

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 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...),
  - 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.

## Document d'accompagnement 6<sup>ème</sup> :

### ACTIVITÉS:

# GYMNIQUE

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'acrosport, la gymnastique, la gymnastique rythmique et sportive, le trampoline, etc.

### CLASSE DE 6<sup>e</sup>

#### 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 6e (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 6e**).

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'acrosport 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 6e 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	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Longitudinalement</li> <li>- Transversalement</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- corps groupé</li> <li>- corps carpé</li> <li>- corps tendu</li> <li>- sur un pied, sur deux pieds</li> <li>- sur les mains</li> <li>- en appui quadrupédique</li> <li>- en suspension manuelle</li> <li>- en position renversée</li> <li>- en position semi renversée</li> </ul>
SAUTER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vers le haut</li> <li>- Vers le bas</li> <li>- Vers l'avant</li> <li>- Vers l'arrière</li> </ul>	
SE RENVERSER	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vers l'avant</li> <li>- Vers l'arrière</li> </ul>	

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

## 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	ÉLÉMENTS DE JUSTIFICATION
<b>RETENUES</b>	
	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.
<b>1- Se renverser corps tendu.</b>	Apprendre à maîtriser ce risque est donc un préalable à la construction de l'ATR.
<b>2- Tourner en avant, corps groupé avec appui des mains.</b> <b>3- Tourner en arrière, corps groupé avec appui des mains.</b>	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.
<b>4- Créer et contrôler une rotation longitudinale.</b>	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.
<b>5- Franchir un obstacle, avec appui dynamique des mains sur l'obstacle.</b>	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.

<b>6- Établir une continuité de réalisation entre plusieurs éléments simples.</b>	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.
<b>7- Parer un camarade et/ou l'aider à réaliser un élément non périlleux.</b>	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.

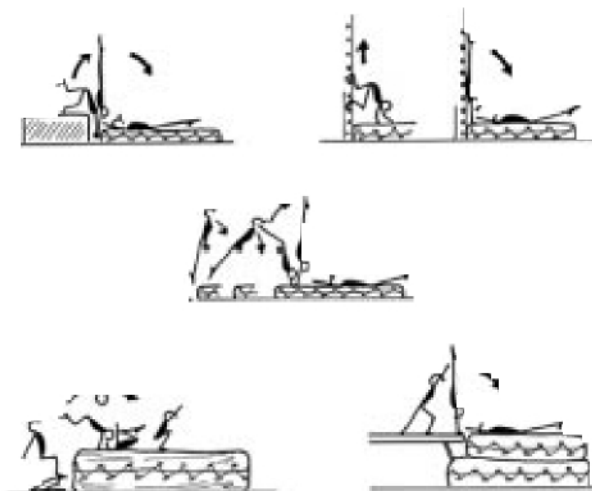
### SITUATION ET CONDITIONS DE RÉALISATION

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... ; 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).

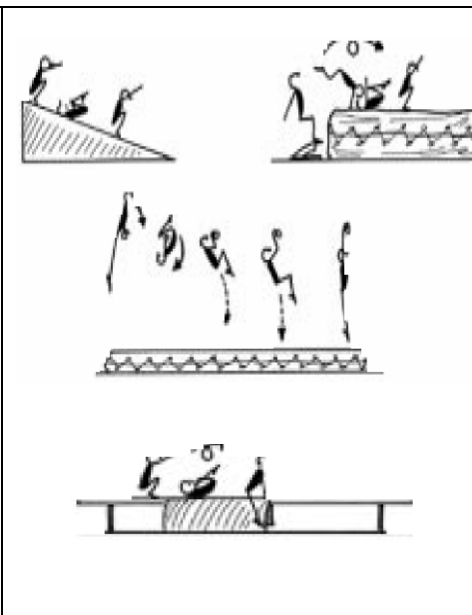


<p><b>CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Chercher à voir la surface de réception, d'où extension ou flexion prononcées de la tête.</li> <li>• Poser les mains près des pieds, lancer les jambes fléchies.</li> <li>• S'organiser pour «tourner» rapidement ou pour ne pas dépasser la verticale renversée.</li> </ul>	<p><b>«CE QU'IL Y A À FAIRE» :</b>  <b>COMPÉTENCE SPÉCIFIQUE</b></p> <p><b>1- Se renverser corps tendu.</b></p>	<p><b>INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alignement mains-épaules-bassin pieds à la verticale.</li> <li>• Conservation de cet alignement jusqu'à la réception</li> </ul>
--	---	---

<p><b>OBSTACLES OU DIFFICULTÉS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peur du renversement avant et de la modification des repères.</li> <li>- Passer d'un appui pédestre à un appui manuel renversé.</li> </ul>
--

<p><b>«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construire une prise de repères sur les mains.</li> <li>• 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...).</li> <li>• Blocage musculaire et articulaire en particulier des bras et de la ceinture scapulaire.</li> <li>• Coordonner le lancer de la jambe arrière, l'abaissement du buste et la poussée de la jambe d'appui.</li> </ul>	<p><b>QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «L'élève lève la jambe d'appui pour se donner de l'élan» : travailler la poussée de cette jambe.</li> <li>• «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.</li> <li>• Lorsqu'il y a flexion ou extension prononcée de la tête, donner un repère visuel à l'élève : «regard sur les mains.</li> </ul>
---	--

<p><b>SITUATION ET CONDITIONS DE RÉALISATION</b></p> <p>De l'appui facial sur une barre, rotation en avant corps groupé pour se retrouver à la suspension corps tendu sous la barre :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- matelas de protection situé sous la barre ;</li> <li>- utilisation d'une barre asymétrique ou d'une barre fixe (hauteur fonction de la taille de l'élève).</li> </ul> <p><b>Éléments de progressivité :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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) ;</li> <li>- 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) ;</li> <li>- varier les positions du corps et les vitesses de rotation.</li> </ul>
---

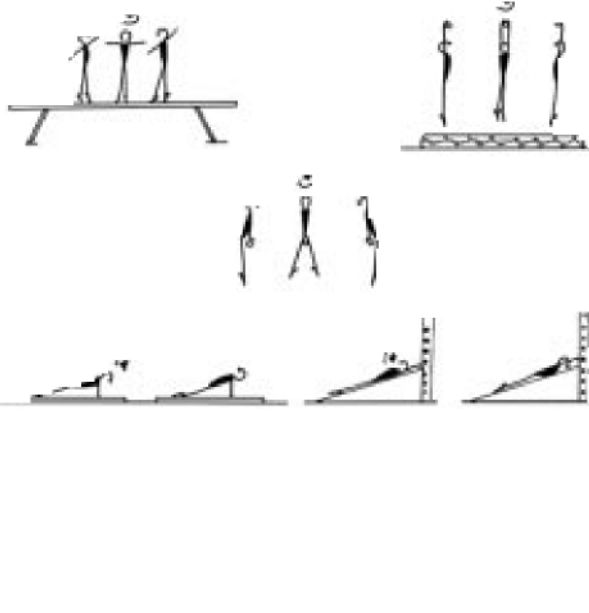


<p><b>CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regarder des éléments situés dans l'environnement extérieur (sol, plafond, etc.).</li> <li>• Obtenir la position groupée par un ramener des jambes sur le buste pour éviter le renversement vers l'avant.</li> <li>• Peur de basculer dans le «vide» : posture de refus (tête en extension, corps droit).</li> </ul>	<p><b>«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCE SPÉCIFIQUE</b></p> <p><b>2- Tourner en avant corps groupé, avec appui des mains.</b></p>	<p><b>INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Groupé rapide du buste sur les jambes (temps fort) pour accélérer la rotation, dégroupé progressif des jambes pour l'arrêter (temps faible).</li> <li>• La rotation se fait autour de l'axe transversal.</li> <li>• Rotation complète de 360°.</li> </ul>
--	--	---

<p><b>OBSTACLES OU DIFFICULTÉS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peur du renversement avant et de la perte de repères.</li> <li>- 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.</li> </ul>
---

<p><b>«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construction de repères visuels sur soi (au niveau du nombril).</li> <li>• Construction d'une posture d'enroulement et de renversement du haut du corps vers le bas et l'avant.</li> <li>• Contraction musculaire excentrique des abdominaux en phase finale permettant le maintien des jambes et le dégroupé progressif.</li> <li>• S'organiser corporellement pour créer et contrôler la rotation du centre de gravité autour des appuis.</li> </ul>	<p><b>QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «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.</li> </ul>
---	--

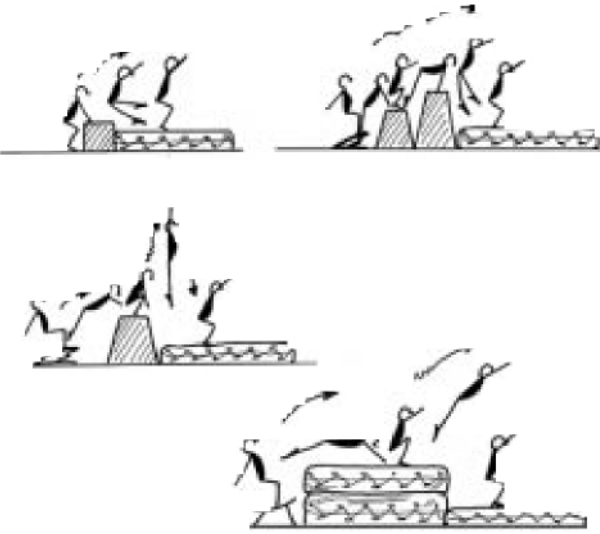
<p><b>SITUATION ET CONDITIONS DE RÉALISATION</b></p> <p>De la position accroupie, corps groupé, bras fléchis et serrés de part et d'autre du cou, roulade arrière, et se relever :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- au sol sur petit tapis (surface horizontale).</li> </ul> <p><b>Éléments de progressivité :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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»);</li> <li>- élever la hauteur de réalisation;</li> <li>- varier la position de départ et d'arrivée (jambes tendues / fléchies, écartées / serrées, etc.);</li> <li>- varier les vitesses de réalisation.</li> </ul>		
<p><b>CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève «cherche à voir vers où il va» : rotation de la tête sur le côté, ou extension vers l'arrière.</li> <li>• Il sait se placer dans une position corps groupé («petite boule»).</li> <li>• L'espace arrière est source d'appréhension.</li> </ul>	<p><b>«CE QU'IL Y A À FAIRE» :</b></p> <p><b>COMPÉTENCE SPÉCIFIQUE</b></p> <p><b>3- Tourner en arrière corps groupé, avec appui des mains.</b></p>	<p><b>INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Groupé rapide des jambes sur le buste (temps fort) pour accélérer la rotation.</li> <li>• Rotation complète de 360°.</li> <li>• Roulé dans l'axe antéro-postérieur.</li> </ul>
<p><b>OBSTACLES OU DIFFICULTÉS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peur de s'engager dans l'espace arrière.</li> <li>- Enroulement vertébral insuffisant et désaxé.</li> <li>- Pas de passage du bassin au-dessus des mains.</li> <li>-- Pas de pose des mains au sol.</li> </ul>		
<p><b>«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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).</li> <li>• Conserver la position d'enroulement vertébral par un maintien de la contraction abdominale et de la flexion de la tête.</li> <li>• Conserver la vitesse, née du déséquilibre initial, en projetant les jambes vers l'arrière.</li> <li>• Passer d'un appui des bras passif à un appui actif pour se redresser en posant les mains à plat au sol.</li> </ul>	<p><b>QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.)</li> </ul>	

<p><b>SITUATION ET CONDITIONS DE RÉALISATION</b></p> <p>De l'appui facial à l'appui facial sur une barre, effectuer une rotation longitudinale de 180° en passant par «un appui cavalier» :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- barre basse (à environ 1 m) ;</li> <li>- tapis de protection sous la barre.</li> </ul> <p><b>Éléments de progressivité :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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.) ;</li> <li>- varier la hauteur de réalisation (sur barre haute, sur caisson haut, sur poutre haute, etc.).</li> </ul>	
---	--

<p><b>CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prendre des repères visuels sur l'environnement, d'où une rotation de la tête.</li> <li>• Une partie du corps tourne (souvent la tête), l'autre difficilement.</li> </ul>	<p><b>«CE QU'IL Y A À FAIRE» :</b>  <b>COMPÉTENCE SPÉCIFIQUE</b>  <b>4- Créer et contrôler une rotation longitudinale.</b></p>	<p><b>INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Déclenchement de la rotation par une extrémité du corps (tête + épaules ou jambes).</li> <li>• Rotation complète et continue avant l'arrêt du mouvement.</li> </ul>
---	--	---

<p><b>OBSTACLES OU DIFFICULTÉS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maintien aléatoire de l'équilibre lors de la rotation.</li> <li>- Pas de «gainage» du bassin.</li> </ul>
--

<p><b>«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 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).</li> <li>• Utiliser les repères visuels extéroceptifs pour apprécier le degré de rotation.</li> </ul>	<p><b>QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La rotation du corps se fait-elle «d'un bloc» ? Autrement dit, les jambes et le buste tournent-ils dans la même action ?</li> <li>• Aménager visuellement le milieu pour aider l'élève à se donner des repères visuels.</li> </ul>
--	--

<p><b>SITUATION ET CONDITIONS DE RÉALISATION</b></p> <p>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 :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- course d'élan de 6 m environ, tremplin distant du cheval d'au moins 30 cm ;</li> <li>- cheval en mousse placé en largeur (hauteur de 1 m environ), tapis de réception.</li> </ul> <p><b>Éléments de progressivité :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- 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) ;</li> <li>- 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.) ;</li> <li>- varier la longueur de la course d'élan.</li> </ul>		
<p><b>CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Regarder le tremplin.</li> <li>• 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.</li> <li>• Percevoir le cheval comme un obstacle.</li> </ul>	<p><b>«CE QU'IL Y A À FAIRE» :</b>  <b>COMPÉTENCE SPÉCIFIQUE 5- Franchir un obstacle avec appui dynamique des mains sur l'obstacle.</b></p>	<p><b>INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Réception debout et équilibrée.</li> <li>• Pendant le deuxième envol, le corps s'élève au-dessus du cheval.</li> <li>• Pas d'arrêt sur le cheval.</li> </ul>
<p><b>OBSTACLES OU DIFFICULTÉS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Peur de l'obstacle (se protège en posant vite les mains).</li> <li>- «Mauvaise» représentation de l'impulsion (écrasement sur le tremplin sans grandissement en fin d'impulsion).</li> <li>- «Mauvaise» orientation des forces d'impulsion («fuite vers l'avant»).</li> <li>- Réception non maîtrisée.</li> </ul>		
<p><b>«CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Passer du cheval perçu comme un obstacle au cheval perçu comme une surface d'impulsion pour s'élever.</li> <li>• Réduire la durée des deux phases d'impulsion (sur le tremplin et sur le cheval).</li> <li>• Mobiliser les bras pour renforcer l'impulsion-jambes.</li> <li>• Passer d'une représentation de chute à celle de réception par une prise de repères visuels devant soi.</li> </ul>	<p><b>QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Y a-t-il bien un enchaînement de toutes les actions (courir sauter-s'élever) ?</li> <li>• Les mains arrivent-elles sur le cheval avant les pieds ? Sinon, risque «d'habitude parasite» pour le cycle suivant.</li> </ul>	

## SITUATION ET CONDITIONS DE RÉALISATION

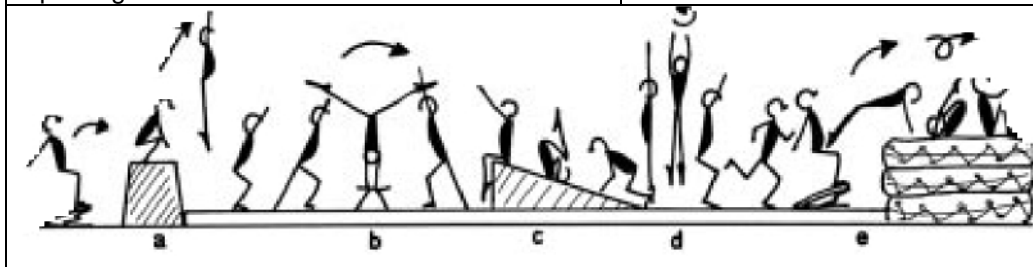
Enchaîner de façon harmonieuse et continue cinq éléments :

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		INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE
<ul style="list-style-type: none"><li>• L'action de toucher l'autre est excessive (pousser-tirer-tenir...) ou absente.</li><li>• Ne pas savoir où porter son action.</li></ul>	<p><b>«CE QU'IL Y A À FAIRE» :</b> <b>COMPÉTENCE SPÉCIFIQUE</b> <b>7- Parer un camarade et l'aider à réaliser un élément non périlleux.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• L'action du pareur est synchrone de celle du gymnaste.</li><li>• La réalisation de l'élément est facilitée.</li><li>• Le gymnaste reste libre de ses mouvements.</li></ul>

## 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 6e - s'évaluer, *construire un projet*», in Revue EP.S, n°233, pp. 6-64.
- Carrasco R., *Activité du débutant - Gymnastique aux agrès*, éditions Vigot, Paris, 1979.
- Durand P., «La situation de référence - les 6es du collège Vendôme, in Revue EP.S, 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 6e - la pratique au quotidien», in Revue EP.S, 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 EP.S, n°24, éditions Revue EP.S, académie de Lyon, 1995, pp. 31-41.

# ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

## Programme cycle central : 5<sup>ème</sup> 4<sup>ème</sup>

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

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

La 5e et la 4e sont des classes sensibles. Les turbulences de l'adolescence, que connaissent tous les élèves, filles et garçons, suscitent à la fois de nouveaux possibles et des difficultés imprévues. Des décalages de représentations et de mobiles peuvent se creuser, selon les appartenances sociales et les différences de sexe et d'âge.

En éducation physique et sportive, ces répercussions dues à l'adolescence sont amplifiées par l'importance des transformations morphologiques (taille, poids, apparence) et par leur manifestation à des moments différents suivant les élèves.

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

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

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

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

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

La mixité doit être encouragée mais, sous peine de produire l'inverse des résultats recherchés, elle ne peut être conduite dans l'ignorance des différences. Dans la perspective d'une culture commune, il convient d'en tenir compte dans le choix et la mise en œuvre des activités proposées. L'enseignant

peut organiser le travail de la classe par sous-groupes; selon les besoins, il alterne les critères de niveau et d'affinité, en veillant à ce qu'aucun élève ne soit exclu.

## I Compétences spécifiques

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

## 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 gymniques**

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

Savoir composer un enchaînement, dans un espace donné, en utilisant un ensemble d'éléments permettant de diversifier le choix et l'articulation des difficultés entre elles.

- Assumer sa silhouette dans ou devant un groupe; lier efficacité et esthétique.

#### Commentaire :

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

## 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:

# GYMNIQUES

CLASSES DE 5<sup>e</sup> ET DE 4<sup>e</sup>

#### Activités conseillées

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

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

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

En fin de cycle, tous les élèves devront :

- être capables de tenir les différents **rôles sociaux** inhérents à l'activité ;
- avoir participé à la construction du **code de référence**. Le code construit en classe de 6<sup>e</sup> pourra être un point de départ. Il sera étayé d'exigences de combinaison simples, peu nombreuses et imagées, exigences qui aideront l'élève à construire un enchaînement équilibré et harmonieux (le code UNSS peut servir de référence) ;
- avoir construit leur **enchaînement** en reproduisant des formes corporelles répertoriées dans le code de référence et en produisant des formes corporelles originales et personnelles. Cet enchaînement pourra comporter des parties communes à l'ensemble de la classe et d'autres propres à l'élève ;
- présenter, devant les autres, leur enchaînement (le nombre d'éléments étant fixé par le code défini en commun).

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

#### ACTIVITÉ GYMNASTIQUE

## I - Mise en œuvre

### A. Présentation, orientation, dominante

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

Cependant, de façon complémentaire, on pourra introduire un travail qui se spécifiera sur certains agrès, au travers de la réalisation de mini-enchaînements. Le choix du sol, du saut de cheval, des barres parallèles, des barres asymétriques et de la poutre nous semble être pertinent pour ce cycle.

Cette **spécification progressive des contenus** sera l'occasion d'approcher les caractéristiques de la pratique sociale de référence, et surtout de répondre «aux décalages de représentations et de mobiles» et «aux différences de sexe et d'âge» constatés chez les élèves de 5e et de 4e.

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

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

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

### B. Contexte et conditions d'apprentissage

L'environnement matériel sera toujours riche et varié.

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

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

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

SITUATION ET CONDITIONS DE RÉALISATION	«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES	ÉLÉMENTS DE PROGRESSIVITÉ
<p>Départ debout sur deux caissons, jambes écartées, mains sur une barre. Se balancer sous la barre et revenir debout sur les caissons</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- hauteur de la barre supérieure à la taille de l'élève ;</li> <li>- objet à toucher en fin de balancé avant (par exemple, mousse suspendue) ;</li> <li>- hauteur des caissons d'environ un mètre ;</li> <li>- tapis de protection sous la</li> </ul>	<p><b>1- Se balancer en appui et en suspension.</b></p> <p>NB : c'est une «action de base» qui, parce qu'elle est plus difficile, n'a pas été abordée en 6e.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Varier la position de départ (par exemple, départ sauté pour attraper la barre).</li> <li>- Élever la hauteur de la mousse pour augmenter l'amplitude du balancer avant.</li> <li>- Varier la forme à produire (demi-tour dans le balancer avant avec changement de prises).</li> </ul>
<p>Au saut de cheval : après une course d'élan, sauter et se renverser en avant jusqu'à la position allongée (lune tomber plat dos) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tapis de réception à hauteur de cheval ;</li> <li>- cheval en mousse et en large d'une hauteur d'un mètre environ ;</li> <li>- impulsion sur mini-trampoline.</li> </ul> <p>NB : se reporter à la fin de ce tableau pour trouver une illustration des éléments qui peuvent être abordés au cycle central.*</p>	<p><b>2- Coordonner des actions (tourner, sauter, se renverser, se balancer) pour produire une forme technique.</b></p> <p>NB : il s'agit pour l'élève d'articuler des «actions de base» pour produire des éléments.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Varier la structure matérielle (impulsion sur deux tremplins, abaisser ou élever le cheval, tapis de réception plus haut que le cheval, etc.).</li> <li>- Varier la forme à produire (demi-tour tomber ventre, enlever le plan haut pour arriver sur les pieds, etc.).</li> </ul>
<p>Effectuer un salto avant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- impulsion sur mini-trampoline ;</li> <li>- gros matelas de réception ;</li> <li>- course d'élan limitée à six mètres ;</li> <li>- réception debout.</li> </ul>	<p><b>3- Créer des impulsions pour réaliser des actions dans un espace éloigné de l'agrès.</b></p> <p>NB : il s'agit d'une exploration de l'espace aérien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Varier les surfaces d'impulsion (sol, tremplin, bout de caisson, bout de poutre, etc.).</li> <li>- Varier la surface de réception (en dénivelé haut ou bas).</li> </ul>

<p>À la poutre : monter et descendre de l'agrès après avoir parcouru une longueur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– l'enchaînement doit comporter au moins cinq éléments répertoriés dans le code.</li> </ul>	<p><b>4- Investir l'espace de l'agrès en enchaînant différents éléments gymniques.</b> NB : il s'agit de se déplacer, de traverser l'espace de l'agrès.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Varier la quantité d'espace à parcourir et donc la durée de l'enchaînement (par exemple, deux longueurs).</li> <li>– Faire varier la part de production demandée à l'élève (de l'enchaînement libre à l'enchaînement imposé).</li> </ul>
<p>Lors de l'évaluation sommative, mise en place d'un jury d'élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– deux élèves jugent un autre élève ;</li> <li>– chaque élève-juge apprécie un critère à la fois (difficulté ou combinaison).</li> </ul>	<p><b>5- Juger la prestation d'un autre élève.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Demander une traduction du jugement en note ou en appréciation.</li> <li>– Augmenter le nombre de critères appréciés par un même élève.</li> <li>– Varier les médias utilisés comme aide à la lecture d'un enchaînement (fiche pré-remplie ou à remplir, vidéo, etc.).</li> </ul>

**\* Exemples d'éléments pouvant être abordés au cycle central**  
(en italique : éléments pouvant renvoyer à la compétence 3) **Des plus faciles :**

- au sol : roulades, pivots, roue, etc. ;
- à la poutre : pivots, culbuto, sortie saut extension, soubresaut, etc. ;
- aux barres parallèles : demi-tour en appui, balancés, etc. ;
- aux barres asymétriques : demi-tour à l'appui, passage de barre haute à barre basse *par* rotation
- avant, *prise* d'élan de l'appui, etc. ;
- au saut de cheval : sauts *par* redressement, etc. **Aux plus difficiles :**
- au sol : *rondade*, ATR, *grand jeté*, salto avant, salto arrière en situation aménagée, etc. ;
- à la poutre : *sortie rondade*, roulades, sauts avec amplitude, etc. ;
- aux barres parallèles : roul<sup>e</sup>au avant avec aménagement, etc. ;
- aux barres asymétriques : tour d'appui arrière, renversement, sortie filée, etc. ;
- au saut de cheval : lune (avec aménagement matériel), etc.

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

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS	«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• «Balancer» les jambes.</li> </ul> <p><b>Obstacles :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– manque de «gainage» du bassin pour transmettre le mouvement des jambes vers le haut du corps ;</li> <li>– maintien de la prise aléatoire ;</li> <li>– «vertige» qui perturbe le mouvement.</li> </ul>	<p><b>1- Se balancer en appui et en suspension.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'action des jambes, transmise à l'ensemble du corps, donne rythme et amplitude au mouvement.</li> <li>• Enchaîner plusieurs balancés sans rupture de rythme et en augmentant l'amplitude.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Juxtaposer des actions.</li> <li>• Réaliser des éléments de façon inachevée et/ou non maîtrisée.</li> </ul> <p><b>Obstacles :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– représentation mécanique et rythmique erronée de la forme à produire ;</li> <li>– prédominance d'une action sur l'autre (souvent l'action finale perturbe, voire occulte la ou les actions qui précèdent).</li> </ul>	<p><b>2- Coordonner des actions (tourner, sauter, se renverser, se balancer) pour produire une forme technique.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'harmonie de la forme technique résulte d'un bon déroulement des différentes actions («timing»).</li> <li>• Chaque action complète la précédente et renforce la suivante.</li> <li>• Réaliser un «panel» diversifié d'éléments.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réaliser des impulsions non complètes.</li> <li>• Réaliser de façon prépondérante des impulsions jambes.</li> </ul> <p><b>Obstacles :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– difficulté à prendre des impulsions à partir d'un appui manuel ;</li> <li>– peur de s'éloigner de l'agrès.</li> </ul>	<p><b>3- Créer des impulsions pour réaliser des actions dans un espace éloigné de l'agrès.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantité et orientation de l'impulsion produite adaptées à l'action recherchée.</li> <li>• Réalisation d'éléments de grande amplitude aux différents agrès (Cf. liste d'éléments ci-dessus).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• S'arrêter souvent.</li> <li>• Répéter des éléments simples.</li> <li>• Exécuter rapidement ou très lentement l'enchaînement.</li> </ul> <p><b>Obstacles :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– mémorisation ;</li> <li>– attention fractionnée (juxtaposition des éléments) ;</li> <li>– manque de maîtrise de l'espace d'évolution.</li> </ul>	<p><b>4- Investir l'espace de l'agrès en enchaînant différents éléments gymniques.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Investir l'espace de l'agrès dans sa totalité et varier des niveaux et des directions (haut, bas, vers l'avant, vers l'arrière).</li> <li>• Enchaînement continu et harmonieux d'éléments variés.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Être un spectateur attentif.</li> <li>• Regarder et formuler un jugement de valeur.</li> </ul> <p><b>Obstacles :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– influence de la relation affective ;</li> <li>– difficulté à sérier les indices pertinents.</li> </ul>	<p><b>5- Juger la prestation d'un autre élève.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyser ce qui est fait à travers le code de référence.</li> <li>• Formuler une note «juste» (voisine de celle du professeur).</li> </ul>

### III – Contenus

«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	«CE QU'IL Y A À FAIRE»	QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE
1- Se balancer en appui et en suspension.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construction de repères visuels (sur les jambes chez le débutant, sur le nombril ensuite) et de repères proprioceptifs (sur les angles bras-tronc et jambes-tronc) pour mieux créer et contrôler le mouvement (notamment lors du balancé arrière et du fouetté des jambes sous la barre).</li> <li>• Comprendre le mouvement pour placer l'action des jambes au «bon moment» («timing»). Par exemple, le lancer-fixe des jambes intervient à la verticale basse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dans le balancé en suspension, veiller au maintien de l'ouverture maximale de l'angle bras-tronc, alors que cet angle varie dans le balancé en appui.</li> <li>• Symétrie de l'amplitude entre balancés avant et arrière.</li> </ul>
2- Coordonner des actions (tourner, sauter, se renverser, se balancer) pour produire une forme technique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adapter une même action à différentes formes techniques (par exemple, tourner en avant dans une roulade avant, dans un salto, dans un rouleau aux barres, etc.) en jouant sur ses différents paramètres (vitesse, amplitude, orientation, etc.).</li> <li>• Transformer la représentation de l'élève : passer d'une centration sur le résultat à une centration sur la ou les actions importantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passer par une représentation schématique et visuelle peut aider l'élève à mieux percevoir le décalage entre forme produite et forme à produire.</li> <li>• Une utilisation de signaux sonores peut aider l'élève à placer «les temps forts» au bon moment.</li> </ul>
3- Créer des impulsions pour réaliser des actions dans un espace éloigné de l'agrès.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Associer différentes actions pour renforcer l'impulsion (par exemple, lancer les bras vers le haut et l'avant pour renforcer l'impulsion jambes).</li> <li>• Se construire une posture favorable à la transmission des forces (rétroversion du bassin, alignement des segments, etc.).</li> <li>• Pour appréhender l'espace : se construire un système permettant le repérage de sa position dans l'espace (par exemple, traduire les repères visuels en indicateurs temporels de l'action ; dans le salto avant, un repère fixé devant peut déterminer le dégroupé préparatoire à la réception).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passer par une sollicitation des repères auditifs pour aider l'élève à trouver le bon «timing».</li> <li>• Veiller à ce que l'impulsion soit complète (ouverture maximale des angulations en phase finale).</li> <li>• Passer par des situations permettant à l'élève de découvrir les sensations issues du travail aérien (par exemple, se laisser tomber plat dos sur gros tapis de réception après une chute d'un mètre environ).</li> </ul>
4- Investir l'espace de l'agrès en enchaînant différents éléments gymniques.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se donner un projet de réalisation dans lequel les éléments auront un ordre, une valeur et répondront aux exigences.</li> <li>• Anticiper les éléments à venir et plus particulièrement se préparer à la réalisation de l'élément difficile.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• On repère trois étapes dans l'évolution du comportement de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>– <b>familiarisation</b> avec l'espace de l'agrès (découverte d'appuis et d'équilibres spécifiques, etc.)</li> <li>– <b>exploration</b> (adaptation des actions de base à la spécificité de l'agrès) ;</li> <li>– <b>maîtrise</b> (production d'un enchaînement varié et original).</li> </ul> </li> </ul>
5- Juger la prestation d'un autre élève.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avoir une attention sélective (relever dans la prestation de l'élève les indices discriminants qui permettent de noter).</li> <li>• Connaître le code (connaissance théorique) et l'utiliser (connaissance pratique).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser le jugement comme un outil de co-observation et non comme un moyen de certification.</li> </ul>

## IV - Des compétences spécifiques aux compétences générales

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

**1. Sur le plan des activités gymniques** Cet apprentissage sera l'occasion, pour l'élève :

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

**2. Sur le plan des compétences générales** Ce cycle de gymnastique permettra à l'élève :

- de mettre en relation les repères sensoriels éprouvés lors de la réalisation d'une action et les résultats de ses actions ;
- de se donner des indicateurs fiables pour une meilleure connaissance de ses résultats ;
- de vivre différents rôles.

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

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

## LA GYMNASTIQUE RYTHMIQUE ET SPORTIVE

### I - Mise en œuvre

#### A. Présentation, orientation, dominante

La gymnastique rythmique et sportive s'inscrit dans la définition des activités gymniques. Sa spécificité naît de l'interaction entre le mouvement corporel et le maniement d'un engin.

Elle est proposée, ici, dans le cadre d'un premier cycle d'apprentissage.

Cependant, en raison du cycle de gymnastique vécu en principe en classe de 6e, les élèves du cycle central ont un profil particulier. Les acquisitions de la classe de 6e leur confèrent un niveau d'entrée dans l'activité dont les caractéristiques sont les suivantes :

- disponibilité motrice facilitant la réalisation des éléments corporels simples (marches, courses, roulades, renversements, tours ou pivots, attitudes, sauts, etc.) ;
- facilité à enchaîner ces éléments ;
- sensibilisation à l'utilisation d'un code pour référer l'activité produite ;
- initiation au rituel du passage devant les autres.

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

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

## **B. Contexte et conditions d'apprentissage**

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

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

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

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

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

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

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

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

### Éléments de progressivité

Diversifier les « formes de maniement » : passer d'un maniement simple à un maniement qui sollicite une dextérité manuelle plus grande et à un engagement corporel plus important (participation des jambes dans la transmission d'énergie).

- Varier les formes de groupement : six, ou éventuellement trois ou cinq.
- Introduire un engin plus difficile (le ruban, par exemple).
- Spécifier les exigences de composition en relation avec les critères de valeur artistique : rapport à l'espace (formations et évolutions, orientations, directions, etc.) et à la musique, variété des relations avec les partenaires, recherche d'originalité et de prise de risque, etc.
- Varier les formations (par exemple, carré, ligne, diagonale, etc.) et les évolutions (par exemple, passer d'une ligne à deux lignes).
- Varier le rapport au temps (par exemple, en canon, en cascade, à l'unisson, etc.).
- Varier les niveaux (par exemple, passage au sol, etc.).

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

CONDUITES INITIALES DES ÉLÈVES, OBSTACLES RENCONTRÉS	«CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES	INDICATEURS DE FIN D'ÉTAPE
<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'action des bras et de la main est prépondérante pour mettre l'engin en mouvement.</li> <li>• Le corps est souvent immobile.</li> <li>• L'engin provoque une participation immédiate en raison de la grande motivation suscitée.</li> <li>• Le regard et l'attention sont centrés sur l'engin.</li> </ul> <p><b>Obstacles :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prise crispée ;</li> <li>- perception de l'engin et du corps comme deux entités séparées ;</li> <li>- difficulté pour varier les prises du cerceau et pour maintenir le ballon en équilibre sur la main.</li> </ul>	<p><b>1- Agir pour animer l'engin.</b></p> <p>NB : cette compétence peut être considérée comme un préalable aux suivantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'ensemble du corps impulse un mouvement à l'engin.</li> <li>• Le contrôle visuel reste permanent.</li> <li>• Continuité entre le mouvement du corps et le mouvement de l'engin.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'engin est manipulé dans un espace proche.</li> <li>• L'élève produit des formes de maniement spontanées (surtout dans l'espace frontal).</li> <li>• Il crée des formes sans pouvoir les reproduire de façon systématique.</li> <li>• Il ne peut pas éviter les pertes de l'engin.</li> </ul> <p><b>Obstacles :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– mobilité réduite des articulations du poignet et de l'épaule (par exemple, dans les rotations du cerceau ou du ballon entre les mains) ;</li> <li>– difficulté à maintenir la manipulation de l'engin dans un plan bien défini.</li> </ul>	<p><b>2- Produire avec l'engin une forme précise dans un espace déterminé, et la répéter.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manipulation de l'engin dans l'espace distal par rapport au corps (haut, bas, latéralement, etc.) et dans un plan défini.</li> <li>• Un regard extérieur (autre élève, professeur) reconnaît et identifie la forme produite (rotations, roulements sur le corps ou sur le sol, lancers, rattrapers, etc.).</li> <li>• Enchaînement de plusieurs formes de maniement.</li> <li>• Amplitude du mouvement produit.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Il produit des éléments corporels et des maniements de façon juxtaposée (absence de coordination et de synchronisation, notamment avec la musique).</li> </ul> <p>Les éléments corporels sont souvent des déplacements simples (marches, courses, etc.).</p> <p><b>Obstacles :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– maîtrise insuffisante des maniements</li> <li>– attention portée de manière successive sur les éléments à produire</li> <li>– mémorisation ;</li> <li>– problème de coordination.</li> </ul>	<p><b>3- Enchaîner des maniements en coordination avec des éléments corporels simples.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Passer d'une forme de maniement à une autre (par exemple, je fais une rotation puis un lancer).</li> <li>• Passer d'un plan à un autre.</li> <li>• Passer d'un élément corporel à un autre (par exemple, pas chassés + saut, marche avec onde du corps, etc.).</li> <li>• Coordonner un élément corporel et une forme de maniement, et répéter cette coordination (par exemple, pas chassés avec rotation de l'engin, etc.).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les lancers et les rattrapers sont souvent imprécis.</li> <li>• L'espace chorégraphique est réduit.</li> <li>• La relation entre partenaires est très peu développée et souvent fondée sur l'échange.</li> </ul> <p><b>Obstacles :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– les relations par le corps peuvent poser un problème (notamment en cas de mixité du duo) ;</li> <li>– nombre important d'informations à traiter.</li> </ul>	<p><b>4- Établir une relation médiée par l'engin, avec son (ou ses) partenaire(s).</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variété des relations : <ul style="list-style-type: none"> <li>– relation corps-corps (on s'éloigne, on se rapproche, on complète la forme corporelle créée par l'autre, etc.) ;</li> <li>– relation engin-engin (le cerceau et le ballon se croisent en roulant au sol et en l'air, le ballon rebondit par-dessus le cerceau ou passe dedans, etc.) ;</li> <li>– relation corps-engin-partenaire (je passe dans son cerceau, mon ballon fait le tour de son bras, etc.) ;</li> </ul> </li> <li>• Réalisation de façon synchrone d'une partie de l'enchaînement.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les élèves sont des spectateurs attentifs.</li> <li>• Ils regardent et forment un jugement de valeur («j'aime ou je n'aime pas»).</li> </ul> <p><b>Obstacles :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– influence de la relation affective ;</li> <li>– difficulté à sérier les indices pertinents et à leur donner du sens.</li> </ul> <p>NB : en fonction du niveau des élèves, on pourra, comme en gymnastique, enseigner une compétence propre au jugement.</p>	<p><b>5- Observer des enchaînements.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analyse de ce qui est fait de façon objective.</li> </ul>

### 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
1- Agir pour animer l'engin.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intégrer l'engin dans son espace propre d'action.</li> <li>• Explorer toutes les actions possibles avec l'engin (tenir, faire rouler, faire tourner, lancer, rattraper, etc.).</li> <li>• Développer les repères tactiles et proprioceptifs (doigts, main, poignet, épaule, etc.) permettant une prise souple et un mouvement ample de l'engin.</li> <li>• Réaliser des pliés et des transferts du poids du corps.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Découverte de la diversité des relations possibles avec l'engin (différents plans, différentes prises, etc.).</li> </ul>
2- Produire avec l'engin une forme précise dans un espace déterminé, et la répéter.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construire des repères visuels et proprioceptifs pour rendre compatibles le mouvement de l'engin et la posture du corps (par exemple, allongement maximal du bras pendant une rotation du cerceau dans le plan frontal, ou bras fixé au moment d'un lancer pour donner la direction, etc.).</li> <li>• Repérer et mémoriser les indices permettant la répétition d'une forme produite (trajectoire, distance par rapport au corps, orientation, vitesse, etc.).</li> <li>• Passer à une représentation de l'activité où le corps et l'engin sont producteurs d'un effet repérable sur le spectateur.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève respecte la mise à distance, a une bonne préhension de l'engin et donc une bonne tenue.</li> <li>• Il perçoit les plans d'action.</li> </ul>
3- Enchaîner des manèges en coordination avec des éléments corporels simples.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construire des repères visuels et proprioceptifs pour rendre compatibles, dans le temps et dans l'espace, le trajet du corps et la trajectoire de l'engin.</li> <li>• Anticiper l'élément qui suit.</li> <li>• Faire de la phase finale d'une forme corporelle la phase initiale de la suivante (variation de l'amplitude, de l'orientation, et/ou de la vitesse du mouvement).</li> <li>• Varier les vitesses d'exécution.</li> <li>• Construire des logiques d'enchaînement (par exemple, passer d'un plan à un autre en changeant d'orientation, en reconnaissant «des points clés» sur les trajectoires (haut, avant, arrière, etc.).</li> <li>• Construire son équilibre en travaillant par exemple sur les appuis, sur la respiration.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève prend conscience des indices à prélever pour «lire» une trajectoire.</li> <li>• Il respecte les logiques d'enchaînement après les avoir expérimentées.</li> <li>• Au niveau de l'énergie, il est capable de freiner ses trajectoires.</li> </ul>

<p><b>4- Établir une relation, médiée par l'engin, avec son (ou ses) partenaire(s).</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettre en relation l'espace de l'engin, l'espace du corps et l'espace relationnel.</li> <li>• Construire un projet expressif d'ensemble où l'intention de se donner à voir détermine la composition de l'enchaînement.</li> <li>• Solliciter les mécanismes informationnels pour apprendre à gérer une quantité importante d'informations, notamment dans l'analyse du rapport espace-temps (informations essentiellement visuelles, tactiles et proprioceptives : mon engin, l'engin de mon partenaire, la position de mon partenaire, l'espace qui nous sépare...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Les capacités expressives de l'élève sont sollicitées par l'utilisation de «musiques» suggestives (pour qu'il soit capable de repérer les indices de caractères).</li> </ul>
<p><b>5- Observer des enchaînements.</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permettre à l'élève une appropriation des critères d'exécution et de composition par l'emploi de grilles illustrées.</li> <li>• Avoir une attention sélective afin de relever les indices discriminants.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• L'élève identifie des critères de composition : deux formations, deux relations, deux échanges.</li> </ul>

#### IV - Des compétences spécifiques aux compétences générales

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

##### 1. Sur le plan des activités gymniques

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

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

##### 2. Sur le plan des compétences générales Ce cycle de GRS permettra à l'élève :

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

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

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

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

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

#### Éléments de bibliographie

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

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

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

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

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

**ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE**

en classe de **TROISIEME**

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 gymniques

Afin de répondre à des motivations et à des possibilités différentes, sont suggérés deux modes d'entrée dans ce groupement :

- les activités compétitives, d'inspiration traditionnelle (individuelle ou collective; spécialisée ou polyvalente ) ou des activités prenant des formes nouvelles (acro-sport, trampoline, acrogym, enchaînement utilisant plusieurs appareils...)
- les activités de spectacle qui peuvent s'inspirer des pratiques du cirque, de gala gymnique ou de toute autre création, y compris spécifiquement scolaire.

Il est attendu au terme du collège que l'élève :

- produise des formes corporelles codifiées (insistant sur la sollicitation du train supérieur et le déplacement aérien), originales, diversifiées, de façon prévue et organisée (ces formes intégreront au minimum les deux actions de base tourner et se renverser, de façon combinée ou non).
- accepte, après apprentissage, de se présenter devant un public qui comporte au moins un juge.
- pare et conseille un camarade afin de l'aider dans sa réalisation et dans la préservation de sa propre sécurité.

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 acquisitions des années précédentes devront être vérifiées et éventuellement réactualisées. Il s'agit d'une phase de reconstruction, conséquence des profondes modifications corporelles intervenant à cet âge.

Dès lors, on visera la construction des compétences suivantes :

- accroître l'amplitude et la précision des formes produites.
- distribuer temporellement les éléments produits de façon à alterner les temps d'effort important et ceux de moindre effort afin de permettre la réussite des éléments les plus difficiles de l'enchaînement.
- conduire un projet technique de réalisation individuel ou collectif.
- juger précisément et objectivement, en relation avec le code en vigueur dans le groupe, quels que soient le mode et la forme de pratique.

L'activité programmée en troisième est nouvelle ou a fait l'objet d'un temps de pratique réduit inférieur à 20 heures effectives. Les compétences acquises antérieurement, dans d'autres spécialités gymniques ou dans des activités posant des problèmes moteurs de même nature, confèrent à l'élève un niveau d'entrée. Ce niveau d'entrée peut être caractérisé de la façon suivante : disponibilité motrice, maîtrise de certaines positions et postures essentielles à la pratique des activités gymniques, acceptation du regard du spectateur, sensibilisation aux différents rôles sociaux propres à ces activités. Ces acquisitions devront être adaptées à l'environnement spécifique de la spécialité programmée et à des possibilités motrices en mutation. Dès lors, on visera la construction des compétences suivantes :

- réaliser des formes techniques codifiées et spécifiques (à la gymnastique, à la gymnastique rythmique et sportive - G.R.S - à l'acroport, au trampoline...).
- enchaîner et articuler ces formes sur un espace balisé.

# ÉDUCATION

## PHYSIQUE ET SPORTIVE

### DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT 3èmes

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<sup>e</sup>. 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<sup>e</sup>, 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup>», 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.