à éviter. Elle ne permet pas une progression systématique du ballon (fuite ou libération anarchique de la balle).

- **L'atteinte de l'en-but et la préservation de son intégrité physique**

Le but du jeu est perçu, mais l'appréhension de la charge modifie les comportements et perturbe la capacité de lecture. Si le porteur adopte une attitude de protection (corps-obstacle), la conservation du ballon supprime toute autre prise d'information. S'il adopte une stratégie de progression en contournement (course à la périphérie), c'est le souci d'évitement qui prime, au détriment d'autres solutions plus efficaces. Dans les deux cas, la capacité de lecture est troublée par des composantes émotionnelles fortes qu'il conviendra de transformer.

d. Techniques d'action sur la balle

La motricité usuelle des élèves est suffisante pour les organisations de jeu recherchées. Cependant, l'exploitation de leur potentiel par les élèves n'est pas encore perçue. La saisie des adversaires s'effectue en agrippant, et pas encore à bras le corps.

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

a. Compétences liées à l'accès à l'espace de marque (en-but)

Dans un mode de jeu fixé à l'avance par l'enseignant (jeu groupé ou jeu déployé), faire

avancer la balle vers l'en-but en la transportant, avec ou sans lutte, ou en la faisant circuler.

L'élève devra pouvoir évoluer dans ces deux formes de jeu, même si dans un premier temps elles restent artificiellement dissociées. La capacité de choix d'un mode d'organisation à privilégier durant le jeu ne pourra, par sa complexité, faire l'objet d'une attente à ce niveau d'apprentissage.

b. Compétences liées à l'action de marque

Le jeu au pied n'est pas essentiel à ce niveau de pratique. L'action de marque (aplatir dans l'en-but), comme la manipulation du ballon, n'appelle pas de compétences particulières. Les capacités habituelles des élèves sont à ce niveau amplement suffisantes.

c. Compétences liées à la conquête du ballon

Récupérer la balle, à l'arrêt ou en mouvement, soit en la ramassant, soit dans un défi physique (plaquage, opposition collective au jeu groupé adverse), dans le respect de la règle du hors-jeu.

d. Compétences liées à l'application du règlement

Sur la base d'indices essentiels du jeu, réagir et appliquer la décision correspondante (arbitrage à plusieurs) :

- la marque ;
- le hors-jeu ;
- le tenu.

3. Indicateurs de fin d'étape

Repères collectifs

Le nombre d'essais augmente nettement.
La balle progresse régulièrement vers la cible.

Repères individuels

Les déplacements des joueurs sont nettement orientés vers l'en-but.

Les actions de ceinturage sont beaucoup plus nombreuses.

Le nombre d'échanges augmente sensiblement, etc

III - Contenus

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

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

- **Faire avancer la balle vers l'en-but en la transportant, avec ou sans lutte, ou en la faisant circuler.**

2 - Compétences liées à l'action de marque

3 - Compétences liées à la conquête du ballon

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

Objets à prendre en compte pour décider

- Pour l'équipe :
La nature du jeu fixé à l'avance par l'enseignant (jeu groupé dit de «combat» ou jeu déployé dit «d'évitement»).
- Pour le porteur de balle :
 - la disponibilité du couloir de jeu direct ;
 - l'adversaire direct pour :
 - le défi physique (jeu direct) ;
 - conserver la balle dans le tenu debout et attendre le soutien ;
 - libérer la balle en arrière (jouer en soutien).
- Pour le non-porteur de balle :
 - la progression du porteur (soutien au loin) ;
 - le porteur tenu (soutien au près) ;
 - la ligne de hors-jeu.

Techniques d'action sur la balle

- Pour la transporter seul, l'élève utilisera ses propres ressources pour :
 - orienter sa course selon l'axe longitudinal du terrain ;
 - pousser/repousser l'adversaire ;
 - continuer à progresser en étant accroché.
- Pour la transporter à plusieurs :
 - passer en arrière de son sens de déplacement ;
 - recevoir et relancer la balle en conservant son axe de course.
- Pour le joueur tenu au sol :
 - s'orienter vers son camp en chutant ;
 - libérer le ballon pour un soutien potentiel.
- Pour le joueur tenu debout : attendre en restant debout et s'orienter vers son camp pour libérer le ballon (notion de corps-obstacle).

Mises en relations à établir

- La conservation du ballon et sa progression vers la cible.
- Le déplacement de la balle et sa transmission vers l'arrière en soutien.
- La concentration de l'espace de jeu effectif et la perforation de la défense adverse (jeu groupé).
- L'agrandissement de l'espace de jeu effectif et la dispersion des défenseurs (jeu déployé).

L'action de marque ne nécessite pas de compétences particulières à ce niveau, les habiletés usuelles suffisent.

Objets à prendre en compte pour décider

Le déplacement du porteur dans son espace proche.

- Récupérer la balle, à l'arrêt ou en mouvement, soit en la ramassant, soit dans un défi physique (plaquage, opposition collective au jeu groupé adverse), dans le respect de la règle du hors-jeu.

4 - Compétences liées à l'application du règlement

- Sur la base d'indices essentiels du jeu, réagir et appliquer la décision correspondante (arbitrage à plusieurs).

Techniques d'action sur la balle

- Pour le défenseur plaqueur : plaquer l'adversaire et se laisser glisser en tenant fermement.
- Pour les autres défenseurs :
 - soutenir le partenaire qui a porté le plaquage ;
 - récupérer la balle et relancer l'attaque.

Mises en relations à établir

- Le trajet du porteur de balle et le trajet du défenseur, à l'arrêt, en mouvement, ou par combinaison des deux.
- La charge au près et le jeu groupé.
- L'attente de l'engagement et le jeu déployé.

Les trois règles principales permettant le déroulement du jeu et leur application

- La marque.
- Le hors-jeu.
- Le tenu.

Leur acquisition et leur maîtrise ne peuvent se dissocier de l'acquisition des trois autres compétences. Autrement dit, 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

La balle va-t-elle souvent en direction de la cible ?

• Le porteur de balle

S'engage-t-il vers la cible adverse après chaque réception de balle ?

Défie-t-il son opposant direct lorsque le rapport de force est à son avantage ?

Fait-il l'effort pour protéger et libérer sa balle sur les tenus ?

• Le non-porteur de balle

Est-il capable d'aider le porteur de balle au près ou au loin selon la nature du jeu produit ?

• Le défenseur

Est-il capable de contrer le porteur de balle qui se trouve sur son trajet ?

Est-il capable de venir en aide au défenseur sur le porteur pour l'aider à récupérer la balle ?

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Collinet S., «Le plaquage», in *Revue EPS*, n° 252.

Collinet S., Nérin J.-Y., Peyreblanque M., *Rugby*, coll. «De l'école... aux associations...», Éditions Revue EPS.

Deleplace R., *Rugby de mouvement, rugby total*, Éditions Revue EPS.

Durieu C., «Jeux d'opposition», in *Revue EPS*, n° 223.

Gimenez A., Quilis A., *Le Rugby*, Éducation physique et didactique des APS, AEEPS, 1990.

Ticoulat M., «Intelligence des actions individuelles et collectives», in *Revue EPS*, n° 210-211-212.

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

En classe de 6^e, une priorité a été donnée aux formes de lutte ; ce choix prend en compte la sécurité des élèves. Il se justifie par les larges possibilités d'intervention offertes à chaque enseignant en matière d'aménagement des situations et de gestion de l'intensité des affrontements. La durée de l'enseignement (dix heures de pratique effective) et les objectifs poursuivis lors d'un premier cycle impliquent que les approches utilisées privilégient les points communs entre les formes pourtant distinctes que sont le judo et la lutte. La spécificité de ces pratiques fera l'objet des cycles d'apprentissages ultérieurs. De la même façon, diverses formes de boxe ou d'assaut avec arme pourront être abordées par la suite. Leur étude bénéficiera alors de l'expérience du combat acquise par l'élève lors de son premier contact avec les activités d'opposition.

B. Contexte et conditions d'apprentissage

En classe de 6^e, l'initiation au combat intègre les apports des situations de confrontation et de coopération dans lesquels chacun est tantôt adversaire, tantôt partenaire. En effet, les progrès de l'attaquant étant liés à ceux du défenseur, l'alternance des rôles ainsi que des contextes entre duel et duo est un facteur important de l'acquisition des compétences.

L'aménagement des conditions de l'affrontement est organisé par la prise en compte progressive du règlement sportif ainsi que par la mise en place d'un rapport de forces raisonné et évolutif. Il contribue au développement de la dimension éducative et à la mise en œuvre de projets d'action. Dans cette perspective, il est souhaitable que les compétences des jeunes combattants soient évaluées en tenant compte de la diversité des adversaires (tout en maintenant des écarts de poids raisonnables).

Au sol, contrôler et immobiliser se définissent dans le cadre d'un assaut respectueux des exigences de la sécurité et du règlement. L'appréciation peut cependant s'effectuer soit lors d'un combat libre, soit lors d'une situation d'opposition aménagée par l'enseignant. Le décompte de l'ensemble des avantages marqués ou subis pendant l'affrontement permet alors de valoriser le plus fort comme le plus faible.

Le lieu (dojo, gymnase, etc.) et la mise à disposition ou l'absence de tenue spécifique (*judogi*, maillots, chaussures) influencent les contenus proposés par l'enseignant. L'approche globale qui fonde le premier cycle peut donc être infléchie en fonction des conditions de travail soit vers le judo, soit vers la lutte dans les domaines liés au rituel, au règlement, à la terminologie, etc.

Dans les activités d'opposition, le débutant est principalement confronté à des problèmes techniques et à des problèmes affectifs. Celui qui craint de tomber traduit son inquiétude ou son angoisse par des comportements négatifs qui contrarient ses possibilités de progression, comme celles de ses partenaires. Ainsi, quelle que soit l'activité de référence, l'utilisation d'un tapis de judo, en raison de sa fermeté, impose-t-elle que chacun effectue l'apprentissage des chutes. Le respect de la dimension culturelle du combat debout et la nécessité d'assurer la sécurité des élèves impliquent alors qu'une attention particulière soit portée au «savoir chuter» et au «savoir projeter». En effet, si l'élève peut, sans aucun risque, combattre librement au sol, une maîtrise minimale des chutes et des projections est nécessaire pour le combat debout.

II - Compétences spécifiques à acquérir

A. Situation et conditions de réalisation

Les compétences retenues en illustration ont été choisies en raison de leur complémentarité ; elles s'expriment dans des situations d'opposition aménagées par l'enseignant. Les conditions de réalisation, de même que des indications sur les éléments de progressivité, sont précisées pour chacun des exemples.

Les acquisitions par les élèves s'effectuant de façon simultanée, l'ordre de présentation n'est pas un ordre hiérarchique.

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

1. Conduites initiales des élèves, indicateurs de fin d'étape

L'attitude spontanée du débutant est dictée par l'inquiétude qu'il manifeste et par la nécessité qu'il éprouve de préserver son équilibre et de se défendre. Son acceptation du combat se traduit par une transformation des comportements qui s'orientent vers l'attaque et la prise en compte des actions de l'adversaire.

L'objectif poursuivi lors du niveau initial peut être considéré atteint lorsque les jeunes com-

battants n'agissent plus comme deux entités séparées, centrées sur la protection de soi, mais forment un couple en interactions dans lequel chacun cherche à créer ou à exploiter des opportunités offensives tout en se conformant aux règles et à l'éthique du combat.

Debout, à la fin du cycle d'apprentissage, l'élève de 6^e doit être capable, en situation de partenariat ou d'opposition modérée (de type *randori* souple en judo) :

- de subir une chute «sans se faire mal» et «sans avoir peur» sur une projection de faible amplitude vers l'avant ou vers l'arrière ;
- d'exécuter ce type de projection en contrôlant la chute de son partenaire.

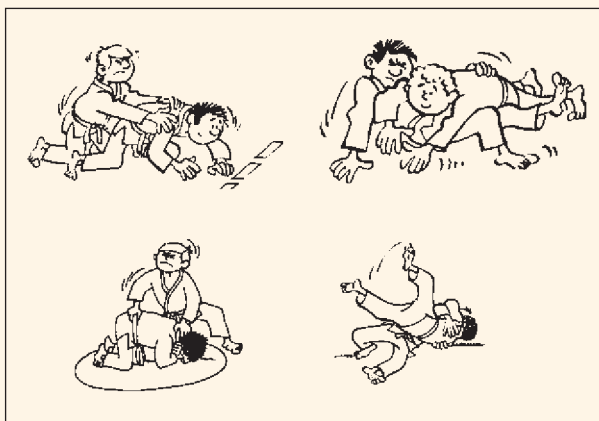
2. « Ce qu'il y a à faire » : compétences spécifiques

a. Contrôler et immobiliser son adversaire au sol

L'acquisition de la compétence visée repose sur deux aspects indissociables :

- d'une part, le lien que l'élève doit construire entre la situation dans laquelle débute l'affrontement et la technique d'immobilisation finale ;
- d'autre part, la qualité d'exécution des actions réalisées.

Exemples de situations communes au judo et à la lutte



Exemples de thèmes

«Immobiliser un adversaire qui cherche à atteindre une zone» (exemple d'évolution : «le retourner pour le mettre à plat dos» puis «le maintenir à plat dos», etc.).

«Utiliser le poids du corps, priver l'adversaire de ses possibilités de déplacement.»

«Se dégager d'un contrôle, d'une immobilisation.»

Les gestes dangereux (coups, prise de la tête seule, torsion des articulations, etc.) étant formellement interdits, le combat au sol ne pose pas de problème de sécurité particulier. Il permet à l'enseignant de mettre rapidement en place des situations d'affrontement libre selon des thèmes choisis.

b. Chuter et faire chuter sans risque

L'apprentissage de la chute se heurte à des obstacles d'ordre psychologique. Plusieurs critères sont à prendre en considération pour acquérir les gestes techniques adéquats et dédramatiser le fait de tomber :

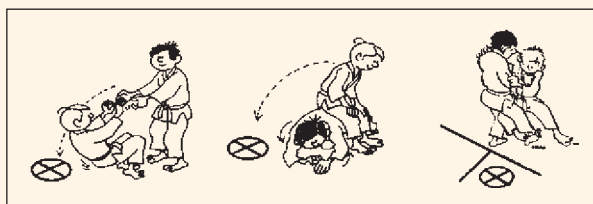
- la hauteur de chute est élevée progressivement ;
- le mode de projection est issu de situations qui gagnent en amplitude et en intensité et se rapprochent des gestes techniques ;
- l'initiative de la chute est donnée puis retirée à celui qui tombe.

Chuter et faire chuter sans risque sont ainsi appris conjointement. Les phases statiques en partenariat évoluent vers des phases dynamiques exécutées dans le cadre d'une opposition raisonnée.

Illustration par des situations d'apprentissage en judo



Chute vers l'avant



Chute vers l'arrière

Avec des élèves débutants, il convient, pour des raisons de sécurité et de latéralisation, que l'apprentissage soit effectué de façon indifférenciée à droite et à gauche.

c. Accepter la confrontation et réaliser des actions offensives

En classe de 6^e, l'engagement dans une confrontation physique, le respect de l'adversaire et du résultat sont des buts prioritaires. Bien que cette compétence relève du domaine comportemental plus que des acquisitions techniques, son importance ne peut être ignorée, car la dimension affective est un facteur essentiel de l'implication de l'élève dans les activités de combat. L'enseignant doit, en priorité, mettre l'accent sur l'attitude offensive, la qualité des actions entreprises et l'investissement personnel plus que sur la recherche d'une victoire ou de toute autre forme de domination. En présence de jeunes débutants, l'efficacité ne peut posséder qu'une valeur très relative.

L'utilisation de formes jouées favorise l'acceptation du corps à corps. Les différentes étapes à franchir passent par :

- la réduction de la distance d'affrontement (jeux d'esquive, d'évitement) ;
- l'acceptation du contact physique (jeux en corps à corps) ;
- l'augmentation progressive du niveau d'opposition (jeux de conquête d'engins, de conquête de territoire, luttes folkloriques).

Exemples de situations communes au judo et à la lutte



La mise en œuvre d'actions techniques offensives et défensives (luttons à thèmes au sol puis debout) vient ensuite compléter l'apprentissage. À ce stade, l'expérience du combat s'effectue dans une durée qui doit être suffisante sans être éprouvante (1 minute 30 à 2 minutes) afin que l'élève prenne très tôt conscience de la nécessité de gérer ses ressources en fonction du temps et de l'évolution du rapport de forces.

III - Contenus

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

- **Contrôler et immobiliser son adversaire au sol.**

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

Pour l'attaquant :

- se placer ;
- fixer son adversaire ;
- crocheter un bras, une jambe ;
- utiliser une tirade ou une poussée de l'adversaire :
 - pour contrôler ;
 - pour retourner ;
 - pour immobiliser (finales costales en lutte, formes de *gesa gatame* en judo ; finales latérales en lutte, formes de *shiho gatame* en judo).

Pour le défenseur :

- se déplacer :
 - pour se protéger ;
 - pour se dégager :
 - d'un contrôle,
 - d'une immobilisation.

QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

- Prendre des appuis stables au sol.
- Concentrer sa force d'appui sur l'adversaire.
- Pousser un adversaire qui tire.
- Tirer un adversaire qui pousse.
- Provoquer une rotation grâce à un crochet sur un bras, sur une jambe.
- Contrôler le haut du corps de l'adversaire.
- Abaisser son centre de gravité.
- Être actif en défense.
- Fermer les angles d'attaque.
- S'éloigner de son adversaire.

La force physique et le poids sont, chez le débutant, les principaux facteurs d'efficacité. Dans l'apprentissage des contrôles et des immobilisations, l'enseignant doit permettre à l'élève de transformer ses actions dans le sens du meilleur rendement, c'est-à-dire en agissant dans la direction où il rencontre le moins d'opposition ou en utilisant la force de son adversaire. L'élève développe alors des comportements qui lui permettent de placer efficacement son

corps en fonction des objectifs qu'il se donne. Pour effectuer (ou empêcher) un retournement, il apprend à créer ou à interdire les rotations de l'adversaire au moyen de points de fixation et de crochets.

En situation de défense, il construit des parades en préservant sa stabilité, en fermant les angles d'attaque, en se déplaçant pour s'éloigner de son adversaire ou lui faire face.

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

- **Chuter et faire chuter sans risque.**

**«CE QU'IL Y A À FAIRE
POUR FAIRE»**

Pour celui qui chute :

- Frapper le tapis au moment de la chute :
 - à l'issue d'une projection vers l'avant ;
 - à l'issue d'une projection vers l'arrière.

Pour celui qui projette :

- Préparer son action («déséquilibrer»).
- Se placer pour projeter :
 - après avoir effectué un demi-tour (tour de hanche en tête en lutte..., *koshi guruma* en judo) ;
 - en restant de face (chassé intérieur, extérieur en lutte ; *o uchi gari*, *o soto gari* en judo).
- Assurer la chute du partenaire.

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

- Frapper du bras (ou des deux bras) quand le dos touche le sol (angle bras-tronc optimal, environ 45°).
- Rentrer le menton pour protéger la nuque.
- Rester souple, ne pas se raidir.
- Par la saisie, agir sur le corps du partenaire :
 - pour le déséquilibrer vers l'avant ou le fixer sur l'arrière ;
 - pour le tirer ou le pousser dans la direction du déséquilibre choisi.
- Abaisser son centre de gravité.
- Projeter dans la zone de chute.
- Rester stable sur ses appuis.
- Contrôler la chute en retenant le bras du partenaire.

Les projections vers l'avant par enroulement (jambes écartées pour abaisser le centre de gravité et ne pas solliciter la colonne vertébrale) sont abordées en premier car :

- elles procurent un sentiment de sécurité à l'élève qui chute (conservation des repères visuels, contrôle de la projection renforcé) ;
- elles facilitent l'apprentissage des chutes vers l'arrière.

Chuter et projeter sans risque ne constituent pas, à proprement parler, des compétences à évaluer par l'enseignant mais, plus exactement, un savoir pratique que l'élève doit nécessairement posséder pour envisager des acquisitions ultérieures, c'est-à-dire l'utilisation des déplacements de l'adversaire et la création d'opportunités favorables aux attaques directes.

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

- **Accepter la confrontation et réaliser des actions offensives.**

**«CE QU'IL Y A À FAIRE
POUR FAIRE»**

- Créer des opportunités d'attaque.
- Utiliser les déplacements de l'adversaire.

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

- Ne pas refuser le contact.
- Adopter une attitude offensive.
- Se déplacer pour créer des opportunités.
- Chercher à utiliser la force et les déplacements de son adversaire.

- Connaître et appliquer le règlement (sécurité, règles relatives aux actions décisives).
- Contrôler ses actions et ses émotions.
- Respecter son adversaire et le rituel du combat.

- Combattre pendant toute la durée de l'affrontement.
- Arbitrer un combat et faire appliquer les règles essentielles.
- Accepter de s'opposer quel que soit son adversaire.
- Accepter les décisions de l'arbitre et le résultat du combat.

En classe de 6^e, «savoir combattre», c'est, en toute sécurité, accepter la confrontation physique et développer une attitude offensive et contrôlée. Cette compétence s'apprécie selon des aspects quantitatifs (points marqués, points subis), mais également à partir d'autres facteurs qui relèvent : – d'une part, de l'attitude combative (pertinence et fréquence des attaques) ;

– d'autre part, de l'application concrète de connaissances relatives à l'activité (sécurité, arbitrage des actions décisives, aspects culturels, rituel, terminologie, etc.) et aux principes essentiels qui fondent l'éthique du combat (respecter l'adversaire, gagner ou perdre en conservant le contrôle de soi, etc.).

IV - Des compétences spécifiques aux compétences générales

Les activités physiques de combat valorisent une éthique qui donne au respect des lieux et des personnes une position centrale. Les compétences recherchées renvoient à des techniques et à une maîtrise de soi qui font obstacle aux comportements impulsifs et à la violence. Les situations vécues par l'élève le poussent à exprimer sa volonté de vaincre tout en lui imposant des rituels et des règles partagés par ceux qui, comme lui, poursuivent le même objectif. L'expérience de la confrontation physique développe ainsi une affirmation et un contrôle de soi définis en fonction d'un environnement humain et d'un code de comportement. L'apprentissage du combat s'inscrit et contribue de la sorte à la connaissance

qu'acquiert l'élève de 6^e des principes de la citoyenneté.

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

- Badreau J., Barbot A., «Sports de combat de préhension en éducation physique», in *Éducation physique et didactique des APS*, Châtenay-Malabry, AEEPS, 1990, pp. 124-133.
- Brousse M., «Enseignement du judo et EPS», in *Revue EPS*, n° 228, mars-avril 1991, pp. 37-41.
- Eichelbrenner D., *52 jeux de lutte*, Éditions Revue EPS, 1990, p. 32.
- Ray D., Rimet D., «Activité de lutte», in *Spirales*, n° 1, 1986, pp. 71-102.
- 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

Ces activités seront programmées pour développer une intelligence tactique dans un rapport de force :

- en prenant des décisions : analyse de la triple contrainte événementielle (quel coup va effectuer l'adversaire ?), spatiale (où va tomber le volant ? la balle ?), temporelle (frapper le volant ou la balle avant qu'il ou elle ne tombe) pour définir un projet d'action ;
- en développant une motricité spécifique pour se déplacer, frapper, viser, se replacer et assurer ainsi des trajectoires judicieuses pour remporter l'échange.

Dans le cadre d'une organisation efficiente des apprentissages de l'élève, il nous semble intéressant d'établir une progression allant du concret (la tactique par la cible) vers une démarche de plus en plus abstraite (la tactique par le volume, puis par le temps).

Programmer le **badminton** en 6^e peut aider l'élève à se confronter à la prise d'informations nécessaire à l'élaboration tactique. Cette confrontation sera d'autant plus aisée que le temps de traitement des informations est, du fait des trajectoires freinées du volant et de l'absence de rebond, facilité en badminton.

Le badminton, c'est également l'assurance :

- d'une confrontation émotionnelle ;
- d'une pratique dynamique et énergétique de l'ensemble de la classe ;
- d'une pratique mettant en action un grand nombre d'élèves sur une surface qui peut être limitée ;
- d'une pratique dans un confort sonore enviable ;
- d'une possible introduction à la pédagogie différenciée pour les élèves.

Badminton

I - Mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante

En 6^e, l'élève va traiter des informations pour construire une cible au sol. Entrer dans l'activité par la gestion d'une cible à libérer puis à exploiter, c'est respecter la nécessité de repères concrets pour un élève de 6^e.

B. Contexte et conditions d'apprentissage

La pratique de l'activité se fait en gymnase (absence de courant d'air).

L'enseignant doit s'assurer que le matériel permet une condition de pratique crédible : maîtrise du recordage, filet à hauteur de 1,50 m), volants à trajectoires freinées (jupe du volant en état).

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 en mouvement avec volant (alternance de déséquilibre et de recherche d'équilibre).

Match en 1C/1 :

Décompte des points normal (éviter le tie-break permet de prendre plus de risques dans le rôle de serveur).

Terrain permettant un jeu latéral (minimum de 4 mètres) et en profondeur (maximum de 6 à 7 mètres).

Dans un rapport de force sensiblement équivalent.

Pour faciliter la gestion de la classe, des matchs au temps sont préférables.

Match en 2C/2 :

Équipes hétérogènes dans leur constitution et homogènes entre elles.

Éléments de progressivité

Découvrir l'activité par le jeu en profondeur, puis s'orienter vers le jeu latéral.

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

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES :

«D'une activité spontanée de renvoi...»

- Le rapport à l'activité est un rapport au volant (alignement œil-raquette-volant). Le joueur est face au volant ; le service réglementaire pose un problème.

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

- Lire des trajectoires freinées pour jouer en équilibre ou en mouvement.

INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE : ... vers une activité tactique avec recherche de rupture»

- Le rapport à l'activité est un rapport duel centré sur une cible libre à construire, puis à exploiter, où le joueur est face au terrain adverse et face à un adversaire.

- Le joueur est spectateur entre deux frappes.
- Les trajectoires émises sont centrées en direction, en puissance et sont essentiellement en cloche.

- Les échanges sont nombreux, sans recherche de rupture d'échange.

- **Construire l'espace de jeu du badminton :**
 - à viser, à atteindre ;
 - à défendre en se déplaçant sur l'ensemble de son terrain.

- **Exploiter la production de la cible libérée et libre.**

- Le joueur est actif et mobile entre deux frappes.
- Les trajectoires produites permettent l'exploitation maximale de la surface du terrain adverse ; les déplacements effectués couvrent l'ensemble de son terrain.

- Durant l'échange, les joueurs se déplacent ; le gain de l'échange se fait par des points gagnants.

Obstacles

- **d'ordre moteur :**
 - difficulté pour servir sous la taille → favoriser une mise en jeu par trajectoire montante ;
 - difficulté à être bien placé → favoriser un remplacement vers le centre et non au centre ;

- difficulté de la frappe haute côté revers haut → favoriser le contournement du revers et une frappe coup droit.

- **d'ordre informationnel :**
 - difficulté d'adaptation à des trajectoires freinées → aller vers le volant.

III - Contenus

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

- Lire des trajectoires freinées pour jouer en équilibre ou en mouvement.
- Construire l'espace de jeu du badminton :
 - à viser, à atteindre ;
 - à défendre en se déplaçant sur l'ensemble de son terrain.
- Exploiter la production de la cible libérée et libre.

«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»

- Produire et varier la puissance et la direction des trajectoires émises.
- Identifier le plus tôt possible les trajectoires reçues.
- Gagner les échanges sans que l'adversaire ne touche le volant ou la balle.
- Se déplacer :
 - pour frapper en position équilibrée : viser tout le terrain adverse en position près du filet, pied droit en avant pour les droitiers, pied gauche pour les gauchers, viser le terrain adverse et déplacer l'adversaire du

QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE

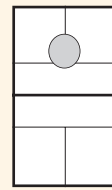
- Mobilité du joueur entre deux frappes :
 - joueur spectateur : se met en mouvement quand le volant est dans son camp (logique de frappe) ;
 - joueur relanceur : se met en mouvement après la frappe adverse (logique de renvoi) ;
 - joueur prévoyant : se replace vers une position centrale avant la frappe adverse (logique de rupture) ;
 - joueur tacticien : se replace et se place avant la frappe adverse, en fonction de l'adversaire (logique d'élaboration tactique).

fond du terrain, en effectuant une rotation centrale pour frapper fort (1).

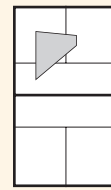
– pour frapper en position déséquilibrée : en utilisant le saut arrière avec ciseaux de jambes si la trajectoire du volant dépasse l'élève vers l'arrière ;

– pour se replacer après un déplacement : maîtriser les forces centrifuges pour se replacer rapidement après la frappe vers le centre du terrain.

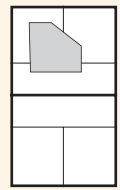
• Surface visée (1) :



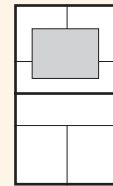
Niveau 1



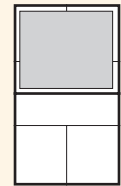
Niveau 2



Niveau 3

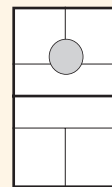


Niveau 4

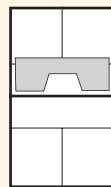


Niveau 5

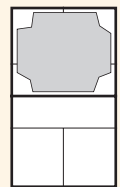
• Possibilités de déplacement (2)



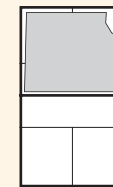
Niveau 1



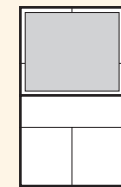
Niveau 2



Niveau 3



Niveau 4



Niveau 5

• Gagner l'échange en faisant des points gagnants.

(1) Pour un droitier, en fond de court pour une frappe haute, le pied arrière est le pied droit. Au moment de la frappe, la jambe droite passe énergiquement devant la jambe gauche. Cette rotation autour de la jambe gauche est appelée rotation centrale ; elle permet une frappe puissante.

(2) Dans un rapport de forces sensiblement équivalent.

IV - Des compétences spécifiques aux compétences générales

Maîtrise de l'investissement émotionnel ; assumer les notions de hiérarchie, de classement.
Construction de communications formatives par l'observation des directions des frappes.
Construction d'un projet d'action (où envoyer le volant pour marquer) en fonction des informations recueillies en coévaluation.
Organisation et gestion matérielle du duel. À l'intérieur d'une poule de quatre, tenir les rôles :
– d'arbitre ;
– d'observateur ;
– de joueur ;
– de responsable de la feuille de match.

ÉLÉMENTS DE BIBLIOGRAPHIE

Couartou G., Grunenfelder F., *Badminton*, coll. «De l'école... aux associations», Éditions Revue EPS.
Fernandes G., «Badminton et programme d'EPS», in *Revue EPS*, n° 229.
Fuchs K., Sologub L., *Badminton : techniques, tactiques, entraînement*, Laffont.
Limouzin P., *Badminton : approche didactique et pédagogique*, FPC Paris.
Pizzinato A., «Tennis : le rapport de force», in *Revue EPS*, n° 242.
Chap. «Jeux de raquettes», in *Vers des programmes*, Dossier EPS n° 24, Éditions Revue EPS, pp. 49-62.