

Le B.O. N°29 18 JUILLET. 1996

L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE AU COLLÈGE

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.

1 - 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.

2 - 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 ce-lui 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.

3 - 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.

PROGRAMME DE LA CLASSE DE SIXIÈME

Le B.O. N°29 18 JUILLET. 1996

1 - 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.

2 - 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.

3 - 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 sixième, 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 ...),
 - . d'identifier les caractéristiques et les contraintes de l'environnement (en relation avec les sciences de la terre...),
 - . 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 sixième, par la capacité à décrire ce que l'on fait et ce que font les autres.

Document d'accompagnement 6^{ème} :

ACTIVITÉS:

ATHLETIQUES

CLASSE DE 6^e

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 6e, 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 6e.

Activités conseillées

Les critères de choix se sont organisés autour des caractéristiques propres aux élèves de 6e 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 6e, 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 pratique 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 (1/100e 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 :

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

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

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS	«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE
<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • La fin de cette première étape se traduira, au contraire, par : <ul style="list-style-type: none"> – 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	«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»	QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE
<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 inter obstacles 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 inter obstacles 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 6e. 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 inter obstacles, 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 inter obstacles 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 inter obstacles ;
- négocier un contrat à respecter avant chaque tentative (combien de foulées ? quelle jambe d'attaque ? etc.) ;
- modifier les espaces inter obstacles 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	«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE
<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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). 	<ul style="list-style-type: none"> • 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	«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIIZ3»	QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE
<ul style="list-style-type: none"> • 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 différentes (amplitude ou fréquence). 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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 ? • 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 pratique que l'on rencontre le plus souvent dans les classes de 6e. 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	«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE
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.	<ul style="list-style-type: none">• 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).	<ul style="list-style-type: none">• 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	"CE QU'IL Y A À FAIRE~POUR FAIRE"	QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE
<ul style="list-style-type: none"> • 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). 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève s'élançait-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 déviations 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 6e. 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.

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

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.

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS	«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE
<ul style="list-style-type: none">• Mauvaise perception des rapports entre durée et intensité de l'effort.• Variations d'allure importantes durant une course continue.• Incapacité à reproduire des allures similaires dans des efforts de type intermittent.	<ul style="list-style-type: none">• 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.	<ul style="list-style-type: none">• 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.• 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	«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»	QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE
<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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. 	<ul style="list-style-type: none"> • 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.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Programme cycle central : 5^{ème} 4^{ème}

BO 30 janvier 1997

I Compétences spécifiques

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

II Compétences propres à différents groupes d'activités

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

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

Activités athlétiques

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

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

- En course de haies
 - Savoir choisir le parcours le mieux adapté à la longueur naturelle de sa foulée pour affiner le geste de franchissement.
 - Réaliser une course avec franchissements de plusieurs obstacles sans piétinement et avec le maintien de la vitesse acquise lors de la mise en action.
- En course de vitesse et de relais
 - Savoir relayer sans perte de temps dans une zone imposée.
 - Contrôler et adapter le rapport amplitude-fréquence des foulées en fonction des différentes courses et de leurs phases.
 - Établir et conserver un alignement général du corps par rapport aux forces propulsives. (élimination des oscillations latérales et relâchement du haut du corps).
- En course de vitesse
 - Respecter un tableau de marche établi pour une course à allure régulière et sur une distance adaptée à ses ressources.
 - Dans la mesure du possible, estimer et expérimenter la vitesse maximale aérobie à partir de tests de terrain.

Commentaire :

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

IV Organisation des apprentissages et évaluation

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

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

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

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

Document d'accompagnement cinquième quatrième :

ACTIVITÉS: **ATHLETIQUE**

CLASSES DE 5e ET DE 4e

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

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

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

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

Activités conseillées

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

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

LANCERS

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

A. Au niveau des caractéristiques et des représentations des élèves

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

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

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

B. Au niveau des conditions d'enseignement

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

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

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

I - Mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante

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

B. Contexte et conditions d'apprentissage

Peut-être plus encore que pour les autres formes de lancer athlétique, l'apprentissage du lancer de disque ne peut se concevoir en dehors d'une adhésion totale des élèves aux règles élémentaires de sécurité. C'est essentiellement au niveau des organisations collectives qu'une grande vigilance doit être observée. On évitera ainsi les dispositions en rangées côte à côte, décalant systématiquement chaque élève en arrière du bras lanceur de son voisin (disposition en vol de canard) ; on veillera

également à les sensibiliser à la nécessité d'entretenir la propreté de l'engin avant tout lancer, les risques d'échappement du disque étant considérablement accrus lorsque celui-ci devient glissant.

II - Compétences spécifiques à acquérir

A. Situation et conditions de réalisation

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

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

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

Éléments de progressivité

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

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

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

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACIS RENCONTRÉS	«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE
<ul style="list-style-type: none"> • Préoccupé par la nécessité de contrôler l'engin, l'élève l'agrippe trop fortement ou le soutient, main placée sous le disque. • C'est le bras lanceur qui amorce le lancer, le disque restant en permanence en avant du plan des épaules. • L'action d'accélération du disque n'est provoquée que par la partie supérieure du corps, entraînant un recul du lanceur ou un déséquilibre général dans la phase finale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser la tenue du disque de la mise en action jusqu'au lâcher. • Maîtriser les trajectoires aériennes de l'engin. • Obtenir un gain de distance grâce à l'utilisation d'un élan. 	<ul style="list-style-type: none"> • La main lanceuse se place au-dessus du disque dès le début de la mise en action, et s'y maintient durant tout le lancer. • Le bras lanceur reste en arrière du champ visuel jusqu'à la phase terminale du lancer. • Les actions motrices débutent par les appuis. • Au moment du lâcher, le lanceur est en équilibre sur ses deux appuis.

III – Contenus

«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAM»	QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE
<ul style="list-style-type: none"> • Maîtriser la tenue du disque de la mise en action jusqu'au lâcher. • Maîtriser les trajectoires aériennes de l'engin. • Obtenir un gain de distance grâce à l'utilisation d'un élan. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser la force centrifuge pour assurer l'équilibre du disque dans la main lanceuse. • Savoir transmettre les forces exprimées à l'engin en lui appliquant les rotations appropriées. • Utiliser les effets aérodynamiques pour faire planer le disque. • Maîtriser son équilibre vertical durant tout le lancer (sans élan ou avec volte de face). 	<ul style="list-style-type: none"> • Le disque est-il lâché à plat, main lanceuse placée au-dessus ? • Le disque quitte-t-il la main du lanceur par l'index ? • Est-il animé d'une rotation importante ? • Le lanceur recule-t-il dans la phase finale ? • Est-il sur ses deux appuis quand il commence à agir avec le bras lanceur ? • Après une volte de face, le bras lanceur est-il en arrière du plan des épaules à la reprise au sol ?

SAUTS

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

A. Au niveau des caractéristiques et des représentations des élèves

De par la variété des mises en œuvre, elles présentent un caractère plus ludique que la plupart des autres sauts athlétiques.

Convenablement organisées, elles peuvent être une source de renforcement musculaire peu traumatisante, et donc intéressante en cette période d'adolescence.

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

B. Au niveau des conditions d'enseignement.

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

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

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

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

I - Mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante

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

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

B. Contexte et conditions d'apprentissage

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

II - Compétences spécifiques à acquérir

A. Situation et conditions de réalisation

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

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

1. Les situations de «coordination motrice»

Elles associent des actions du train inférieur et du train supérieur et sont finalisées par la conservation de l'équilibre général du sauteur.

Par exemple, à partir de quelques foulées d'élan, on demandera au sauteur d'enchaîner différentes formes de saut (cloche-pied, foulées bondissantes) en utilisant des

Éléments de progressivité

Ils porteront essentiellement sur :

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

2. Les situations de recherche d'amplitude

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

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

Éléments de progressivité

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

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

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

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS	«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE
<ul style="list-style-type: none"> • Dans la course d'élan, l'élève adopte souvent une vitesse excessive nécessitant un ralentissement terminal (pointage de la planche d'appel) ou provoquant un mauvais contrôle du saut. • Il privilégie l'amplitude de son premier saut au détriment des suivants, s'imposant ainsi l'alternance d'appuis propulsifs et d'appuis purement équilibrateurs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Répéter une course d'élan étalonnée pour obtenir une vitesse optimale à l'appel. • Enchaîner des impulsions indifféremment avec l'appui droit ou gauche. • Équilibrer l'amplitude de trois sauts successifs pour franchir la plus grande distance totale possible. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève qui a définitivement déterminé un pied d'appel peut reproduire plusieurs courses d'élan similaires. • Il est capable d'effectuer à vitesse modérée des enchaînements de sauts imposés à l'avance. • Quel que soit le style de saut proposé (triple saut ou triple bond), il est capable de produire trois appuis propulsifs successifs se traduisant par des bonds d'amplitudes à peu près comparables.

III – Contenus

«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»	QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE
<ul style="list-style-type: none"> • Répéter une course d'élan étalonnée pour obtenir une vitesse optimale à l'appel. • Enchaîner des impulsions indifféremment avec l'appui droit ou gauche. • Équilibrer l'amplitude de trois sauts successifs pour franchir la plus grande distance totale possible. 	<ul style="list-style-type: none"> • Déterminer la longueur de la course d'élan permettant d'atteindre la vitesse de déplacement la plus favorable au saut. • Maîtriser la progressivité des poussées à effectuer au sol durant la course d'élan. • Anticiper durant les phases de suspension sur les actions motrices à effectuer lors des reprises d'appuis pour : <ul style="list-style-type: none"> – créer de la vitesse verticale ; – assurer son équilibre général ; – limiter les sources de freinage. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève conserve-t-il la vitesse acquise dans la course d'élan au moment du premier appel ? • Aborde-t-il toujours la zone d'appel avec le même pied d'impulsion ? • Lors des différentes reprises au sol, a-t-il les segments libres placés en arrière de la ligne joignant le pied d'appel, le bassin et les épaules ? • Le second saut a-t-il les caractéristiques d'un véritable bond (amplitude, orientation, équilibre) ? • La perte de vitesse horizontale est-elle importante ?

COURSES DE VITESSE ET DE HAIES

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

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

Les courses de haies courtes offrent de nombreux avantages :

A. Au niveau des caractéristiques et des représentations des élèves

Exigeantes sur le plan des coordinations motrices, elles s'avèrent très formatrices à un âge de restructuration du schéma corporel.

Bien qu'utilisant les mêmes ressources énergétiques que les courses de vitesse, elles permettent des marges de progression plus importantes à ce niveau de pratique.

Elles sont plus motivantes que la plupart des autres courses par la grande variété des problèmes moteurs qu'elles imposent.

B. Au niveau des conditions d'enseignement

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

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

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

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

I - Mise en œuvre

A. Présentation, orientation, dominante

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

La recherche systématique de la diminution du temps de suspension, lors de l'esquive de l'obstacle, conduit à la construction d'une technique de franchissement très maîtrisée, et dont tous les éléments se conjuguent pour permettre l'élévation minimale du centre de gravité pendant cette phase. Une certaine «automatisation» du geste, garant de sa précision et de son efficacité, peut ainsi être

recherchée par l'enseignant, sans que cet objectif reflète pour autant une conception mécaniste de la motricité de l'élève. Cela se traduira, par exemple, par la recherche et la fixation d'un pied d'appel privilégié, une latéralisation dans le franchissement et la faculté de les mettre en œuvre aux vitesses de déplacement les plus élevées possibles.

B. Contexte et conditions d'apprentissage

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

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

II - Compétences spécifiques à acquérir

A. Situation et conditions de réalisation

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

Il nous semble préférable, en effet, d'aborder la progression en adaptant globalement la distance inter obstacles aux capacités de l'élève que de procéder dans la logique inverse.

Au niveau de la gestion d'une classe, on déterminera ainsi trois à quatre ateliers qui correspondront aux différents groupes de niveau.

Éléments de progressivité

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

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

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

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS	«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE
<p>L'élève s'organise pour éviter tout contact avec l'obstacle. Ceci l'amène à produire une élévation excessive de la trajectoire de son centre de gravité au moment du franchissement, et se traduit par :</p> <ul style="list-style-type: none"> – une attaque trop rapprochée de la haie ; – un blocage à l'appel ; – un écrasement en réception amenant une perte de la vitesse horizontale acquise ; – une augmentation du nombre de foulées nécessaire pour parcourir l'espace inter obstacles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Maintenir une vitesse de déplacement élevée malgré le franchissement de plusieurs obstacles. • Conserver le même nombre d'appuis pour parcourir plusieurs espaces inter obstacles identiques. • Franchir en course des obstacles inférieurs à l'enfourchure sans élévation importante du centre de gravité. 	<p>Plus centré sur la conservation de sa vitesse de course, l'élève oriente beaucoup plus son appel vers l'avant lors du franchissement, ce qui l'amène à :</p> <ul style="list-style-type: none"> – acquérir une vitesse de course supérieure dans la mise en action ; – augmenter sa distance d'attaque de la haie ; – raser davantage l'obstacle ; – venir rechercher activement le sol durant la réception ; – maintenir le même nombre de foulées inter obstacles durant toute la course.

III – Contenus

«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»	QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE
<ul style="list-style-type: none"> • Maintenir une vitesse de déplacement élevée malgré le franchissement de plusieurs obstacles. • Conserver le même nombre d'appuis pour parcourir plusieurs espaces inter obstacles identiques. • Franchir en course des obstacles inférieurs à l'enfourchure sans élévation importante du centre de gravité. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acquérir une vitesse élevée grâce à une mise en action étalonnée. • Orienter toutes les forces de poussée vers l'avant à l'attaque de la haie. • S'équilibrer en suspension grâce à l'action des segments libres. • Anticiper sur les actions motrices à effectuer pour éviter les blocages en réception. • Privilégier la course en fréquence entre les obstacles. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève aborde-t-il la première haie à distance suffisante et avec le bon pied d'appel ? • Le grand axe de son corps (alignement pied-bassin-épaules) est-il engagé vers l'avant à l'attaque de la haie ? • Mobilise-t-il sa jambe libre fléchie ? • La reprise au sol s'effectue-t-elle à l'aplomb du centre de gravité avec un genou de jambe de retour haut et dans l'axe de la course ? • Son rythme de course se maintient-il tout au long du parcours ?

Le **B.O. HORS-SÉRIE N°10 15 OCT. 1998**

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

en classe de **TROISIÈME**

Durant les quatre années du collège, tout est mis en oeuvre pour que chacun reçoive un enseignement dans la totalité des huit groupements qui structurent la pratique de l'éducation physique et sportive à ce niveau. Chaque élève doit accéder, en fin de troisième, au niveau 2 d'exigence défini dans le programme de 5ème et 4ème.

L'évaluation porte sur les compétences spécifiques vérifiables, attachées à une activité particulière. Celles-ci doivent révéler la maîtrise des savoirs et des techniques efficaces intégrés dans l'action même, permettre de repérer des compétences plus larges, caractéristiques d'activités de nature identique (propres aux groupes) et d'autres encore (générales) relatives à l'apprentissage et à l'entraînement (échauffement, récupération, ...). L'évaluation portera sur plusieurs activités. Un texte réglementaire fixe les modalités et exigences de l'évaluation certificative en fin de collège.

LES CONTENUS DES DIFFÉRENTS GROUPES D'ACTIVITÉS

Activités athlétiques

À la fin de la scolarité au collège, les compétences acquises dans les activités athlétiques permettent à l'élève de construire et de réaliser une épreuve combinée comportant deux ou trois spécialités, choisies pour solliciter une diversité de ressources. Il recherche la production des "performances athlétiques" à proximité ou aux limites de ses possibilités individuelles préalablement identifiées. La recherche de performances multiples dans un temps limité place l'élève devant la nécessité de recourir à des stratégies de recherche d'optimisation dans la mise en œuvre de ses qualités physiques. L'engagement dans l'action doit ainsi être plus raisonné. Cela suppose, pour l'élève, de ne pas s'en tenir à la reproduction de formes gestuelles figées. D'autre part, cela exige qu'il mette en rapport les effets de ses actions athlétiques avec les processus énergétiques qu'elles sollicitent. Cette approche devrait ainsi contribuer à l'objectif transversal d'éducation à la santé pris également en charge par d'autres disciplines.

En classe de 3ème, les spécialités athlétiques programmées sont abordées avec l'intention de différencier les contenus en fonction de la variété des expériences vécues en athlétisme.

L'activité programmée en troisième a déjà fait l'objet d'une durée de pratique au collège au moins égale à 20 heures effectives. Les compétences spécifiques doivent alors être stabilisées dans les différentes spécialités et mobilisées dans la réalisation plus contraignante d'une épreuve combinée proche des pratiques sociales athlétiques auxquelles les élèves se réfèrent. Celle-ci suppose avant tout les dosages des efforts consentis en vue d'une efficacité maximale.

Évoluant vers la compréhension de ses propriétés corporelles dans leurs rapports avec la pratique des différentes spécialités (processus énergétiques, locomotion), l'élève s'engage progressivement vers un entraînement autonome. Ce savoir s'inscrit également dans l'objectif d'éducation à la santé. Cette approche peut encore mieux s'exprimer dans le cadre d'une participation volontaire à l'association sportive.

L'activité programmée en troisième est nouvelle ou a fait l'objet d'un temps de pratique réduit inférieur à 20 heures effectives. Dans ce cas, sont visées les compétences spécifiques de niveau 2, avec l'ambition d'obtenir une durée plus réduite des apprentissages en sollicitant les compétences acquises antérieurement au cours d'autres apprentissages.

Cette étape atteinte, on sera conduit à inclure la spécialité dans une épreuve combinée aménagée. L'aménagement pourra s'obtenir par divers procédés: facilitation des barèmes, attribution de coefficients, ou même utilisation de "bonus" en fonction de la nouveauté de cette spécialité. Dans ces deux cas, les axes principaux suivants organisent et orientent les contenus :

- une connaissance et une mise en œuvre des règles constitutives qui fondent les pratiques sociales, et que les élèves éprouvent dans les rôles divers (pratiquants, jury, organisateurs, voire entraîneurs ;

- la connaissance des conditions d'efficacité des diverses spécialités et les ressources (énergétiques, bio-mécaniques, informationnelles) qu'elles sollicitent.

- le rôle des performances, résultat de l'action, ne se limite pas au collège à un moyen de classement. Les performances permettent de personnaliser les effets des actions, les progrès réalisés et les ressources sollicitées. De nombreux procédés statistiques, soutenus par l'utilisation de l'informatique facilitent cette utilisation. Mises en relation, mémorisées, ces données chiffrées peuvent contribuer à la construction de l'identité des élèves et participer ainsi au développement du goût de l'effort athlétique.

ÉDUCATION

PHYSIQUE ET SPORTIVE

DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT 3^{èmes}

Les «compétences générales» et «propres aux groupes» ont été déclinées selon deux niveaux d'exigence pour le collège. Le second niveau pouvant être atteint dès le cycle central, il représente l'exigence pour tous en fin de 3^e. Le texte ne fait donc pas figurer de nouvelle compétence ou un troisième niveau d'exigence. Ce dernier est réservé pour la fin du lycée. En 3^e, pour des élèves ayant plus «pratiqué» que d'autres, un niveau d'exigence supérieur au deuxième niveau défini peut être proposé sans être exigible pour tous. Il est écrit: «Le programme de la classe de 3e ne fixe pas de compétences différentes ou d'un niveau supérieur à celles fixées dans le programme du cycle central. Il vise à consolider, compléter et approfondir des compétences permettant d'asseoir l'éducation que l'élève poursuivra au lycée.»

Ainsi, pour chacun des groupements, il est attendu consolidation et approfondissement, voire rattrapage, selon deux cas de figure: l'activité a fait ou non l'objet d'une durée de pratique au moins égale à 20 heures effectives, ces deux éventualités pouvant coexister dans une même classe selon l'histoire de chacun de élèves.

Le groupe technique disciplinaire n'a pas souhaité poursuivre le travail entrepris avec les documents d'accompagnement des programmes de 6^e et du cycle central. En effet, s'il était possible de donner de nouveaux exemples de compétences spécifiques de premier ou de deuxième niveau d'exigence, on courait le risque, par le nombre d'exemples, de créer un ensemble d'activités de référence quasi incontournables, voire officielles, et de faire oublier que les exemples donnés ne l'ont été que pour initier une dynamique de production des contenus par les enseignants eux-mêmes. Ces derniers ont pour mission de formaliser, au sein du projet pédagogique, d'EPS les contenus et tout particulièrement les compétences spécifiques, objets de leur enseignement, adaptées aux populations

d'élèves et aux contingences locales, tout en se référant aux compétences générales inscrites dans les programmes.

Il est rappelé avec insistance à propos de l'évaluation (sans entrer dans les modalités) que celle-ci «porte sur les compétences spécifiques vérifiables [...] qui doivent révéler la maîtrise des savoirs et des techniques [...] et permettre de repérer des compétences plus larges (propres aux groupements) ou encore générales relative à l'apprentissage», etc. Lors de la consultation sur le texte «programmes de 3^e», il a souvent été demandé au groupe technique disciplinaire une explicitation des relations entre les trois ordres de compétences présentées dans les programmes. Les textes avancent résolument que les compétences spécifiques «contribuent à l'élaboration de compétences et de connaissances plus larges, repérables à l'occasion de la pratique de plusieurs activités». Ainsi les textes sont fondés sur une conviction selon laquelle les compétences spécifiques permettent l'élaboration de compétences plus générales. Mais cette conviction n'interdit pas de penser qu'inversement des compétences générales déjà stabilisées peuvent accélérer l'acquisition de compétences spécifiques.

Le groupe technique disciplinaire s'est appuyé sur l'analyse et les définitions de Leplat concernant les compétences: «La compétence se définit (dans une conception behavioriste ou opérationnelle) par la tâche ou la classe de tâches que le sujet sait exécuter, et (dans une conception cognitiviste) par un système abstrait (formel ou fonctionnel) sous-tendant la performance. Système de connaissance permettant d'engendrer l'activité correspondant aux exigences de la tâche.» (Leplat Jacques, «Compétences et ergonomie», In Les modèles en analyse du travail, M. De Montmolin et J. Thereau (Eds), Liège, Mardaga, 1991.)

Le groupe technique disciplinaire a associé les compétences spécifiques aux tâches «à faire». Il a associé les compétences générales aux acquis transversaux et «génératifs» des apprentissages. Autrement dit, lorsque nous enseignons un sport collectif particulier, l'élève développe des savoir-faire et des connaissances spécifiques à ce sport qui lui permettent de réaliser avec efficacité ce sport et de s'y montrer compétent. Fort de cela, sans immédiatement devenir compétent dans tous les sports collectifs, nous estimons qu'il a développé un système de connaissances et de savoir-faire définissant une compétence à accéder plus rapidement à d'autres sports collectifs, mais aussi à d'autres activités que les sports collectifs. On comprend qu'il serait excessif d'avancer qu'entre toutes les activités d'un groupe, il y a des compétences communes propres à ce groupe et qui en serait l'essence même. Les groupements historiquement constitués associent des activités parfois plus éloignées entre elles que certaines appartenant à des groupes différents. Ce qui a voulu être souligné par la notion de compétences propres à tel ou tel groupe, c'est qu'à l'intérieur d'un groupe, pour certaines activités, il y a des compétences transversales permettant des facilitations d'apprentissages, sinon de véritables transferts. La notion de compétence générale dépassant tous les groupes souligne qu'il y a, au travers d'apprentissages multiples, des acquisitions qui constituent de véritables outils et méthodes d'action et d'adaptation.