

# PROGRAMME

D'ÉTUDES POUR L'ENSEIGNEMENT

ÉDUCATION PHYSIQUE  
ET À LA SANTÉ

# 1 & 2



---

Programme réalisé par  
le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces  
& Wallonie-Bruxelles Enseignement

---





## PROGRAMMES

---

# AVANT-PROPOS

Les nouveaux référentiels du tronc commun ont l'ambition de doter les élèves « *d'un bagage réellement commun, étendu, solide et ambitieux* ». Ils entendent répondre à la complexification croissante de notre société.

Deux défis découlent de cette ambition.

- Assurer aux élèves un haut degré de maîtrise des contenus et des attendus des cinq domaines spécifiques et des trois domaines transversaux des référentiels.
- Dans cette optique, accorder une attention particulière aux élèves qui rencontrent des difficultés, en vue de réduire les écarts de résultat.

Il s'agit d'amener tous les élèves à construire des stratégies cognitives et à en développer un large panel parmi lequel ils/elles pourront sélectionner les plus pertinentes face à des situations variées.

Il s'agit également de les amener à comprendre la nécessité, le sens et l'utilité des savoirs construits à l'école.

Ambition, sens et réflexivité sont donc les balises guidant les différents choix didactiques et pédagogiques effectués dans les programmes.

Les référentiels du tronc commun délimitent clairement les contenus en termes de savoirs, savoir-faire et compétences, ainsi que les attendus par année. Ils répondent à la question : que dois-je enseigner ? Ils ne traitent pas de la manière de mettre en œuvre ces éléments, c'est-à-dire la question : comment dois-je l'enseigner ?

Les nouveaux référentiels et les nouveaux programmes visent à mieux répondre aux préoccupations des enseignant(e)s. Leur appropriation et leur application impliquent un travail conséquent de questionnement et de déplacement de nos pratiques pédagogiques et didactiques.

Le présent programme fournit un cadre et des balises structurants tant pour les activités d'enseignement que pour soutenir les pratiques réflexives. Il est conçu pour permettre plusieurs chemins d'appropriation, afin d'être accessible au plus grand nombre. Il développe des outils pratiques de mise en œuvre quotidienne des référentiels.

Il est le fruit d'une collaboration entre le CECP et WBE et exprime ainsi une vision partagée de l'enseignement officiel.

L'école officielle est une école de service public qui éduque, instruit et forme, pas à pas, les citoyens de demain. Elle dote les élèves de savoirs, de savoir-faire et de compétences qui doivent leur permettre de s'épanouir personnellement, intellectuellement, culturellement et socialement. Elle leur apprend à poser un regard critique et réflexif sur la société complexe qui les entoure.





PROGRAMMES  
**SOMMAIRE**

Introduction programmes.....	7
<b>REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX.....</b>	<b>15</b>
<b>PARTIE DISCIPLINAIRE.....</b>	<b>27</b>
EPS P1 & P2	
Clé de lecture .....	29
Repères méthodologiques disciplinaires .....	31
Séquences didactiques .....	43
• Coordonner et enchaîner des mouvements avec manipulation d'objets (lancer et frapper).....	43
• Se déplacer en développant ses habiletés motrices dans différents milieu .....	51
• Gérer son équilibre corporel et réfléchir à l'équilibre alimentaire .....	57
• Exprimer ses émotions et son vécu de l'activité par le développement de l'expression corporelle .....	63
• Développer des stratégies en vue de collaborer .....	71
• Apprendre à gérer ses émotions et à adopter un mode de vie sain et actif par le biais d'une activité récurrente : le retour au calme (RAC)	79
• Développer des activités au sein de l'école afin de promouvoir une activité physique régulière .....	86
• Mobiliser les composantes de la sécurité aquatique .....	92
<b>PARTIE RÉFÉRENTIEL.....</b>	<b>101</b>
Avant-propos référentiel .....	104
Présentation générale des référentiels du tronc commun .....	106
Enjeux et objectifs généraux .....	119
Contenus d'apprentissage et attendus .....	124
Visées transversales .....	142
Croisements .....	151
Tableaux synoptiques .....	155





# PROGRAMMES

---

# INTRODUCTION

Face à de nouveaux référentiels précis et donc volumineux, les programmes se présentent comme des outils clairs et pratiques afin d'aider concrètement les enseignant(e)s à la construction et la mise en œuvre de leurs séquences didactiques. Au-delà de cet aspect pratique, les programmes doivent également traduire et incarner les valeurs d'efficacité et d'équité portées par la fédération de pouvoirs organisateurs CECP et le pouvoir organisateur WBE. Ces deux préoccupations sont donc au cœur de ce programme.

Poursuivant un objectif de continuité et d'homogénéité, tous les programmes se structurent de manière identique et proposent trois niveaux de lecture :

- un niveau pédagogique reprenant sept repères méthodologiques, transversaux à toutes les disciplines et à tous les niveaux d'étude ;
- un niveau didactique reprenant les stratégies de mise en œuvre des contenus disciplinaires visés ;
- un niveau pratique traduisant ces deux premiers niveaux en termes de séquences didactiques concrètes.

Ces trois niveaux répondent à des intentions complémentaires. Ils sont, dès lors, interdépendants.

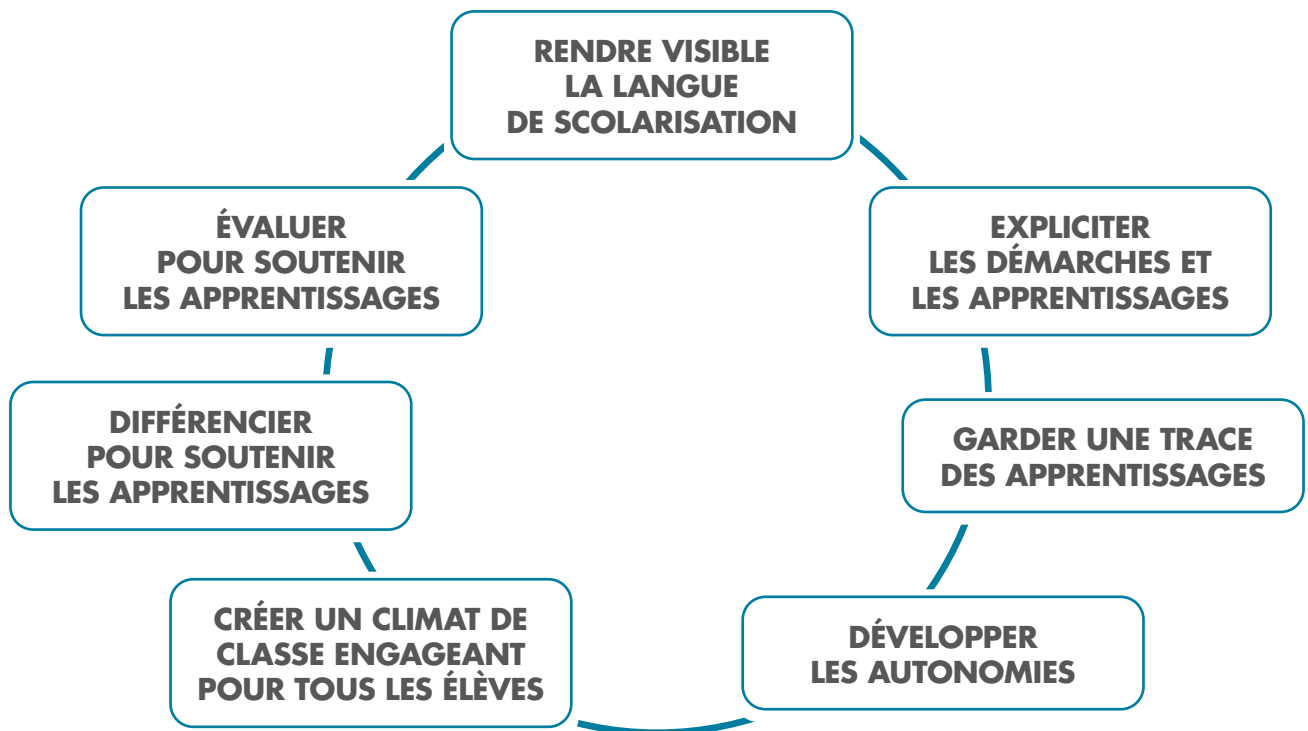


## PREMIÈRE PARTIE

### I SEPT REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX

Les valeurs d'efficacité et d'équité, présentées dans l'avant-propos de ce programme, s'incarnent dans des choix pédagogiques. Sept axes transversaux, visant à traduire ces valeurs, sont donc développés. Il s'agit de décrire ces balises pédagogiques, en regard avec les pratiques de classe, à travers les repères méthodologiques suivants.

#### 7 REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES



Cette partie vise à définir les repères méthodologiques. La manière dont ceux-ci peuvent prendre forme dans les pratiques de classe est développée dans les séquences didactiques.





## DEUXIÈME PARTIE

---

### I LES CLÉS DE LECTURE

Chaque référentiel est introduit par une explicitation des contenus d'apprentissage et des attendus. L'objectif des clés de lecture du programme est d'offrir une vue d'ensemble synthétique des grands enjeux disciplinaires. Ainsi, il ne s'agit pas de se substituer à l'explicitation des référentiels, mais d'offrir un rappel synthétique et visuel.

### I LES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES DISCIPLINAIRES

Chaque discipline – français ; éducation culturelle et artistique ; éveil aux langues ou langues modernes<sup>1</sup> ; mathématiques ; sciences ; formation manuelle, technique, technologique et numérique ; formation historique, géographique, économique et sociale ; éducation à la philosophie et à la citoyenneté et éducation physique et à la santé – est balisée par une note disciplinaire. Il ne s'agit plus de repères pédagogiques transversaux, mais de repères didactiques directement liés à la spécificité des savoirs en jeu dans ces différentes disciplines au niveau de l'enseignement fondamental.

La question principale à laquelle désirent répondre ces notes est la suivante : quels sont les points d'attention disciplinaires qui doivent guider le développement de mes séquences ? Lesquels sont primordiaux à garder à l'esprit dans telle ou telle discipline ? Ces repères méthodologiques disciplinaires développent une vision d'ensemble de ces points d'attention. Un paragraphe spécifique souligne plus précisément ceux relatifs à chaque niveau d'étude.

Enfin, ces repères méthodologiques disciplinaires développent également une partie transversale dans laquelle sont questionnés différents éléments : (1) la manière dont certains repères méthodologiques généraux peuvent s'envisager au sein de la discipline concernée (2) la manière dont les liens avec les visées transversales du référentiel peuvent se mettre en place dans la discipline envisagée et (3) la manière dont les liens interdisciplinaires peuvent se mettre en place dans la discipline envisagée.



### I LES SÉQUENCES DIDACTIQUES

À un troisième niveau, plus concret, le programme propose également, discipline par discipline, des développements de séquences. Chaque séquence est découpée en plusieurs activités qui représentent chacune un « moment clé » de l'apprentissage. Ces activités sont décrites sous forme d'étapes essentielles.

Les séquences sont rédigées afin que l'enseignant(e) en perçoive immédiatement l'objectif, mais puisse également adapter le développement de celles-ci à la réalité de sa classe. Les pistes de supports et de modalités pédagogiques se veulent donc flexibles. En ce sens, les séquences proposées ne s'inscrivent pas dans une méthodologie d'enseignement particulière telle que la pédagogie de projet par exemple. Au contraire, le développement des séquences vise à pouvoir être transposé dans des contextes méthodologiques divers.

---

1 La brochure « Éveil aux langues » est un document complémentaire au Référentiel des compétences initiales et aux référentiels disciplinaires du tronc commun. Il propose, pour la première fois, de structurer la mise en œuvre de l'Éveil aux langues de la 1<sup>re</sup> maternelle à la 2<sup>e</sup> année primaire.

## REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX ET DISCIPLINAIRES DANS LES SÉQUENCES

Tous les contenus et attendus des référentiels ne font pas l'objet de séquences. L'objectif est de montrer comment certains contenus et attendus du référentiel peuvent s'articuler avec les repères méthodologiques généraux et les balises présentes dans les repères méthodologiques disciplinaires. Un second objectif est de soutenir la professionnalisation des enseignant(e)s, leur permettant de s'approprier et de réinvestir ces méthodologies dans les contenus et attendus non illustrés dans le programme.

Chacune de ces séquences est donc jalonnée de différents points d'attention : des focus explicatifs disciplinaires soulignant des gestes professionnels spécifiques, mais également des points d'attention pédagogiques liés aux sept repères méthodologiques généraux. L'objectif de ces points d'attention – qu'ils soient pédagogiques ou didactiques – est donc d'exemplifier et d'explicitier les éléments abordés dans les repères méthodologiques généraux et dans les repères méthodologiques disciplinaires.

Une partie de ces points d'attention porte sur la rencontre – parfois manquée – entre culture de l'élève et culture scolaire. Deux axes de réflexion principaux guident le développement des séquences à ce sujet : celui de la prise de conscience de certains mécanismes différenciateurs pour les élèves qui rencontrent des difficultés au regard des attendus scolaires souvent implicites et celui d'une explicitation nuancée et argumentée à différents moments clés des développements proposés.

## VISÉES TRANSVERSALES DANS LES SÉQUENCES

Une attention particulière a été portée aux visées 6, 7 et 8 du tronc commun afin qu'à travers des choix pédagogiques et méthodologiques, elles se trouvent intégrées dans les séquences didactiques. En amont, elles participent aux valeurs d'efficacité et d'équité précitées

La créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se connaître et s'ouvrir aux autres</li> <li>• Apprendre à apprendre</li> <li>• Développer une pensée critique et complexe</li> </ul>
Apprendre à apprendre et poser des choix	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre</li> <li>• Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles</li> </ul>
Apprendre à s'orienter	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix</li> </ul>

Ces visées transversales trouvent écho dans la construction d'une posture d'élève réflexif, critique et engagé.

Ainsi, une attention particulière a été portée à la construction des savoirs, savoir-faire et compétences sur base des représentations initiales des élèves. Interroger, questionner, remettre en question, faire évoluer ses propres représentations sont au centre des pratiques préconisées. En d'autres mots, l'investigation et la problématisation sont des propositions récurrentes dans les choix didactiques et pédagogiques posés.

### CROISEMENTS « HORIZONTALS » ET « VERTICAUX » DANS LE PROGRAMME

Outre les liens avec les balises de la didactique disciplinaire et les repères méthodologiques transversaux, une volonté de mise en lien « horizontale » et « verticale » a également accompagné la rédaction de ces séquences. Les liens « horizontaux » sont à entendre comme les liens entre les différentes disciplines. Ainsi, plusieurs séquences mentionnent les liens existants avec une ou plusieurs autres séquences dans d'autres disciplines du même niveau scolaire. Les liens « verticaux » traduisent quant à eux la volonté d'approche spiralaire développée dans les référentiels. Ainsi, certaines séquences développent des contenus et attendus en continuité par rapport aux années scolaires précédentes et suivantes. L'objectif est alors de montrer comment un contenu peut évoluer, se densifier et se complexifier dans une continuité spiralaire entre les différents niveaux d'enseignement.

### PICTOGRAMMES UTILISÉS DANS LES SÉQUENCES



BALISE

POINT  
D'ATTENTION

ATTENDUS

MISE  
EN CONTEXTE

EXPLICITER



CONSIGNE

GESTES  
PROFESSIONNELS

ÉVALUATION



LIEN



TRACE

FRANÇAIS LANGUE  
DE SCOLARISATION

DIFFÉRENCIER

## STRUCTURE VISUELLE D'UNE SÉQUENCE

### LES SÉQUENCES DIDACTIQUES

Année(s) d'étude

Discipline

Chapitre  
Champ

P1 - P2

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ | SÉQUENCES DIDACTIQUES  
HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION |

Titre de la séquence

**Coordonner et enchaîner des mouvements  
avec manipulation d'objets (lancer et frapper)**

Contenus et attendus visés  
Mention du référencement  
des attendus\*.

#### LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

##### AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

##### Attendus visés

HME2 Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale	
MOTRICITÉ GLOBALE AVEC MANIPULATION D'OBJETS MOTRICITÉ FINE AVEC MANIPULATION D'OBJETS	
Contenu   Compétence	Attendu
2.5/ 2.9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale.</li> <li>• Dans des situations simples : adapter ses mouvements en vue d'agir sur des objets.</li> </ul>

### LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

#### Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Expliciter les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tous les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences. Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

Renvoi vers un point  
méthodologique ou théorique  
illustré dans cette séquence  
(issu des repères méthodologiques  
généraux et disciplinaires)

#### Repères méthodologiques disciplinaires

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 31-42).

Déclinée en  
plusieurs activités

#### ACTIVITÉ N° 1 MANIPULER UN SEUL OBJET EN PETITS GROUPES

Matériel nécessaire  
à l'activité

Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- un ballon de baudruche par élève ;
- des cônes ou plots ;
- des cerceaux ;
- des jeux de fiches représentant les différentes parties du corps (pieds, genoux, mains, tête...).

Des points d'attention/  
focus particuliers visant  
à professionnaliser

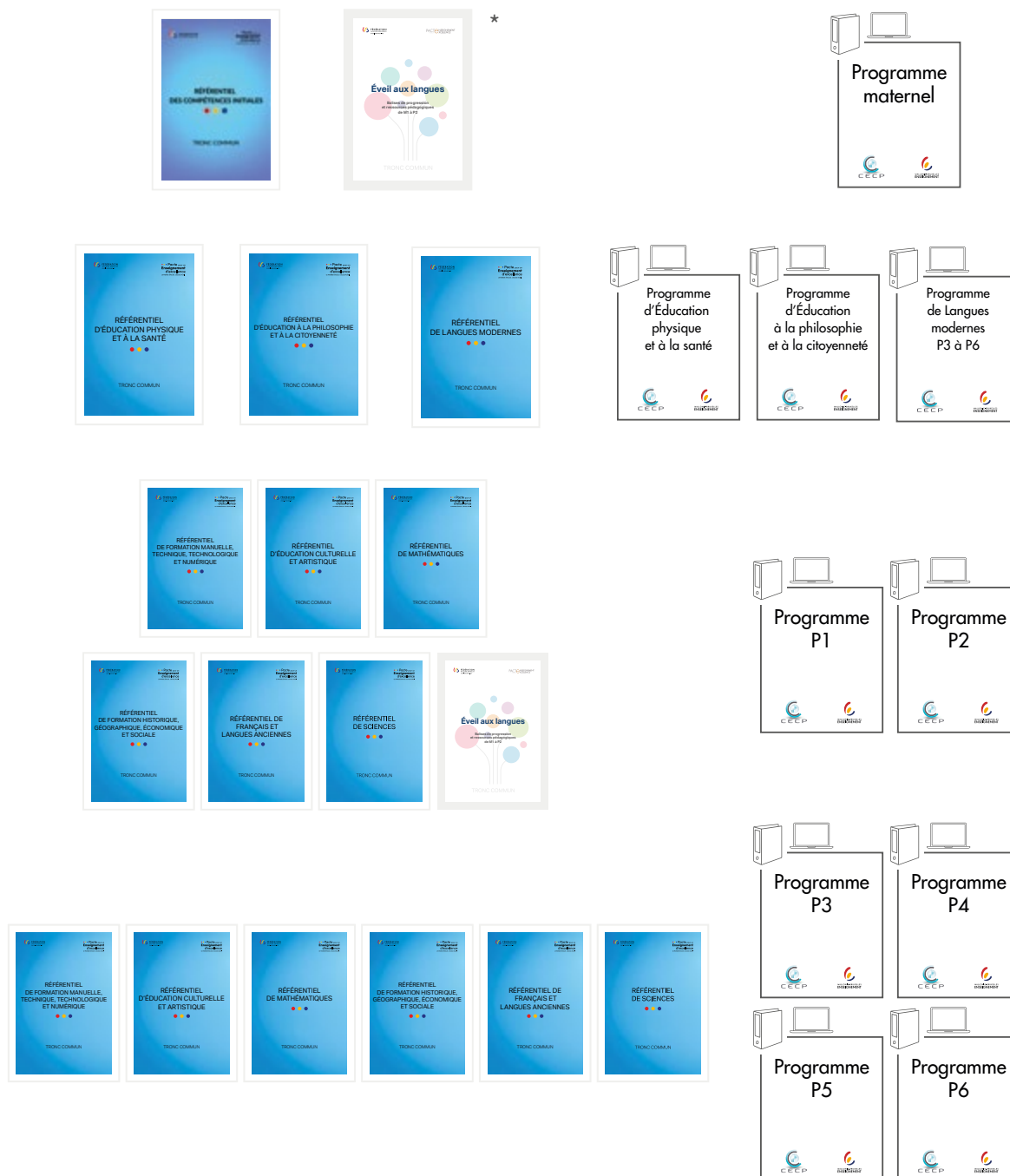


**Point d'attention** | Au vu de la volonté d'un engagement moteur important, il ne s'agit pas d'interroger systématiquement tou(te)s les élèves. Néanmoins, au fil des verbalisations, il est important que tou(te)s soient sollicité(e)s.

\* Les référentiels intégrés dans le programme propose un référencement des attendus. Lorsque certaines parties des attendus ne sont pas travaillées au sein d'une séquence, celles-ci sont grisées.

## TROISIÈME PARTIE

### I DES RÉFÉRENTIELS AUX PROGRAMMES



Les référentiels déterminent le « quoi » et le « quand » enseigner. La dernière partie de chaque programme sera constituée par le/les référentiel(s) correspondant(s) à la/aux discipline(s) visée(s).

L'objectif est de proposer aux enseignant(e)s un seul document de référence, leur évitant ainsi de devoir jongler entre les référentiels et leur programme. En outre, un référencement des attendus permet une navigation plus simple entre les différentes parties des programmes.

\* La brochure « Éveil aux langues » est un document complémentaire au Référentiel des compétences initiales. Il propose, pour la première fois, de structurer la mise en œuvre de l'éveil aux langues de la 1<sup>re</sup> maternelle à la 2<sup>e</sup> année primaire.



# REPÈRES

MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX





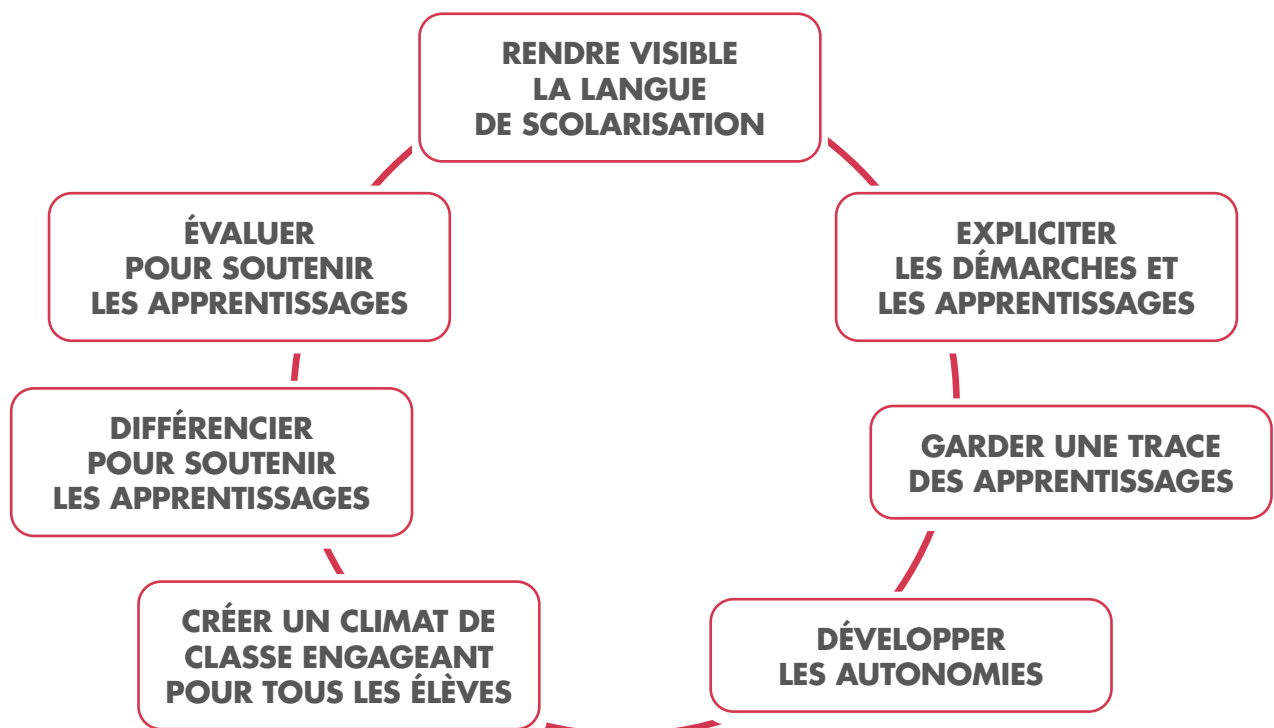


## INTRODUCTION

Afin de traduire les valeurs d'efficacité et d'équité précitées, il apparaît important de mettre en évidence une série de repères méthodologiques incontournables qui guident les pratiques de l'enseignant(e).

Ces repères, choisis pour leur caractère à la fois pérenne et transdisciplinaire, ne constituent pas des injonctions, mais bien des axes à développer et à travailler au jour le jour, tant individuellement qu'en équipe. En outre, ces repères concourent à la mise en place de dispositifs de différenciation, quel que soit le moment de l'apprentissage (à priori, en cours et à postériori).

### 7 REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES



Chacun de ces repères se décline en quatre points :

- Une définition.
- Les enjeux spécifiques pour les élèves.
- Des propositions de stratégies à mettre en œuvre par les enseignants.
- Un ou plusieurs points d'attention à relever.

Cette structure permet au lecteur d'appréhender, de manière simple et rapide, le contenu de ces repères méthodologiques, mais elle ne prétend pas à l'exhaustivité des enjeux, des stratégies et des formes que chaque repère recouvre.

Une bibliographie thématique, à la fin des notes méthodologiques, permettra, à l'enseignant(e) qui désire en connaître plus, de satisfaire sa curiosité et de nourrir son intérêt.

## RENDRE VISIBLE LA LANGUE DE SCOLARISATION

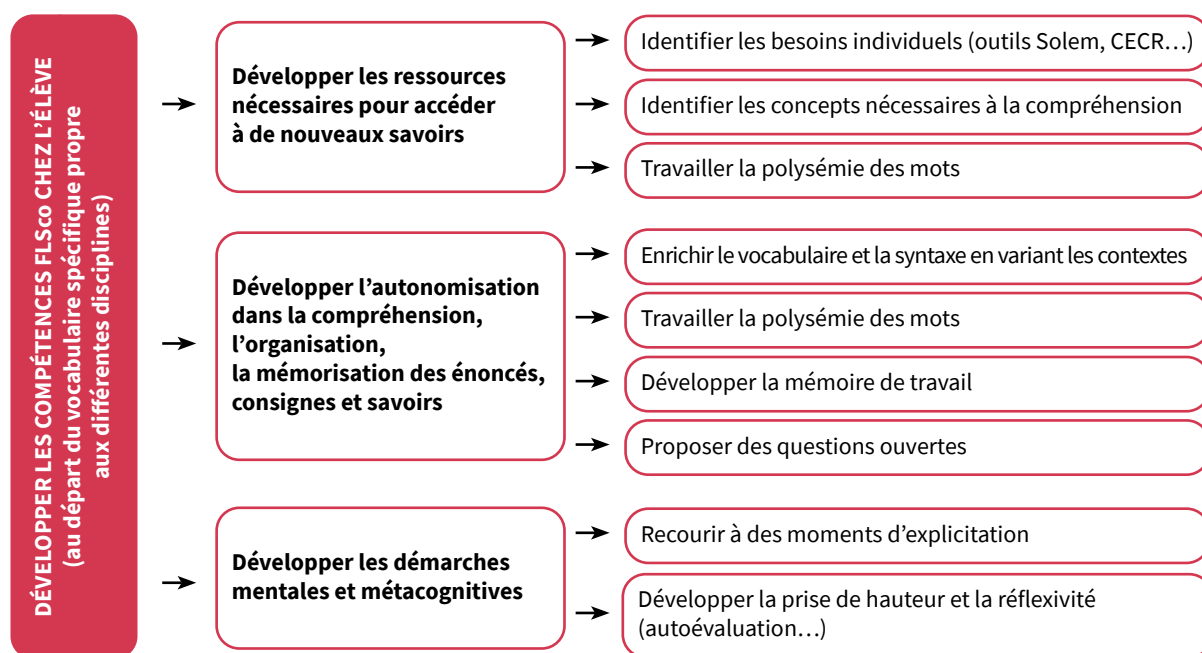
On entend par **FLSco (Français Langue de Scolarisation)** le langage et les codes utilisés dans les apprentissages, dès la maternelle et tout au long de la scolarité. Il s'agit d'un usage scolaire de la langue, qui articule l'oral et l'écrit, et se trouve présent dans toutes les disciplines à travers, notamment, l'utilisation de vocabulaire spécifique. Si une attention particulière doit être apportée aux enfants allophones et/ou issus de milieux socioéconomiques défavorisés, le FLSco concerne bien tous les élèves.

Développer la langue de scolarisation, c'est **fournir aux élèves des clés** pour devenir des utilisateurs compétents de la langue. Si le vocabulaire est essentiel, il ne l'est ni plus ni moins que la syntaxe. Il est prioritaire d'apprendre à l'élève à verbaliser et à structurer ainsi, petit à petit, sa pensée<sup>1</sup>. Le FLSco entretient un lien étroit avec le concept de littératie, à savoir « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. »<sup>2</sup>

Le FLSco constitue l'entrée de cette note méthodologique générale, car il s'agit d'un **enjeu fondateur et fondamental**. Il favorise l'accès aux apprentissages pour tous. La maîtrise du langage scolaire et de ses codes implicites sont, en effet, essentiels : lutter contre les inégalités scolaires, développer la confiance en soi et déployer progressivement des compétences citoyennes (participer activement, argumenter, justifier...). Les 6 repères méthodologiques qui suivent participent au développement de ce langage chez tous les élèves.

**Pour rendre visible la langue de scolarisation**, l'enseignant(e) sera amené(e) à développer une pédagogie de l'oral pour favoriser l'accès au langage écrit et inversement :

### STRATÉGIES MISES EN PLACE PAR L'ENSEIGNANT(E)



#### Point d'attention :

Le développement du FLSco, dans sa globalité, implique également de veiller à rendre les codes et les fonctionnements implicites de l'école visibles pour les parents. Tout parent a besoin de les connaître pour accompagner son enfant dans son parcours d'apprentissage. Il s'agit là d'un point déterminant dans les rapports et la communication, tant orale qu'écrite, que doivent établir l'école et la famille. De son côté, l'enseignant(e) sera attentif(ve) à prendre en compte la diversité des codes familiaux. Cela lui permettra de favoriser l'engagement des parents vis-à-vis de la scolarité de leur enfant.

<sup>1</sup> Brigaudiot, 2015

<sup>2</sup> Définition de l'OCDE (<https://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf>).

## EXPLICITER LES DÉMARCHES ET LES APPRENTISSAGES

**Expliciter**, c'est utiliser un langage qui rend accessibles à tous les élèves les procédures et démarches qui amènent à réaliser une tâche. C'est amener à relever l'implicite : les objectifs pédagogiques d'une activité, les critères de réussite, les finalités qui font sens pour l'élève...

Nécessitant le passage par le langage, l'explicitation est toujours une activité étroitement liée aux compétences langagières. **Exercée à la fois par l'enseignant(e) et par les élèves**, elle donne lieu à une série de moments spécifiques qui lui sont dédiés. Ces derniers s'articulent avec différentes activités d'apprentissage, et ce tout au long du déroulement de la leçon/séquence. Ils jouent un rôle primordial à chaque étape des apprentissages et participent étroitement à l'acquisition de ceux-ci.

Comme le montre le schéma ci-dessous, **les enjeux** liés à l'explicitation sont nombreux.

### LES ENJEUX ET FINALITÉS D'UNE PRATIQUE EFFICACE DE L'EXPLICITATION PAR L'ENSEIGNANT(E) ET LES ÉLÈVES

#### Lutter contre les inégalités scolaires et développer la différenciation

- Rendre visible pour tous les codes de l'école (FLSco).
- Rendre visible pour tous ce qui est implicite dans les choix pédagogiques (attendus, objectifs, critères de réussite...).
- Permettre de construire ensemble une base de savoirs partagés.
- Permettre le transfert d'un savoir devenu générique/institutionnalisé.

#### Favoriser l'engagement de l'élève dans la tâche

- Mettre en lumière les enjeux de l'apprentissage (utilité, intérêt, valeur...).
- Donner du sens aux activités d'apprentissage.

#### Développer les compétences et l'autonomie langagières

- Développer les compétences langagières chez les élèves.
- Développer les capacités de reformulation.

#### Développer les compétences et l'autonomie cognitives

- Accompagner la prise de conscience des démarches mentales et des compétences mises en œuvre dans une tâche.
- Structurer la pensée à travers l'utilisation du langage.
- Permettre à l'élève/au groupe de porter progressivement un regard réflexif sur lui-même en faisant apparaître son fonctionnement et les enjeux liés à celui-ci.

**Pour favoriser l'explicitation dans les pratiques pédagogiques**, l'enseignant(e) pourra par exemple :

- Prévoir des temps d'explicitation à **différents moments** (avant, pendant et après les activités d'apprentissage), et ce dès la conception de la leçon/séquence.
- Proposer des activités permettant aux élèves de s'exercer progressivement à l'explicitation : activités réflexives nécessitant de reformuler sa pensée et/ou ses démarches mentales (journal d'apprentissage, autoévaluation...); activités de reformulation avec les autres élèves (tutorats, travaux collaboratifs, ateliers philos...) ou avec l'enseignant(e) (entretien d'explicitation).
- Assurer **des feedbacks et des ajustements** (différenciation) en fonction des reformulations données par les élèves. Cela donnera **du sens aux activités de reformulation**, permettra aux élèves de prendre conscience de la qualité de leur compréhension et les aidera à s'ajuster si nécessaire.



#### Points d'attention :

Prévoir des moments d'explicitation ne nécessite pas systématiquement d'entrer dans une démarche rigide requérant un fort niveau de guidance des élèves (avec une étape préalable de modélisation par l'enseignant(e)). Les moments d'explicitation peuvent rester plus ponctuels et variés dans leur degré de guidance. Les moments d'explicitation ne peuvent être efficaces et significatifs pour l'élève que s'ils sont à sa portée (zone proximale de développement)<sup>3</sup>. Il serait par exemple inefficace d'expliciter la réalisation d'un calcul écrit à travers une procédure complexe ou un algorithme long et abstrait inadapté aux élèves.

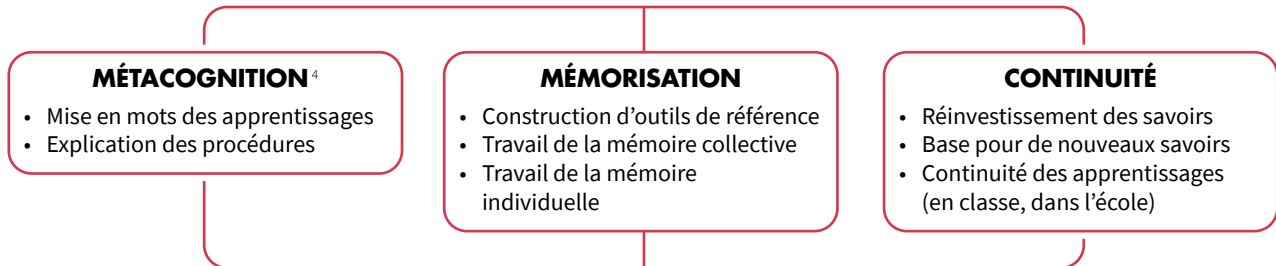
<sup>3</sup> La zone proximale de développement correspond à l'apprentissage possible que peut effectuer l'élève à un moment précis. C'est une zone de « potentiel » réaliste que l'élève n'atteindra pas spontanément seul, mais qu'il pourra atteindre (objectifs atteignables) avec de l'aide.

## GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

La **trace est**, « la mise en forme » d'un apprentissage. Elle peut prendre des formes variées et intervenir à des moments différents du processus d'apprentissage.

Qu'elle soit individuelle ou collective, qu'elle se construise en début, au milieu ou en fin d'apprentissage, **les enjeux** liés à la constitution de la trace sont triples :

### LA TRACE EST UN OUTIL DE...



### INSTITUTIONNALISATION DES SAVOIRS<sup>5</sup>

#### Quelques stratégies pour permettre aux élèves de garder une trace de leurs apprentissages :

- Veiller à ce que la trace **reflète les étapes d'une recherche**, d'une démarche à retenir et non uniquement le résultat de cette démarche.
- Être attentif à ce que la trace soit construite/conçue par les élèves et **reflète l'état réel des connaissances des enfants**, non celui attendu par l'enseignant(e).
- Élaborer la trace dans un souci de continuité, permettre à l'enfant d'y revenir, de la compléter, de faire le lien entre les nouveaux apprentissages et les plus anciens.
- Rendre la trace facilement accessible et de façon permanente aux élèves afin qu'ils puissent la réinvestir.
- Afficher ce qui est **pertinent en fonction du contexte et des besoins des élèves** (éviter ainsi le « sur-affichage »). L'affichage doit rester évolutif.
- Prendre garde à ce que la trace ne se transforme pas en simple compilation ou en archivage.
- Soutenir, auprès des élèves, la démarche d'aller consulter la trace, de la mobiliser, quand le besoin s'en ressent (voir autonomie).
- **Expliciter la fonction de la trace choisie** aux élèves : la trace d'un prérequis ne possède pas la même fonction qu'une synthèse.
- Assurer la continuité des traces d'une classe à l'autre, mais également au sein d'une même équipe pédagogique.



#### Point d'attention :

Pour l'enseignant(e), réfléchir en amont à la trace permet de structurer la manière dont il/elle abordera les apprentissages avec la classe. Dans les rapports qu'entretiennent la famille et l'école, la trace joue également un rôle d'outil de communication et permet de rendre visible aux parents l'état des apprentissages de leur enfant.

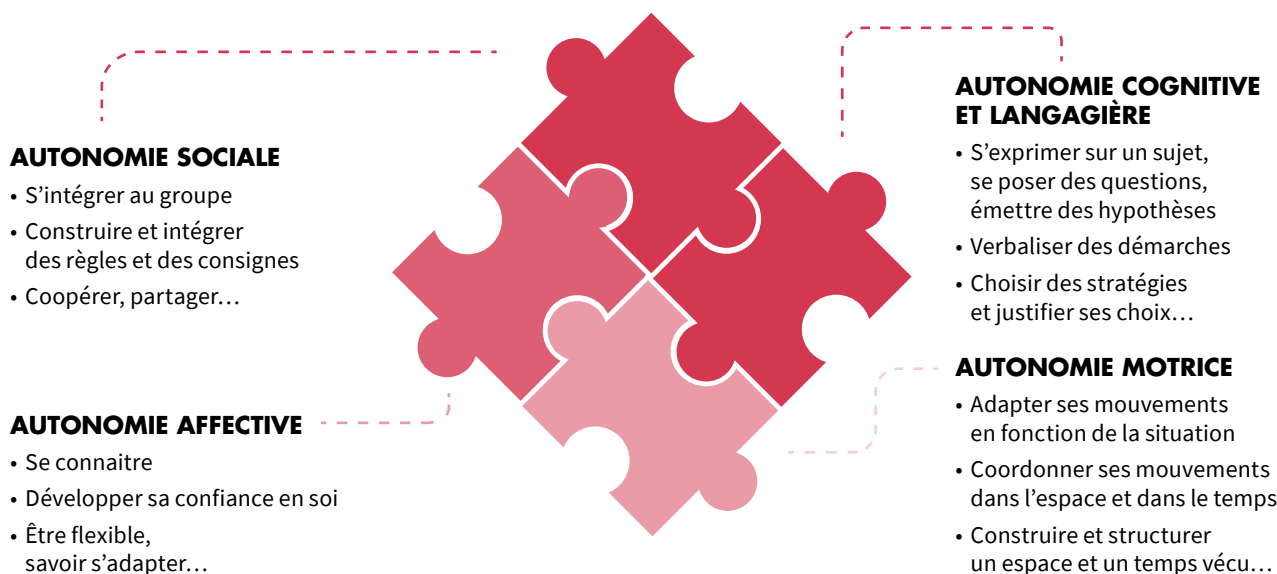
4 La métacognition se réfère aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs. Elle renvoie aussi au contrôle actif, à la régulation et à l'orchestration de ces processus.

5 Institutionnaliser consiste en l'identification de ce qui est significatif dans la situation. Il s'agit de produire un savoir réutilisable, c'est-à-dire dépersonnalisé, décontextualisé et détemporalisé de ses conditions d'émergence.

## DÉVELOPPER LES AUTONOMIES

**Développer les différentes autonomies, chez l'enfant** (autonomies cognitive et langagière, motrice, sociale et affective), c'est l'amener à construire progressivement sa capacité à décider et à agir seul.

**Les enjeux** de l'autonomisation interviennent tout au long du parcours d'apprentissage. Les différentes autonomies se construisent progressivement tout au long de la vie, l'école étant un lieu privilégié pour soutenir leur développement. Dès lors, plutôt que se demander si un enfant est ou non « assez autonome » à un moment de son parcours d'apprentissage, **il convient de s'interroger sur le « comment lui permettre de développer à son rythme ses différentes autonomies ».**



**Plusieurs stratégies** peuvent ainsi être mises en place en classe/à l'école :

- Instaurer un climat de classe permettant le développement des différentes autonomies (prise en compte de l'enfant dans sa globalité, écoute active et rétroactions constructives, observation fine...).
- Proposer **des activités qui permettent aux enfants de s'exercer à devenir de plus en plus autonomes** :
  - Sur le plan cognitif et langagier : l'autoévaluation, le tutorat, le plan individuel de travail, les ateliers autonomes d'expérimentation/manipulation, les activités permettant le travail de l'oralité et de l'argumentation, les ateliers philos, etc. permettront d'exercer la métacognition.
  - Sur le plan affectif : le travail réflexif sur les émotions (ex. dispositif ProDAS<sup>6</sup>), l'autoévaluation...
  - Sur le plan moteur : les activités de structuration du temps et de l'espace, le plan individuel de travail...
  - Sur le plan social : le tutorat, les travaux coopératifs, le conseil de classe...
- Assurer **la cohérence (fond/forme) et la continuité de l'apprentissage des différentes autonomies tout au long de la scolarité**. Il est question à ce niveau de choix à valider et à négocier par l'ensemble de l'équipe pédagogique (travail collaboratif, concertation...).
- Communiquer **avec les parents** et les informer des stratégies d'autonomisation mises en place à l'école/en classe afin qu'ils puissent les soutenir au mieux.



### Point d'attention :

Les activités d'autonomisation ne peuvent être efficaces et significatives pour l'élève que lorsqu'elles prennent en compte sa zone de développement proximale<sup>7</sup>. Dans un même ordre d'idées, il importe de connaître les différentes phases du développement cognitif de l'enfant (entre autres ses capacités d'adaptation en dehors des automatismes acquis) et d'ajuster ses pratiques en fonction de celles-ci.

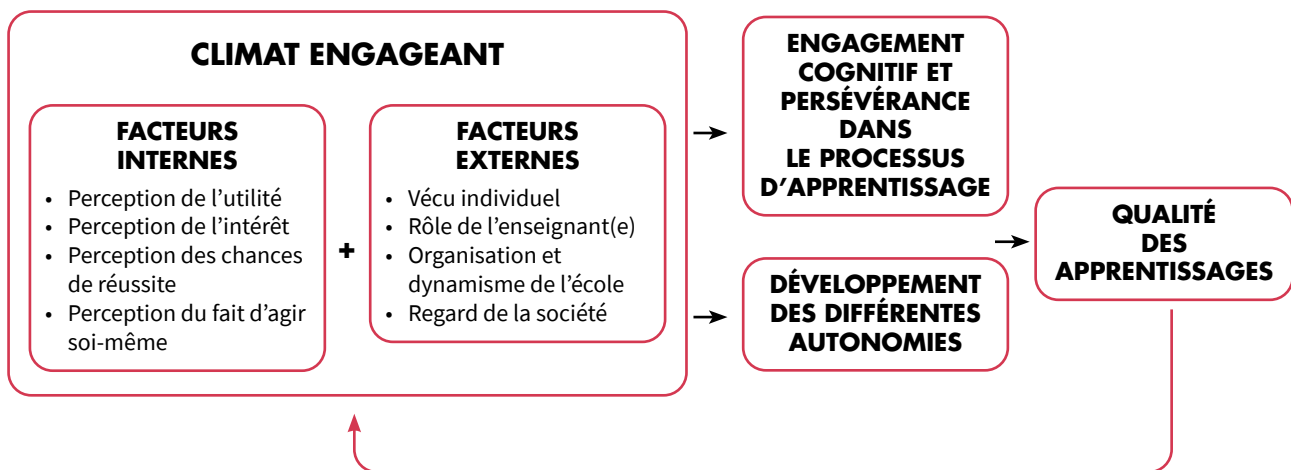
<sup>6</sup> Programme de développement affectif et social.

<sup>7</sup> La zone proximale de développement correspond à l'apprentissage possible que peut effectuer l'élève à un moment précis. C'est une zone de « potentiel » réaliste que l'élève n'atteindra pas spontanément seul, mais qu'il pourra atteindre (objectifs atteignables) avec de l'aide.

## CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE ENGAGEANT POUR TOUS LES ÉLÈVES

**Créer un climat engageant**, c'est agir sur une série de facteurs liés aux élèves eux-mêmes (facteurs internes) ou à leur environnement (facteurs externes) et ce, afin de susciter la motivation, l'engagement et la persévérance de chacun dans les activités/tâches d'apprentissage.

**Les enjeux** de la création d'un tel climat sont essentiels : l'engagement et la persévérance de l'élève participent au développement de ses différentes autonomies et sont au cœur de la qualité du processus d'apprentissage.



Plusieurs stratégies peuvent être mises en œuvre pour créer un climat engageant, par exemple :

- Créer un climat engageant nécessite de **prendre en compte**, de **respecter l'enfant dans sa globalité et dans toute sa complexité (acquisition des codes...)**, de **écouter (non seulement de l'entendre)**, d'**exploiter les erreurs comme une opportunité d'apprentissage**. Cela implique : d'observer l'enfant avec finesse pour pouvoir s'ajuster, de différencier, d'assurer des feedbacks constructifs et encourageants, mais aussi d'être disponible et flexible (accepter de s'adapter à l'enfant, aux circonstances, au climat de classe...).
- Donner du sens aux apprentissages en recourant à des moments d'explicitation pour mettre en lumière les enjeux cachés des apprentissages et des démarches (leur utilité, leur valeur, leur plus-value...).
- Choisir **des activités pédagogiques porteuses de sens et d'intérêt pour l'élève**. Il s'agit de viser le plaisir d'apprendre (tâches permettant la mise en activité, le jeu, la manipulation ; activités portant sur des thématiques appréciées par les élèves ; activités centrées sur la collaboration ou la coopération ; recours aux projets, aux visites ou aux leçons en extérieur...).
- Choisir des activités pédagogiques qui permettent aux enfants de percevoir **leurs capacités de réussite** (activités différenciées, adaptées à la zone proximale de développement...) et veiller à les accompagner de feedbacks constructifs.
- Veiller à **maintenir la continuité et à assurer les transitions**. Il est question à ce niveau d'assurer une cohérence par des choix à valider et à négocier par l'ensemble de l'équipe pédagogique.



### Point d'attention :

La création d'un climat de classe engageant doit s'envisager en maintenant la communication avec les parents/la famille, et ce afin de garantir la cohérence et la continuité. Il importe que les facteurs d'engagement, en particulier les facteurs internes liés à la perception de l'utilité, de l'intérêt et des chances de réussite, soient perçus par les parents. Ils pourront ainsi soutenir l'engagement de leur enfant.



## DIFFÉRENCIER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

**Différencier**, c'est mettre en œuvre un ensemble diversifié de moyens et de stratégies afin **d'amener la totalité des élèves de la classe** à atteindre des objectifs cognitifs communs, de valeur égale : **les attendus fixés par les référentiels**. Partant du postulat d'éducabilité selon lequel chaque élève sera capable d'atteindre ces attendus si nous nous donnons les moyens de les lui enseigner, **la différenciation vise ainsi** à réduire les écarts de performances entre élèves, dans le respect de l'hétérogénéité présente dans les classes. Il s'agit d'accorder à chaque élève le droit à la difficulté, que celle-ci soit ponctuelle ou récurrente, mais également de reconnaître à chaque élève le droit à un apprentissage consistant.

Penser une différenciation inclusive de tous les élèves sous-entend tenir compte de la diversité des élèves au quotidien, depuis la planification des apprentissages jusqu'à leur évaluation sommative, en passant par tous les moments d'enseignement-apprentissage et la régulation de ceux-ci. Ainsi, il s'agit, avant tout, de **conscientiser les mécanismes permettant à l'enseignant(e) d'exercer une vigilance ciblée**. En d'autres mots, c'est l'amener à effectuer consciemment des choix entre ce qui doit focaliser son attention et ce sur quoi il/elle peut la relâcher. Cette vigilance passe par :

- **« la chasse » aux gestes pédagogiques inconsciemment différenciateurs**, autrement dit, des gestes creusant les inégalités entre élèves. C'est, par exemple, le cas lorsque l'enseignant(e) s'appuie sur les élèves « moteurs » pour faire avancer les apprentissages ou, à contrario, quand il/elle a tendance à solliciter les élèves jugé(s) plus faibles sur une gamme moins utile à la construction des savoirs. C'est également le cas lorsque l'enseignant(e) estime le travail d'un(e) élève sur des critères n'étant pas directement liés aux savoirs, que ce soit sur le niveau de langue, le soin apporté à sa production ou la qualité de sa calligraphie, par exemple. On parle alors de **différenciation passive**.
- la considération que **les difficultés scolaires peuvent résulter d'un rendez-vous manqué entre culture de l'élève et culture scolaire**. Dans ce cas, s'installe **une distance** entre l'élève et l'école, entre **l'exécution d'une tâche et l'apprentissage visé par cette tâche**. L'élève se trouve dans l'impossibilité d'identifier ce qui constitue la spécificité des apprentissages scolaires. Ainsi, pour certain(e)s élèves et leur famille, voire pour certain(e)s enseignant(e)s, être bon(ne) élève, c'est être calme, attentif(ve), appliqué(e). Cette posture, centrée sur le « faire » et sur « la bonne réponse », produit l'illusion d'un(e) élève impliqué(e) dans les tâches, mais renseigne peu sur sa capacité à apprendre.
- **la prise de conscience que tous les élèves n'ont pas les mêmes cultures** en entrant dans la classe. Ils sont, à minima, marqués par **une double culture** : celle de la maison et celle de leur scolarisation antérieure. Le postulat d'une culture identique n'est donc jamais fondé. Ce constat justifie donc la nécessité de **prendre le temps d'enseigner les spécificités de la culture scolaire**, mais également celles de la classe.
- **la prise de conscience** que certaines stratégies de différenciation mises en place par l'enseignant(e) peuvent se révéler **contreproductives** malgré ses intentions initiales. Ainsi, **la simplification des tâches**, par exemple en les segmentant, en proposant un guidage pas à pas ou en ne proposant que des tâches simples et mécaniques aux élèves peut, sur le long terme, éloigner ces élèves des enjeux d'apprentissage vécus par tous les autres élèves. Le risque est alors de **creuser le fossé entre ces élèves en difficulté et les autres**.

Tenir compte de la diversité des élèves signifie également accepter qu'une partie d'entre eux ne possède pas naturellement la posture d'élève attendue par l'école, c'est-à-dire celle d'un(e) élève autorisant des apprentissages consistants. Voici quatre pistes qui permettent la co-construction de cette posture :

- amener l'élève à **interpréter les tâches en se servant des savoirs scolaires** ;
- amener l'élève à **interpréter les tâches en réfléchissant par lui-même à la situation** ;
- amener l'élève à **interpréter les tâches sur les seuls éléments pertinents à prendre en compte** ;
- amener l'élève à **communiquer sur les tâches sous une forme compréhensible par tous**.

**Pour cela, il est indispensable :**

- **D'apprendre aux élèves à repérer la posture attendue en fonction de la situation : une posture de reproduction** à certains moments du processus d'apprentissage ou **une posture engagée, réflexive et critique** à d'autres moments du processus ;

Il s'agit de déconstruire une posture d'élève exécutant contre-productive à certains moments des apprentissages.

- **D'apprendre aux élèves à conscientiser l'attente de l'école de recourir aux savoirs scolaires**, quelle que soit la tâche scolaire proposée ;

Il s'agit de déconstruire une posture centrée sur des représentations des savoirs scolaires comme directement utiles à la vie quotidienne ou des tâches scolaires réalisables par débrouillardise, par exemple.

- **D'apprendre aux élèves à identifier les enjeux d'apprentissages** qui sous-tendent les tâches proposées au-delà de la production et de la mise en action en elles-mêmes ;

Il s'agit de faire verbaliser ces enjeux. C'est particulièrement important si l'activité recourt à un habillage ludique, rapproche les élèves de leur vécu ou possède une dimension fortement axée sur les manipulations.

- **De confronter les élèves à des problèmes scolaires non entraînés à l'identique**, c'est-à-dire dans lesquels il est nécessaire de mobiliser et agencer plusieurs procédures ;

Il s'agit de proposer aux élèves des situations au travers desquelles ils peuvent construire la posture d'élève définie ci-dessus.

- **De préparer explicitement les élèves aux évaluations sommatives durant le temps scolaire** en rendant visibles les enjeux et les intentions, mais également en apprenant aux élèves à préparer ces moments d'évaluation.

Il s'agit d'identifier et de faire identifier les enjeux d'apprentissages liés à un ensemble de savoirs, savoir-faire et compétences abordés, en rendant par exemple visible la grille d'évaluation ou en la construisant avec les élèves. Cela sous-entend aussi d'identifier et de faire construire les différentes stratégies permettant de préparer ces moments d'évaluation avec les élèves.

L'attention ciblée et la co-construction d'une posture d'élève attendue par l'école sont donc deux préalables indispensables à une différenciation équitable. Ceux-ci peuvent néanmoins s'avérer insuffisants pour certains élèves qui, malgré ces précautions, rencontrent des difficultés. Plusieurs dispositifs peuvent alors permettre la mise en place d'une différenciation active. Parmi ceux-ci : le coenseignement, la table d'appui, le plan de travail, le tutorat ou la mise en place de groupes de besoins (voir tableau des ressources, « Dispositifs de différenciation »).

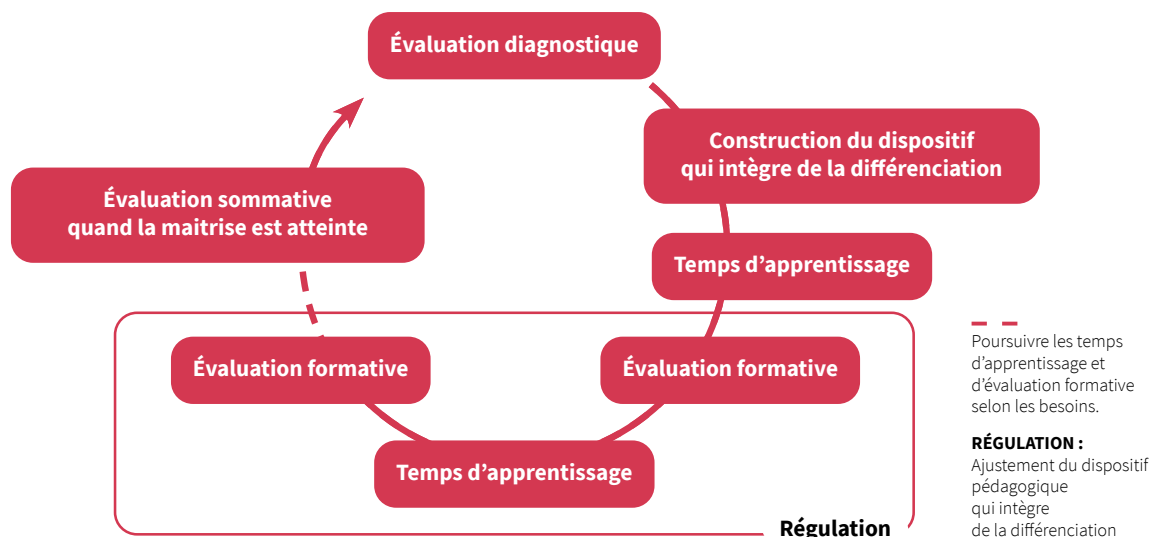
**En guise de conclusion**, différencier ne doit pas se comprendre au sens d'individualiser, ni de remédier en isolant l'élève du reste de la classe. Il s'agit de renoncer à un contrôle individuel de chaque élève, à une différenciation basée sur les caractéristiques individuelles des élèves pour, par exemple, recourir à la coopération entre élèves ou à certains dispositifs de coenseignement.



## ÉVALUER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

**Évaluer**, c'est mesurer et apprécier le niveau des acquis d'un élève à un moment déterminé de son parcours d'apprentissage, et ce pour pouvoir le situer par rapport à un ensemble d'attendus fixés (référentiels). Pour évaluer, l'enseignant(e) utilise différents types d'évaluations, dont les fonctions varient selon leurs finalités et leurs modalités.

**Les enjeux de l'évaluation** sont essentiels. **L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage.** En effet, les évaluations diagnostiques et formatives\* permettent régulièrement d'ajuster le dispositif pédagogique. Les informations ainsi obtenues doivent servir à la mise en place de pratiques différenciées permettant à l'élève de maîtriser, in fine, les attendus visés par les référentiels du tronc commun.



Pour faire de l'évaluation un levier d'apprentissage, **plusieurs stratégies** pourront être adoptées :

- Utiliser les différents types d'évaluation dans une logique de continuité (régulièrement, tout au long de la séquence) **pour permettre une observation fine/nuancée de l'élève** sur le long terme et **réguler les pratiques pédagogiques en conséquence**.
- Valoriser les forces de l'élève tout au long du processus d'apprentissage.
- S'interroger quant au **statut accordé à l'erreur** : permettre à l'élève de prendre conscience de son erreur, c'est l'aider à la dépasser (feedbacks constructifs, conflits sociocognitifs, métacognition...).
- Utiliser les résultats des évaluations comme **une source d'information** permettant de réguler son action éducative.
- Réfléchir à la pertinence, au choix et à l'alternance des modalités d'évaluation par rapport aux attendus évalués du référentiel. Celles-ci peuvent se pratiquer tant oralement que par écrit : évaluation collective, autoévaluation, évaluation par les pairs, par l'enseignant(e) et l'élève, par l'enseignant(e) seul(e)...
- Cibler l'objet de l'évaluation. Évalue-t-elle bien ce qu'elle prétend évaluer ? Un produit final, une démarche, un attendu ou les trois ?
- Doter tout type d'évaluation **d'outils permettant l'objectivation** : consignes efficaces et précises, grille critériée, critères, indicateurs... Cette phase d'explicitation est importante tant pour l'enseignant(e) que pour l'élève (autoévaluation, évaluation par les pairs...).
- Donner du sens aux différents types d'évaluation en recourant à **des moments d'explicitation pour mettre en lumière leurs finalités respectives** (leur utilité, leur valeur, leur plus-value...).
- Réfléchir en équipe pédagogique à la cohérence de l'évaluation (outils de communication des résultats...) au fil du parcours scolaire et assurer les transitions.



### Point d'attention :

Tous les attendus ne doivent pas être formellement évalués dans la mesure où leur acquisition peut être observée au travers des activités d'apprentissage.

\* Dans le cadre des programmes, l'évaluation diagnostique est entendue comme l'évaluation mise en place par l'enseignant(e) avant les apprentissages. L'évaluation formative est entendue comme une évaluation de régulation en cours d'apprentissage.



## PISTES DE LECTURES POUR CONTINUER LA RÉFLEXION

---

### RENDRE VISIBLE LA LANGUE DE SCOLARISATION

BRIGAUDIOT, M. (2015). *Langage et école maternelle*. Paris : Hatier.

WAUTERS, N. (2020). *Langage et réussite scolaire : Pratiques d'enseignement et français de scolarisation*. Mons : Couleur livres.

### EXPLICITER LES DÉMARCHES ET LES APPRENTISSAGES

BAUTIER, É. & GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 89-100.

Enseigner plus explicitement, Réseau Canopé, [https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user\\_upload/user\\_upload/actualites/enseigner\\_plus\\_explicitement\\_cr.pdf](https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicitement_cr.pdf)

### GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

BONNERY, S. (sous la direction de) (2015), *Supports pédagogiques et inégalités scolaires: Supports pédagogiques et inégalités scolaires : études sociologiques*. Paris : La Dispute.

DELABORDE, M. (2014), *Les affichages à l'école maternelle. Première entrée dans l'écrit*, Canopé, coll. « Doubles Pages ».

### DÉVELOPPER LES AUTONOMIES

FONDATION ROI BAUDOIN (2018), *voir l'école maternelle en grand!*

### CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE ENGAGEANT POUR TOUS LES ÉLÈVES

BOURGEOIS, E. & CHAPPELLE, G. (éds.) (2001). *Apprendre et faire apprendre*, 2<sup>e</sup> éd. mise à jour. Paris : PUF.

GALAND, B. & BOURGEOIS, E. (éds.) (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Paris : PUF.

VIAU, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2<sup>e</sup> édition, mise à jour). Bruxelles : De Boeck.

SARRAZIN, P., TESSIER, D., & TROUILLOUD, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe: l'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (157), 147-177.

### DIFFÉRENCIER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

BONNÉRY, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*.

KAHN, S. (2012). *Et si les malentendus sociocognitifs faisaient ou défaisaient l'effet-maître ? Questions vives*. *Recherches en éducation*, 6 (18), 57-72.

KAHN, S. (2017). *Pédagogie différenciée : Guide pédagogique*. Bruxelles : De Boeck (Pédagogie et Formation).

### ÉVALUER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

COEN, P.-F. & BÉLAIR, F. (éds.) (2015). *Évaluation et autoévaluation. Quels espaces de formation ?* Bruxelles : De Boeck.

ALLAL, L. & LAVEAULT, D. (2009). Assessment for learning: évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106.

MOTTIER LOPEZ, L. & FIGARI, G. (2012). Modélisations de l'évaluation en éducation: questionnements épistémologiques. *Raisons éducatives*.

TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Les Éditions Chenelière.



PARTIE  
**DISCIPLINAIRE**





## ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ | CLÉ DE LECTURE

SOMMAIRE  
**P1 - P2**

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ | **CLÉ DE LECTURE**

ENJEUX	OBJECTIF	3 CHAMPS ARTICULÉS Déclinés en compétences autour de thématiques	DES ATTENDUS RÉCURRENTS LIÉS À DES SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE, SAVOIR-ÊTRE ET COMPÉTENCES EN P1-P2	DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES
Permettre aux élèves d'acquérir un ensemble d'outils visant à <b>adopter un mode de vie sain et actif dans et en dehors de l'école</b> tout au long de leur vie.	Permettre le développement global de l'élève en visant le déploiement de l'efficacité motrice et socio-motrice mais aussi de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant une gestion correcte de sa santé et de son bien-être.	<b>Habiletés motrices et expression</b> > 5 compétences à maîtriser en fin de tronc commun	<b>En P1</b> pp. 125-128  <b>En P2</b> pp. 134-137 <i>Attention particulière portée sur 4 réactivations</i>	<b>Des savoirs, savoir-faire, savoir-être et compétences à articuler et à travailler de manière à :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• favoriser un enseignement spiralaire ;</li><li>• laisser place à la découverte et à une expérimentation motrice diversifiée et différenciée ;</li><li>• favoriser l'ouverture aux différentes cultures du mouvement ;</li><li>• stimuler les motivations chez l'élève et susciter plaisir et mouvement ;</li><li>• favoriser les interactions entre élèves ;</li><li>• promouvoir une école plus active (entre autres dans le cadre du projet d'école et en interdisciplinarité) ;</li><li>• intégrer les outils numériques au service des apprentissages et de la motivation.</li></ul>
Participer à <b>l'épanouissement personnel de l'élève en l'amenant à intégrer dans l'action, les valeurs d'engagement, de solidarité, d'égalité, de respect de soi et des autres dans leurs différences.</b>		<b>Habiletés socio-motrices et citoyenneté</b> > 3 compétences à maîtriser en fin de tronc commun	<b>En P1</b> pp. 129-130  <b>En P2</b> pp. 138-139 <i>Attention particulière portée sur 4 réactivations</i>	
		<b>Gestion de sa santé et de la sécurité</b> > 5 compétences à maîtriser en fin de tronc commun	<b>En P1</b> pp. 131-132  <b>En P2</b> pp. 140-141 <i>Attention particulière portée sur 1 réactivation</i>	
<b>P. 119</b>	<b>P. 120</b>	<b>PP. 120-123</b>	<b>PP. 124-141</b>	<b>P. 120</b>





## PARTIE DISCIPLINAIRE

### 1. C'EST QUOI

#### « FAIRE DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ » ?

La sédentarisation de nos modes de vie a des conséquences sur notre santé. Le manque de mouvement est considéré comme le quatrième facteur de risque de mortalité au niveau mondial, juste devant le surpoids et l'obésité<sup>1</sup>. Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, seul(e) un(e) jeune sur cinq pratique une heure d'activité physique par jour<sup>2</sup>.

L'un des défis de l'école est de proposer des moyens pour réintégrer l'activité physique dans la vie quotidienne des jeunes et contribuer efficacement à leur développement moteur ainsi qu'à leur santé physique, mentale et sociale. Auparavant, l'enseignement de l'éducation physique était centré sur les actions et sur le développement de l'efficacité motrice chez les jeunes, suivant le postulat que la maîtrise d'habiletés motrices les conduirait naturellement à pratiquer des activités physiques. Les résultats alarmants des études menées montrent toutefois qu'il faut dépasser cette seule visée si on veut amener les élèves à adopter un mode de vie sain et actif.

L'éducation physique est considérée comme l'une des disciplines qui contribue concrètement aux actions en éducation à la santé, en aidant les élèves à acquérir certaines aptitudes, tout en développant leur capacité à poser des choix judicieux pour leur santé et leur bien-être<sup>3</sup>.

En Belgique francophone, la santé est définie comme l'une des finalités du cours d'éducation physique. Jusqu'à présent, elle était toutefois considérée comme une dimension secondaire dans les programmes<sup>4</sup>. Il s'agissait principalement de développer la condition physique des élèves au travers divers types d'activités physiques. Les enseignant(e)s n'étaient pas chargé(e)s de mettre en place des actions visant spécifiquement à promouvoir l'activité physique, le bien-être et la santé. Les travaux menés dans le cadre du Pacte pour un Enseignement d'Excellence ont souligné la nécessité de remédier à cette situation.

Voici une modélisation du rôle optimal que le/la professeur(e) d'EP&S pourrait prendre au sein de son établissement scolaire en interaction étroite avec les acteur(trice)s de la communauté (figure 1).

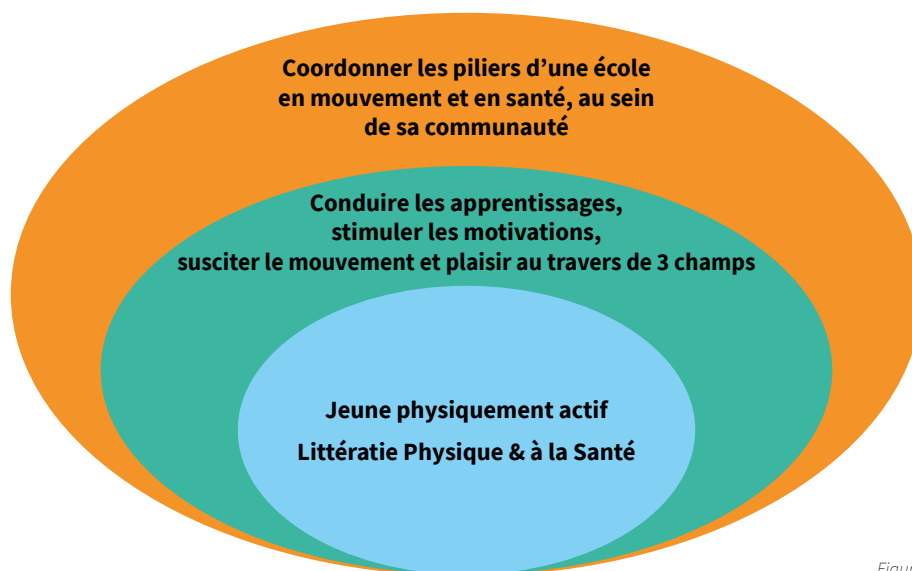


Figure 1 : modèle intégratif de l'EP&S

- 1 OMS - Organisation Mondiale de la Santé (2020). *Global Recommendations on Physical Activity for Health: Geneva: World Health Organisation*. <https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/1318320/retrieve>
- 2 OMS - Organisation Mondiale de la Santé (2019). *Global trends in insufficient physical activity among adolescents : a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1,6 million participants*. The Lancet Child & Adolescent Health.
- 3 Turcotte, S., Desbiens, J-F., Trudel, C., Demers, J., & Roy, M. (2011). *L'inclusion de l'éducation à la santé dans les programmes canadiens d'éducation physique*. Revue phéneEPS, 3 (1), 1-21.
- 4 Klein, G. (1997). *Éléments de réflexion sur le procès d'institution et de la transmission d'une culture corporelle : le cas de l'éducation physique scolaire*. Tréma, (Hors série N° 1), 33-46.

**L'ensemble bleu** représente la finalité principale du cours d'EP&S : à travers le plaisir du mouvement, il s'agit de permettre à l'élève d'acquérir un ensemble de compétences, savoirs et savoir-faire visant à adopter un mode de vie sain et actif dans et en dehors de l'école. Pour atteindre cet objectif, les stratégies pédagogiques menées par les enseignant(e)s contribuent à développer sa **littératie physique et à la santé**, à savoir sa motivation, sa confiance, sa compétence physique, son savoir et sa compréhension qui lui permettent de valoriser et de prendre en charge son engagement envers l'activité physique<sup>5</sup>. L'enseignant(e) favorise également la capacité du/de la jeune à accéder, à comprendre, à évaluer et à appliquer l'information de manière à promouvoir, à maintenir et à améliorer sa santé dans divers milieux au cours de la vie. Adopter un style de vie actif correspond à choisir d'intégrer des activités physiques dans sa vie quotidienne et de limiter ses comportements sédentaires, dans l'optique de contribuer de manière déterminante au bien-être et à la santé.

**L'ensemble vert** correspond au rôle central de l'enseignant(e) en EP&S dans la conduite des apprentissages psycho-sociomoteurs, la stimulation des motivations et l'éveil au plaisir du/et par le mouvement chez les élèves. Cette mission se décline à travers trois champs ;

- 1) Les habiletés motrices et d'expression ;
- 2) Les habiletés sociomotrices et de citoyenneté ;
- 3) La gestion de sa santé et de la sécurité.

**L'ensemble orange** fait référence au rôle du/de la professeur(e) d'EP&S dans la promotion de l'activité physique dans et en dehors de l'école<sup>6</sup>. En ancrant son cours dans la réalité des élèves, il/elle contribue à les responsabiliser vis-à-vis de leur corps, en veillant à ce que les apprentissages réalisés en EP&S puissent être exploités par les élèves en hors contexte scolaire. Le/La professeur(e) d'éducation physique est ainsi invité(e) :

- à organiser les activités physiques et sportives intra et extra-muros ;
- initier et valider les aménagements du milieu de vie qu'est l'école, spécialement dans l'enseignement maternel et primaire ;
- dynamiser et renforcer les déplacements actifs et la mobilité douce ;
- collaborer avec ses collègues autour d'activités à mener en interdisciplinarité et susciter des collaborations en référence au projet d'établissement.

La démarche qui structure le cours d'éducation physique et à la santé est fondée sur une **expérimentation corporelle globale grâce à des activités multiples et variées** et le souci d'une participation constante et intense de la part de chaque élève. Les situations d'apprentissages doivent, à la fois, favoriser la découverte du milieu dans lequel les élèves évoluent et la **maitrise corporelle**. Cette démarche vise, tantôt la progression dans la forme de la pratique corporelle, tantôt l'efficacité de cette pratique.

L'acquisition **des savoirs liés à la discipline** se construit à partir d'une large gamme d'activités et s'appuie sur des situations concrètes et vécues par les élèves. L'enseignant(e) amène les élèves à procéder d'abord spontanément par des essais-erreurs grâce à des situations d'apprentissages pertinentes (par exemple : des situations-problèmes, des jeux, des pratiques sportives, des outils multimédias et numériques, des aménagements matériels créatifs, des outils pédagogiques innovants...). Il/Elle oriente ensuite les pratiques vers des schèmes, praxies, techniques qui dirigent les apprentissages dans une visée progressive et développent la disponibilité psychomotrice de l'élève.

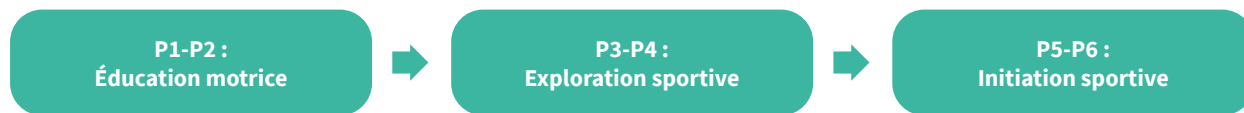
5 Traduit de l'International Physical Literacy Association (mai 2014).

6 TAPPE, M.K. & BURGESSON, C.R. (2004). *Physical Education: A Cornerstone for physically active lifestyles*. Journal of Teaching in Physical Education, 23(4), 281-299.



## UNE LOGIQUE SPIRALAIRE

L'approche **spiralaire du Référentiel** a pour objectif de s'adapter au plus grand nombre d'élèves, de mettre en valeur leurs compétences, de réaliser des progrès tout en renforçant les acquisitions.



Le Référentiel comporte trois champs à articuler entre eux.

Il vise à amener l'élève à être actif (ve) et à adopter de habitudes de vie saines en développant des apprentissages psycho-socio-moteurs et stratégiques. Il met également en évidence des comportements éthiques qui garantissent la sécurité, des attitudes bienveillantes dans les relations avec les autres lors d'activités physiques, un esprit critique et des connaissances liées au code de l'activité et, plus tard, de la discipline.

Les trois champs permettent à l'élève de développer les dimensions de la littératie physique :

### 1. LA COMPOSANTE PHYSIQUE ET MOTRICE

Définit les compétences physiques et motrices acquises grâce au mouvement et à la pratique d'activités physiques.

Par exemple, à travers la compétence **HME1** « Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux », l'élève est amené(e) à :

- P1-P2 (attendu de compétence) : effectuer et enchaîner des grands mouvements fondamentaux de déplacements dans des situations variées (ex. : grimper, sauter, se réceptionner... dans un atelier d'équilibre) ;
- P3-P4 (contenu de compétence) : adapter les grands mouvements fondamentaux aux contraintes du milieu dans des situations variées (ex : courir sur différents supports stables, instables, larges, étroits, surélevés...);
- P5-P6 (attendu de compétence) : affiner les grands mouvements fondamentaux dans le but de découvrir l'efficacité de certains gestes techniques (ex : courir et sauter dans le cadre d'un saut en hauteur).

### 2. LA COMPOSANTE COGNITIVE

Concerne la conscientisation par l'élève des modalités de sa mise en mouvement en toute sécurité ainsi que des conditions et contextes favorables à celle-ci.

Par exemple, à travers la compétence **GSS1** « Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique », l'élève est amené(e) à :

- P1-P2 (attendu de compétence) : identifier les possibilités d'activités physiques durant la journée (ex. : au sein d'une journée d'école, reconnaître les endroits et les moments où je peux être actif [ve]) ;
- P3-P4 (attendu de savoir-faire) : comparer ses sensations corporelles à l'effort, dans les étirements et au repos (ex. : reconnaître son niveau d'activité physique comme vigoureuse, modérée ou légère à l'aide de ses sensations physiques) ;
- P5-P6 (attendu de compétence) : déterminer dans sa vie quotidienne des points forts et faibles par rapport à un style de vie sain (ex : relever toutes les activités réalisées dans une semaine et déterminer si elles sont actives ou non actives).

### 3. LA COMPOSANTE PSYCHO-AFFECTIVE

Met en évidence l'impact du plaisir, de l'engagement, de la confiance, de la motivation, ainsi que la gestion et l'expression des émotions sur le développement de l'élève lorsqu'il/elle est face à différentes situations qui amènent au mouvement ou à la pratique d'activités physiques.

Par exemple, à travers la compétence **GSS4 « Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif »**, l'élève :

- P1-P2 (contenu de savoir-faire) : découvre ses goûts en matière d'activité physique ;
- P3-P4 (attendu de compétence) : identifie ses forces en activité physique (ex. : découvrir ses aptitudes propres pour l'une ou l'autre activité) ;
- P5-P6 (contenu de savoir-faire) : identifie dans l'année ses propres réussites, même partielles, à adopter un mode de vie sain et actif (exemple : découvrir une orientation saine de loisir).

#### 4. LA COMPOSANTE SOCIO-ENVIRONNEMENTALE

S'intéresse aux interactions de l'élève avec les autres et avec son environnement proche, en lien avec le mouvement.

Par exemple, à travers la compétence **HSC2 « Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune »**, l'élève est amené(e) à :

- P1-P2 (attendu de compétence) : adapter son action en fonction des autres et du but poursuivi (exemple : capacité à courir en dispersion dans une zone définie) ;
- P3-P4 (attendu de compétence) : adapter son action à celle des partenaires en fonction du but poursuivi (ex. : frapper un ballon de baudruche et le maintenir en l'air pendant une circulation de balle au pied) ;
- P5-P6 (attendu de compétence) : décider et agir dans une action commune pour se mettre au service de l'action collective, apporter des solutions à ses coéquipier(ère)s, poser des problèmes aux adversaires en situations d'opposition, de coopération ou de duel (ex. : jeu de gagne terrain par passe en Rugby Flag).

En éducation physique et à la santé, le choix des activités enseignées et la performance réalisée ne sont pas déterminantes. C'est la compétence à développer, définie comme une possibilité d'actions dans une situation de vie, qui doit être évaluée. Autrement dit, c'est le transfert des possibilités d'actions dans une situation de vie qui prime.



## 2. QUELLES SPÉCIFICITÉS EN P1-P2 ?

Il est important de doter les élèves d'un bagage sensori-moteur, puis perceptivo-moteur aussi étendu, riche et varié que possible. C'est la palette des expériences psycho-socio-motrices qui conditionne la disponibilité future, la capacité d'exercer des compétences dans des situations complexes et diversifiées dans toutes les circonstances de la vie, à l'école ou en dehors.

Il est également nécessaire de construire et de faire émerger avec les élèves les notions de coopération, d'entraide, de respect de soi et des autres, de participation...

Les fonctions motrices, gestuelles, d'équilibre, de tonus, de respiration, de maintien postural, de coordination, d'expression... doivent notamment être expérimentées à travers le plaisir de bouger, en permettant aux élèves de vivre différentes émotions et de s'interroger sur des sujets liés à la santé.

### LES HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION (HME)

1. Utiliser des situations globales diversifiées permettant à l'élève :
  - de s'investir en apportant ses propres réponses motrices (à son rythme, en fonction des possibilités du moment) ; d'observer les comportements (fonctionner par imitation) ;
  - de déclencher le besoin de progresser. En cela, l'élève s'adapte et se structure.
2. Proposer plusieurs moyens permettant de diversifier les sensations et apprendre de nouveaux schèmes moteurs : situations globales simples et diversifiées et/ou situations problème permettant plusieurs réponses. En cela, l'élève tâtonne, compare ses réponses et définit les plus efficaces.

### LES HABILITÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ (HSC)

1. Apprendre à l'élève à tenir compte des autres et de l'importance des règles de vie dans les interactions.
2. Amener l'élève à comprendre l'importance des comportements bienveillants dans la vie en groupe.
3. Faire participer l'élève à l'élaboration de règles, à se familiariser avec la négociation dans la gestion des conflits.

### LA GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ (GSS)

1. Fournir de nombreuses occasions de reconnaître et exprimer ses goûts, ses émotions, ses sentiments.
2. Découvrir les conséquences de ses choix et de ses comportements pour sa santé et sa sécurité physique et affective.
3. Exercer une démarche réflexive dans l'adoption d'un mode de vie sain et actif.

## PARTIE TRANSVERSALE

### 1. QUELS LIENS AVEC LES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX ?

#### RENDRE VISIBLE LA LANGUE DE SCOLARISATION

L'enseignant(e) est régulièrement amené(e) à utiliser des supports écrits ou dessinés, et ce dès la maternelle (représentation d'une position, d'un mouvement, de matériel...). Dans ce cas, la verbalisation sert de relais et d'appui entre le support visuel et le mouvement à effectuer.

D'autres situations permettent également à l'élève de renforcer progressivement le langage oral et d'acquérir le vocabulaire propre à la discipline. L'enseignant(e) veille à faire verbaliser des actions simples, faire énoncer des critères de réalisation de gestes complexes, faire expliciter les règles d'un jeu ou faire exprimer à l'élève ce qu'il/elle a observé ou ressenti.

#### PAR RAPPORT AU CHAMP DES HME

À partir d'actions motrices vécues sur un circuit ou un parcours, l'enseignant(e) peut demander à l'élève de construire une phrase à l'aide de cartes symbolisant des actions, du matériel et des repères spatiaux (construction de la phrase, lecture de l'action qui vient d'être vécue) et inversement (construction et lecture d'une phrase, puis exécution de celle-ci).

#### PAR RAPPORT AU CHAMP DES HSC

À la suite d'un jeu collectif, l'enseignant(e) peut amener les élèves à réfléchir sur l'élaboration de règles « particulières » permettant de maintenir l'équité dans le jeu (par exemple pour l'équipe perdante : « *Il suffit que votre joueur(se) touche la balle pour que le point soit validé* »). Ces règles peuvent être rédigées sur des cartes qui seront par la suite utilisées de façon autonome par les élèves.

#### PAR RAPPORT AU CHAMP DE LA GSS

Un répertoire de jeux collectifs vécus en cours d'EP&S peut être rédigé et mis à disposition de tou(te)s les élèves pendant la récréation. À tour de rôle, l'élève responsable veille au bon déroulement du jeu. Il/Elle est chargé(e) de l'organiser et d'expliquer les règles aux joueur(se)s.

## EXPLICITER LES DÉMARCHES ET LES APPRENTISSAGES

L'enseignant(e) suscite la participation et l'engagement des élèves dans les activités en clarifiant les attendus d'apprentissages visés et en établissant des liens avec les apprentissages antérieurs. Il/Elle met en place des dispositifs pédagogiques appropriés afin de donner du sens aux apprentissages et adapte sa pratique afin de répondre aux besoins des élèves.

## GARDER UNE TRACE DES APPRENTISSAGES

L'enseignant(e) encourage ses élèves à utiliser les savoirs et les savoir-faire acquis au cours d'EP&S dans le but de :

- construire un outil de référence (placer du matériel dans la salle à l'aide d'un référentiel utilisé en classe maternelle et le compléter progressivement) ;
- poursuivre la continuité des apprentissages (colorier au fur et à mesure de leur réussite des exercices d'accoutumance à l'eau) ;
- réinvestir des savoir-faire (exploiter des photos de figures d'acrogym ou d'habiletés gymniques réalisées pour préparer un spectacle, une série au sol) ;
- de mettre en mot des apprentissages (à partir de situations vécues, afficher dans les vestiaires la tenue appropriée pour rouler à vélo en toute sécurité) ;
- servir de base pour de nouveaux savoirs (avec la collaboration de l'enseignant(e) titulaire : dessiner le trajet d'un ballon, d'un(e) partenaire en déplacement [graphomotricité] ;
- expliquer des procédures à la suite d'un séjour en classe de dépaysement ;
- établir ensemble le bilan des activités actives et passives de la semaine et les comparer aux recommandations.

## DÉVELOPPER LES AUTONOMIES

L'autonomie, au même titre que le plaisir, le mouvement, les interactions et l'apprentissage fait partie des cinq éléments essentiels qui définissent un cours d'éducation physique de qualité<sup>7</sup>. Développée au sein de l'EP&S, elle sera ensuite exploitée dans la vie quotidienne actuelle et future de l'élève pour établir de meilleurs choix dans les différents domaines liés à la santé. L'élève peut également réinvestir dans d'autres disciplines sportives et/ou dans le milieu associatif et familial, les habiletés sociomotrices développées au cours d'EP&S. Il/Elle devient ainsi progressivement acteur(trice) puis auteur(trice) de son apprentissage.

### À TRAVERS LES COMPÉTENCES DU CHAMP DES HME

L'élève développe son autonomie motrice, il/elle aura acquis des habiletés lui permettant d'acquérir des techniques spécifiques et de pratiquer une variété de disciplines sportives. Il/Elle tient compte de ses forces, exploite ses ressources propres pour agir efficacement et en toute sécurité.

### À TRAVERS LES COMPÉTENCES DU CHAMP DES HSC

L'élève renforce son autonomie sociale, il/elle est encouragé(e) à adopter des comportements bienveillants pour assurer l'harmonie dans ses relations interpersonnelles. Il/Elle apprend à tenir compte des autres, à participer à l'élaboration de règles, à se familiariser avec la négociation et à prendre des responsabilités.

### À TRAVERS LES COMPÉTENCES DU CHAMP DE LA GSS

L'élève mobilise son autonomie cognitive et affective, il/elle est amené(e) à adopter des comportements sains dans et en dehors de l'école. Il/Elle peut appliquer ses connaissances liées à la santé pour prendre des décisions judicieuses quant à son alimentation ou ses habitudes de vie en termes d'activité physique et de sédentarité.

<sup>7</sup> Cloes, M. (2017). *Preparing physically educated citizens in physical education. Expectations and practices*. Retos, 31, 245-251.

## CRÉER UN CLIMAT DE CLASSE ENGAGEANT POUR TOU(TE)S LES ÉLÈVES

Chaque élève a l'occasion de pratiquer, réfléchir et apprendre par l'expérience. L'enseignant(e) a pour mission de créer un climat de classe propice à l'apprentissage durant/et en dehors du cours d'EP&S. Il/Elle veille à recourir à des approches pédagogiques diversifiées qui :

- génèrent le plaisir d'apprendre et la persévérance dans l'effort de chaque élève ;
- favorisent la créativité, la collaboration et les expériences concrètes ;
- assurent un environnement sécuritaire (sur le plan physique et émotionnel) ;
- permettent un apprentissage progressif, accompagné de feedbacks détaillés et constructifs pour chaque élève ;
- tiennent compte des besoins des élèves et des différences individuelles.

L'enseignant(e) proposera des apprentissages grâce auxquels tou(te)s les élèves progressent indépendamment de leurs habiletés sociomotrices, de leur morphologie, de leur culture, de leur religion, de leur genre...

## ÉVALUER POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

L'évaluation a pour intention de situer le niveau de chaque élève par rapport aux attendus du référentiel et d'orienter les stratégies pédagogiques en vue de favoriser sa progression. L'enseignant(e) sera également attentif(ve) à développer la capacité de ses élèves à s'autoévaluer, à se fixer des objectifs et à établir le suivi de ses progrès.

### AUTOÉVALUATION

Exemple : Compter le nombre de réceptions de balles réussies.

### ÉVALUATION PAR LES PAIRS

Exemples : J'ai réussi avec mon/ma partenaire, en changeant de partenaire, avec aide(s)...

### ÉVALUATION PAR LE MATÉRIEL

Exemples : Maintenir un équilibre, atteindre une cible, sauter une hauteur...

### ÉVALUATION PAR L'ENSEIGNANT(E)

Exemples : En utilisant différents outils (grilles, fiches, vidéos...), évaluer les élèves qui rencontrent des difficultés ou des facilités, évaluer les progrès pendant ou après la séance.

## 2. QUELS LIENS AVEC LES VISÉES TRANSVERSALES ?

Les visées transversales du référentiel d'éducation physique et à la santé se trouvent en pages 168 à 176.

En éducation physique et à la santé, l'objectif est de travailler ces visées de manières interconnectées et directement à travers l'activité physique. Le modèle pédagogique de la responsabilité personnelle et sociale (TPSR) est présenté ici à titre d'exemple<sup>8</sup>. Il s'agit d'une approche qui a le double objectif de développer des apprentissages transversaux tout en permettant de développer des compétences et des connaissances en éducation physique et à la santé<sup>9</sup>.

8 Développé par Don Hellison (2010).

9 GORDON, B. (2020). *An Alternative Conceptualization of the Teaching Personal and Social Responsibility Model*. Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 91(7), 8-14.

Suivant le modèle TPSR, pour qu'une séance garantisse aux élèves une possibilité de combiner des apprentissages spécifiques à l'EP&S avec des apprentissages transversaux, elle doit suivre une structure bien précise en 5 étapes<sup>10</sup>.

- 1) Temps de **Relationnel**. L'enseignant(e) doit dégager un temps qui permet des interactions formelles entre l'enseignant(e) et les élèves. L'objectif est de créer un environnement accueillant et de favoriser les relations personnelles avec les élèves. C'est l'occasion de discuter, de demander aux élèves comment se passe leur journée et de discuter de choses qui peuvent se passer dans leur vie. Contrairement aux autres composantes qui se produisent dans un ordre spécifique, le temps relationnel peut se produire chaque fois qu'une occasion se présente (c'est-à-dire avant ou après la leçon, ou même pendant la leçon pendant que les élèves sont en transition).
- 2) Temps de **Sensibilisation**. L'enseignant(e) choisit une ou éventuellement plusieurs visée(s) transversale(s) à explorer pendant la séance d'éducation physique du jour. En début de cours, l'enseignant(e) aura une brève conversation de sensibilisation avec les élèves. Pendant quelques minutes, l'enseignant(e) établit un résumé du programme de la séance d'éducation physique du jour en rappelant également les buts et les objectifs en lien avec la ou les visées transversales travaillées. À cette occasion, les élèves auront l'opportunité de s'exprimer et d'émettre des commentaires.
- 3) Temps de l'**Activité physique**. L'enseignant(e) met en place le corps de la leçon d'éducation physique et les stratégies pédagogiques de développement en lien avec la ou les visées transversales. La clé est de pouvoir intégrer la visée transversale dans l'enseignement de l'éducation physique. Le tableau 1 présente quelques exemples où les visées transversales peuvent se travailler en même temps que les compétences d'EP&S.
- 4) Temps de **Discussion de fin de séance**. À la fin de la leçon, l'enseignant(e) rassemble les élèves pour qu'ils/elles puissent exprimer leurs opinions, leurs sensations, leurs suggestions sur la séance mais également sur la ou les visée(s) transversale(s) explorée(s).
- 5) Temps de **Réflexion personnelle**. Les dernières minutes de la leçon sont réservées à la réflexion personnelle des élèves. Ils/Elles peuvent ainsi réfléchir sur leurs comportements et leurs réalisations durant la séance. Ils/Elles peuvent partager leurs réflexions oralement, sur papier ou via une courte auto-évaluation.

**Tableau 1 : Exemples d'intégration d'une visée transversale au sein d'une compétence en EP&S**

Visées transversales	Composantes	Exemples de contenus en lien avec une compétence en EP&S
Se connaître et s'ouvrir aux autres.	Prendre conscience de soi et de l'autre. - Connaître et utiliser les règles de civilité favorisant le vivre-ensemble. - Vivre des relations humaines basées sur la bienveillance, le respect mutuel.	<b>HSC3</b> : Interagir positivement avec ses partenaires. S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...). Respecter les autres et le milieu. (SF, P1-P2). Lors d'un jeu traditionnel (exemple : le jeu du chat), travailler la résolution de conflits lorsqu'ils se présentent. C'est le moment de prendre du recul et voir avec les élèves, quelles solutions peuvent être apportées. Une stratégie possible est « <b>le banc des négociations ou des réconciliations</b> ». Il consiste à prévoir un endroit en dehors de la zone de jeu où les élèves concerné(e)s par une discorde vont s'asseoir et tentent de résoudre le conflit.

<sup>10</sup> BEAUDOIN, S. (2010). *S'appropriation des pratiques visant la responsabilisation par l'actualisation d'un processus d'autosupervision : une recherche-action en éducation physique et à la santé au primaire*. Thèse présentée à la Faculté d'éducation physique et sportive, Université de Sherbrooke.

Visées transversales	Composantes	Exemples de contenus en lien avec une compétence en EP&S
Apprendre à apprendre.	Développer son environnement personnel d'apprentissage. Acquérir une conscience de ses apprentissages.	<b>HME2</b> : Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale : Exercer la coordination de mouvements et de manipulation d'objets (SF, P1 à P2). Dans une séance centrée sur la manipulation d'objets et la coordination, faire découvrir aux élèves leurs préférences motrices mais aussi les gestes moteurs qui permettent de résoudre des situations problèmes. L'enseignant(e) adopte une position de facilitateur(trice). Il/Elle n'indique pas à l'élève quoi faire et comment faire, mais met en place des conditions pour l'amener à réfléchir, à tester et à analyser les effets de ses actions (ex : « en lançant de cette manière, la balle va plus loin ou plus haut », etc.).
Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre.	Réaliser une œuvre, s'engager dans des actions concrètes. Découvrir différentes techniques et stratégies pour résoudre les tâches proposées. Oser entreprendre, prendre des initiatives.	<b>HSC2</b> : Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune (SF, P3 à P6). En utilisant les jeux collectifs, il s'agit de prévoir des temps entre chaque manche pour permettre aux élèves d'échanger, de débattre et de décider d'une stratégie à appliquer. En fin de séance, dans le temps de discussion de groupe et de réflexion personnelle, une analyse du fonctionnement de l'équipe, de l'implication de chaque élève dans le débat d'idées, est utile pour capitaliser et transférer ces acquis dans d'autres situations de la vie de l'élève.
Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles.	Découvrir différents milieux professionnels et leur diversité et être sensibilisé(e) tant aux contributions sociétales qu'aux enjeux éthiques liés à ces divers mondes socioprofessionnels.	<b>HSC1</b> : Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun(e) en fonction du but à atteindre : exercer différents rôles (SF, P1 à P6). L'intention est de permettre aux élèves de choisir et d'assumer différents rôles sociaux en lien avec l'activité physique pratique (par exemple, en sport collectif, l'arbitre, l'entraîneur [se], le/la responsable du matériel, etc. ou en danse, le/la chorégraphe, le/la danseur [se], etc.). En fin de séance, dans le temps de discussion de groupe et de réflexion personnelle, une discussion peut être menée sur l'importance de ces rôles ou les difficultés et les intérêts rencontrés. L'enseignant(e) peut également expliquer et mettre en perspective les filières de formation et les métiers associés.
Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.	Développer leurs capacités à pouvoir agir sur leur vie, mais aussi prendre conscience des contraintes et des limites qui pèsent sur ce savoir-agir.	<b>GSS2</b> : Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieu naturel, urbain et aquatique. Lors d'un cycle de natation, il s'agit, par exemple, de conscientiser les élèves sur le décalage potentiel qu'il peut exister entre leur sentiment de compétence aquatique et leur niveau de compétence réel ou sur les facteurs de risque associés au milieu aquatique.

### 3. QUELS LIENS AVEC LES AUTRES DISCIPLINES ?

Les tableaux de croisement du référentiel d'éducation physique et à la santé se trouvent en pages 177 à 180.

Le tableau ci-dessous illustre une série de concordances, croisements entre les contenus de l'EP&S et les autres disciplines.

Concordances, croisements entre les contenus de l'EP&S et les autres disciplines	Pratiques exemplatives de mise en place de ces ponts
<p><b>ECA</b> et le champ habiletés motrices et expressions</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'utilisation de gestes, mouvements comme moyen d'expression.</li> <li>- L'improvisation.</li> </ul>	<p>HME 5 (P5-P6)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Créer une situation d'expression corporelle, une chorégraphie simple sur une idée, un thème...</li> </ul> <p>En partant d'une histoire simple, les élèves vont développer des moyens d'expressions corporels (déplacements et mouvements) qui incarnent les événements de l'histoire. Ensuite, les mouvements et déplacements seront exécutés sur des musiques aux rythmes différents.</p>
<p><b>Mathématiques</b> et le champ habiletés motrices et expressions</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le déplacement du corps et d'un objet dans l'espace ou en fonction de repères spatiaux.</li> <li>- La possibilité de se repérer dans l'espace, la représentation du cheminement réalisé (circuit, plan...).</li> <li>- La lecture d'un plan et le placement du matériel.</li> <li>- L'estimation de la durée de certaines actions.</li> </ul>	<p>HME 4 (P3-P4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se repérer dans l'espace connu en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans [circuits]...) et inversement.</li> <li>- Représenter le cheminement réalisé.</li> </ul> <p>À partir d'une course relais organisée en carré, l'élève doit redessiner son parcours sur un plan en 2D, renseigner la direction de son déplacement, ainsi que les changements de direction (repère spatial). Ensuite, il/elle doit calculer la distance parcourue (périmètre du carré).</p>
<p><b>Sciences</b> et le champ gestion de sa santé et sécurité</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'investigation sur l'anatomie du corps humain.</li> <li>- L'investigation entre alimentation, sommeil, activité physique et anatomie.</li> <li>- Les paramètres de la condition physique (endurance cardio- respiratoire, force musculaire, endurance musculaire, flexibilité).</li> <li>- Les adaptations physiologiques du corps à l'effort.</li> </ul>	<p>GSS 1 (P3-P4) Expérimenter des facteurs de la condition physique, à travers des activités physiques variées : endurance, souplesse, force.</p> <p>À l'issue de sa participation à plusieurs ateliers d'intensités différentes (légère, modérée et vigoureuse), l'élève évalue l'intensité de celui-ci sur une échelle de Likert ou à l'aide d'un imagier des sensations physiques (rougeurs, essoufflement...). En fin de leçon, les élèves sont amené(e)s à classer les ateliers en fonction de l'effort, du plus léger au plus intense, à reconnaître les parties du corps les plus sollicitées, ainsi qu'à nommer quel paramètre de la condition physique était ciblé dans l'atelier.</p>
<p><b>FMTN</b> et le champ gestion de sa santé et de la sécurité</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le repérage de dangers potentiels de l'environnement.</li> <li>- La prévention d'accidents lors de la pratique d'activités physiques.</li> <li>- L'adoption de bonnes postures (manutention, ergonomie).</li> </ul>	<p>GSS 2 (P1-P2) Identifier, lors de sa participation à des activités physiques, des façons de prévenir des risques d'accident.</p> <p>Lors d'une séance de sport collectif, l'enseignant(e) distribue des affiches illustrant différents dangers potentiels liés à la réalisation de l'activité proposée. Il/Elle demande aux élèves de placer un autocollant là où ils/elles détectent un danger (manquement dans les règles en matière de sécurité, prise de conscience des conséquences de son comportement sur d'autres personnes, utilisation d'un équipement défectueux, port de tenues inadéquates...).</p>



Concordances, croisements entre les contenus de l'EP&S et les autres disciplines	Pratiques exemplatives de mise en place de ces ponts
<p><b>FHGES</b> et le champ des habiletés sociomotrices et citoyenneté</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le respect du matériel, de l'infrastructure et les règles de conduite dans l'utilisation d'un bien collectif ou individuel.</li> </ul>	<p>HSC 3 (P5-P6) Respecter le matériel et l'infrastructure. L'élève apprend à nettoyer un vélo pour le restituer propre et utilisable pour d'autres élèves. En fonction de l'endroit où a lieu la séance d'éducation physique, l'enseignant(e) rappelle les règles de conduite et de respect de l'environnement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- parc communal : bien collectif public (respect du règlement communal) ;</li> <li>- local d'une ASBL, d'un centre sportif : bien collectif privé (respect du règlement d'ordre intérieur).</li> </ul>
<p><b>EPC</b> et le champ de la gestion de sa santé et de la sécurité</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le respect des autres, des règles, dans l'intérêt de chacun et dans le but d'atteindre une action commune.</li> <li>- L'adoption de comportements de fair-play, tolérance, bienveillance...</li> <li>- L'expression de son vécu émotionnel de l'activité physique.</li> <li>- La perception des émotions.</li> <li>- L'éveil à la pensée critique sur divers sujets liés à la santé.</li> </ul>	<p>GSS 4 (P3-P4)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimer son ressenti à l'égard de l'activité physique vécue.</li> <li>- Découvrir ses goûts et ses capacités en matière d'activités physiques.</li> </ul>



## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BEAUDOIN, S. (2010). *S'approprier des pratiques visant la responsabilisation par l'actualisation d'un processus d'autosupervision : une recherche-action en éducation physique et à la santé au primaire*. Thèse présentée à la Faculté d'éducation physique et sportive, Université de Sherbrooke.

CHIN, M.-K. & EDGINTON, C.R. (2014). *Physical Education and Health Global Perspectives and Best Practice*. Urbana, IL : Sagamore.

CLOES, M. (2017). *Preparing physically educated citizens in physical education*. Expectations and practices. *Retos*, 31, 245-251.

DUBUC, M.-M., Mouton, A., Goudreault, M., Petitfrère, Y., Beaudoin, S., Remacle, M., Berrigan, F., & Turcotte, S. (08 June 2021). *Activité physique, temps d'écran et sommeil chez les adolescents belges et canadiens : le rôle de l'école lors du confinement lié à la COVID-19*. Paper presented at AIESEP 2021, Online, Canada.

GORDON, B. (2020). *An Alternative Conceptualization of the Teaching Personal and Social Responsibility Model*. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 91(7), 8-14.

GORDON, B., & BEAUDOIN, S. (2020). Expanding the boundaries of TPSR and empowering others to make their own contributions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(3), 337-346.

HELLISON, D. (2010). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Human Kinetics.

Inserm (2019) *Activité physique. Prévention et traitement des maladies chroniques*. Éditions EDP Sciences, Collection Expertise collective.

OMS - Organisation Mondiale de la Santé (2019). *Global trends in insufficient physical activity among adolescents : a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1,6 million participants*. The Lancet Child & Adolescent Health. >

OMS - Organisation Mondiale de la Santé (2020). *Global Recommendations on Physical Activity for Health: Geneva: World Health Organisation*. <

<https://apps.who.int/iris/rest/bitstreams/1318320/retrieve>

MORGADO, L. D., DE MARTELAER, K., D'HONDT, E., BARNETT, L. M., Costa, A. M., HOWELLS, K. & JIDOVTSSEFF, B. (2020). *Pictorial scale of perceived water competence (PSPWC) testing manual* (pp. 1-26). University of Liege.

ROOTMAN, I. & GORDON-ELBIHBETY, D., *Vision d'une culture de la santé au Canada : Rapport du Groupe d'experts sur la littératie en matière de santé*, Ottawa, Association canadienne de santé publique, 2008, p.13.

TAPPE, M.K. & BURGESSON, C.R. (2004). *Physical Education: A Cornerstone for physically active lifestyles*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23(4), 281-299.

TURCOTTE, S., DESBIENS, J.-F., TRUDEL, C., DEMERS, J., & ROY, M. (2011). *L'inclusion de l'éducation à la santé dans les programmes canadiens d'éducation physique*. *Revue phéneEPS*, 3 (1), 1-21.

WHITEHEAD, M. (2010). *Physical literacy: Throughout the lifecourse* (1st ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203881903>

# Coordonner et enchaîner des mouvements avec manipulation d'objets (lancer et frapper)

## LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

### AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

#### Attendus visés

HME2 Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale	
MOTRICITÉ GLOBALE AVEC MANIPULATION D'OBJETS MOTRICITÉ FINE AVEC MANIPULATION D'OBJETS	

Contenu   Compétence	Attendu
2.5/ 2.9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale.</li> <li>• Dans des situations simples : adapter ses mouvements en vue d'agir sur des objets.</li> </ul>

HME1 Maîtriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux	
SCHÉMA CORPOREL ET LATÉRALISATION	

Contenu   Savoir	Attendu
1.1/1.13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Connaître les parties du corps (les membres et articulations).</li> <li>• Nommer les parties du corps (jambe, bras, genou, coude, poignet...).</li> </ul>

#### Attendus abordés

GSS1 Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique	
---	--

Contenu   Savoir	Attendu
1.1/1.7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Savoir que la respiration et la fréquence cardiaque s'adaptent en fonction de l'activité.</li> <li>• Citer les endroits du corps où on peut percevoir l'accélération du cœur.</li> </ul>

Contenu   Savoir-faire	Attendu
1.3/ 1.9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Découvrir le fonctionnement du corps à l'effort et au repos et des besoins qui y sont liés (hydratation, se (dé)couvrir...).</li> <li>• Percevoir ses sensations corporelles à l'effort et au repos.</li> </ul>

HSC1 Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre	
RESPECT DES RÈGLES, RÔLES ET BUTS	

Contenu   Savoir-faire	Attendu
1.6/ 1.13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercer différents rôles.</li> <li>• Assumer différents rôles et responsabilités.</li> </ul>



## LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

### Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Expliciter les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences. Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

### Repères méthodologiques disciplinaires

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 31-42).



## MISE EN CONTEXTE

L'organisation pratique d'une séquence d'éducation physique maximisant le temps passé à la réalisation des exercices peut représenter un défi. En effet, de nombreuses composantes telles que le (dé)placement du matériel, la régulation des comportements, la compréhension des consignes... peuvent entraver le temps d'activité physique de l'élève. L'utilisation d'un même matériel durant toute la séquence et la limitation des changements dans l'organisation de l'espace permettent un temps d'engagement moteur maximal.



## I ACTIVITÉ N° 1 MANIPULER UN SEUL OBJET EN PETITS GROUPES



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- un ballon de baudruche par élève ;
- des cônes ou plots ;
- des cerceaux ;
- des jeux de fiches représentant les différentes parties du corps (pieds, genoux, mains, tête...).

### ► ORGANISATION



- Répartir les élèves en sous-groupes de 3 à 5 élèves.
- Présenter les consignes et s'assurer qu'elles sont comprises de tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.



#### Consigne ||

- « En vous tenant les mains, déplacez-vous, le plus rapidement possible, du cône (ou du plot) au cerceau contenant les ballons de baudruche et les fiches.
- Arrivés au cerceau, un(e) élève du groupe retourne une fiche et choisit un ballon.
- Les élèves frappent sur le ballon à tour de rôle en utilisant la partie du corps illustrée sur la fiche.
- Une fois le ballon déposé au point de départ, le groupe recommence l'opération jusqu'à ce qu'il n'y ait plus de ballon dans le cerceau. À chaque passage, c'est un(e) autre élève du groupe qui retourne une fiche. »





- Mettre les élèves en activité.
- Faire verbaliser par quelques élèves les stratégies utilisées ainsi que leurs ressentis.



**Expliciter** || « Comment avez-vous fait ? Quelle partie du corps vous a permis d'être plus rapides ? Quelle partie du corps vous a donné le plus de difficultés ? ... »



**Point d'attention** || Au vu de la volonté d'un engagement moteur important, il ne s'agit pas d'interroger systématiquement tou(te)s les élèves. Néanmoins, au fil des verbalisations, il est important que tou(te)s soient sollicité(e)s.

## ACTIVITÉ N° 2 MANIPULER UN OU PLUSIEURS OBJET(S) INDIVIDUELLEMENT OU À DEUX



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des ballons de baudruche ;
- des cerceaux ou pneus de vélo ;
- du matériel divers permettant le déplacement des ballons de baudruche : bâtons de différentes tailles, planches, quilles, différents modèles de raquettes, crosses...

### INDIVIDUELLEMENT

- Inviter chaque élève à se déplacer en dispersion dans la salle en frappant sur son ballon de baudruche avec la partie du corps qu'il/elle souhaite.



- Marquer un temps d'arrêt et solliciter un(e) élève afin qu'il/elle mentionne une partie du corps qui sera utilisée par l'ensemble du groupe pour la suite de l'exercice.
- Reproduire plusieurs fois la tâche.
- Inviter chaque élève à choisir un objet et à se déplacer en dispersion dans la salle en frappant sur son ballon de baudruche avec l'objet choisi.



### ▶ À DEUX

- Constituer des binômes.
- Inviter les binômes à se faire des passes en frappant le ballon à l'aide de l'objet choisi.



- Reproduire plusieurs fois la tâche en permettant aux élèves de varier les objets.
- Faire verbaliser par quelques élèves les stratégies utilisées ainsi que leurs ressentis.



**Expliciter** || « Comment avez-vous fait ? Quelle partie du corps vous a donné le plus de difficultés ? Quel objet vous a permis d'être le/la plus précis(e) ? ... »



**Point d'attention** || Veiller à prendre en considération les réflexions de l'ensemble des élèves.



**Différencier** || Afin d'amener tou(te)s les élèves aux attendus mentionnés, l'enseignant(e) peut adapter les tâches en :

- proposant que certain(e)s choisissent eux/elles-mêmes la partie du corps qu'ils/elles souhaitent utiliser ;
- composant un binôme tuteur(trice)-tutoré(e) ;
- permettant un temps plus long d'appropriation de la tâche ;
- complexifiant la tâche :
  - utiliser des enchaînements de frappes « tête-coude-genou-pied » ;
  - imposer la main avec laquelle tenir l'objet de frappe ;
  - proposer un second ballon au sein des binômes.

## I ACTIVITÉ N° 3 LANCER/FRAPPER ET PERCEVOIR SES SENSATIONS CORPORELLES

Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des ballons de baudruche ;
- des balles en mousse ;
- du matériel symbolisant les zones de protection (tapis, gros mousse, plinth, banc...) et la zone de lancer (cônes, plots...);
- le matériel utilisé lors de la manipulation de l'activité 2 (bâtons de différentes tailles, planches, quilles, différents modèles de raquettes, crosses...);
- un élément permettant de distinguer les trois groupes d'élèves (chasuble, foulard...);
- un support de comptage des points (facultatif).

### ► ORGANISATION



**Point d'attention** || Afin de ne pas perdre trop de temps dans l'enchaînement des différentes activités, il est possible d'anticiper le placement du « gros matériel » avant le début de la séance. Les activités précédentes peuvent se dérouler avec le matériel préinstallé tout autour de la salle. Les « zones de protection » ne sont pas obligatoires mais peuvent amener les élèves à développer des stratégies de sécurité.

- Répartir les élèves en trois groupes : les « déménageurs/déménageuses », les « lanceurs/lanceuses » et les « ramasseurs/ramasseuses de balles ».
- Présenter les consignes en s'assurant qu'elles soient comprises par tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.



**Consigne** || « Vous allez être réparti(e)s en groupes. Chaque groupe occupera un rôle différent :

- les « déménageurs/déménageuses » déplacent un ballon de baudruche (sans le garder en main) en suivant le circuit imposé. Ils/Elles doivent faire un maximum de tours dans le temps imparti ;
- les « lanceurs/lanceuses » tentent de toucher les « déménageur(se)s » avec les balles en mousse, sans sortir de la zone de lancer ;
- les « ramasseurs/ramasseuses de balles » doivent ramener le plus rapidement possible les balles lancées par les lanceurs/lanceuses.

Chaque déménageur/déménageuse qui réussit à faire un tour sans se faire toucher rapporte un point à son équipe. Ceux/celles qui ont été touché(e)s par une balle terminent le chemin en courant et en gardant le ballon de baudruche en main. »





**Point d'attention** || Pour éviter l'aspect compétitif, il est possible d'envisager le jeu sans compter les points.

### ► PREMIER TEMPS DE JEU

- Au terme du premier temps de jeu, proposer aux élèves de mettre une main sur la poitrine et leur laisser un temps individuel de conscientisation sur ce qu'ils/elles ressentent.
- Par le questionnement, amener les élèves à s'exprimer et à faire le lien entre l'effort fourni et la vitesse des battements du cœur.



**Expliciter** || Veiller à rappeler les enjeux d'apprentissage cachés derrière le côté ludique de l'activité : faire percevoir que tout effort physique modifie le rythme cardiaque en l'accélérant et que cette accélération est plus forte quand l'effort est intense.



**Point d'attention** || Ce moment de prise de conscience des sensations corporelles à l'effort et au repos peut être réitéré lors de séquences ultérieures et dans des contextes variés (activités extérieures, piscine...).

### ► DEUXIÈME TEMPS DE JEU

- Changer les rôles et proposer un nouveau temps de jeu.
- Au terme du deuxième temps de jeu, questionner les élèves sur un autre endroit du corps où on peut percevoir les battements du cœur.
- Se mettre d'accord sur le nouvel endroit à tester (ex. cou).
- Amener les élèves à l'expérimenter.

### ► TROISIÈME TEMPS DE JEU

- Changer les rôles et proposer un nouveau temps de jeu.
- Au terme du dernier temps de jeu, questionner les élèves sur un autre endroit du corps où on peut percevoir les battements du cœur.
- Se mettre d'accord sur le nouvel endroit à tester (ex. poignet).
- Amener les élèves à l'expérimenter.



- Au terme des trois parties de jeu, faire rappeler par les élèves les endroits du corps où ils/elles ont pu percevoir l'accélération du cœur (ici : poitrine, cou, poignet).
- Placer des cônes étiquetés selon les différents endroits testés durant l'activité.
- Inviter les élèves à se placer derrière le cône qui représente l'endroit où ils/elles perçoivent plus facilement les battements du cœur.



Poitrine



Cou



Poignet



**Point d'attention** || Amener les élèves à prendre conscience que les battements du cœur ne sont pas perceptibles aussi aisément partout sur le corps (ex. au poignet, la perception est plus difficile qu'au cou).

- Prévoir un temps pour permettre aux élèves de verbaliser les activités vécues ainsi que la manière dont elles ont été ressenties.



**Différencier** || Engager les élèves dans la réflexion en binômes peut minimiser les risques d'un temps de verbalisation collective potentiellement différenciateur pour les élèves qui rencontrent des difficultés.

## Se déplacer en développant ses habiletés motrices dans différents milieux

### LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

#### AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

##### Attendus visés

HME1 Maîtriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux		
MOTRICITÉ GLOBALE : LES GRANDS MOUVEMENTS DE DÉPLACEMENTS, LES POSITIONS ET LE GAINAGE		
	Contenu   Savoir-faire	Attendus
1.9/1.21	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se déplacer de différentes façons et dans des directions variées en utilisant différentes parties du corps.</li> </ul>
1.10/1.22	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se déplacer et s'arrêter avec contrôle en tenant compte du milieu (obstacles fixes et/ou mobiles).</li> </ul>
1.11/1.23	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se déplacer à des intensités et des durées variables (courir vite, courir longtemps, sauter loin, sauter haut...).</li> </ul>
	Contenu   Compétence	Attendu
1.12/1.24	<ul style="list-style-type: none"> <li>Maîtriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Effectuer et enchaîner des grands mouvements fondamentaux de déplacements : courir, grimper, glisser, sauter, se suspendre, s'arrêter, tourner, se réceptionner... dans des situations variées.</li> </ul>

##### Attendus abordés

HSC1 Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre		
RESPECT DES RÈGLES, RÔLES ET BUTS		
	Contenus   Savoirs	Attendus
1.1/1.8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaitre les consignes de jeu liées à l'activité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Énoncer les consignes liées à l'activité.</li> </ul>
1.2/1.9	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaitre le but à atteindre.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indiquer le but à atteindre.</li> </ul>
GSS2 Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieu naturel, urbain et aquatique		
	Contenu   Savoir-faire	Attendu
2.4 / 2.7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieu naturel, urbain et aquatique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier, lors de sa participation à des activités physiques, des façons de prévenir des risques d'accident.</li> </ul>



## LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

### Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Expliciter les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences. Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

### Repères méthodologiques disciplinaires

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 31-42).



## MISE EN CONTEXTE

Le développement d'actions motrices identiques dans différents milieux comprend plusieurs avantages :

- permettre à l'élève de connaître ses capacités corporelles et ses limites ;
- adapter ses gestes en fonction de la situation.

Établir un lien entre l'EP&S et le milieu de vie de l'élève favorisera la motivation et contribuera au réinvestissement des actions motrices explorées.

Préalablement aux activités, il est intéressant d'identifier les corrélations motrices qui peuvent être exploitées dans les différents milieux.

### Exemple

Tableau des actions motrices exploitables dans les milieux choisis, sans ordre chronologique.

	Dans la salle	À l'extérieur	À la piscine
Déplacement arrière	entre des plots	sur un chemin tracé	dans l'eau
Déplacement couché	dans un tunnel	dans l'herbe (par temps sec)	sur le dos avec une planche ou une frite
Déplacement accroupi	au plinth (saut accroupi)	marche du canard	pour aller chercher un objet dans le fond du petit bassin
Déplacement rapide	entre deux lignes	entre deux repères naturels (arbres...)	sur toute la largeur de la piscine
Déplacement lent	sur le banc	réaliser une "toile d'araignée" entre deux repères avec des cordes ou des élastiques	autour du bassin, du vestiaire, des douches...
Saut	sur un mini trampoline	au-dessus d'un obstacle naturel	du bord du bassin
Escalade	sur les espaliers	sur un plan incliné	à l'échelle
...	...	...	...

## I ACTIVITÉ N° 1 IDENTIFIER ET RÉALISER DES ACTIONS MOTRICES PAR LE BIAIS D'UN CIRCUIT DANS LA SALLE DE GYMNASTIQUE

Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- tout le matériel nécessaire à la réalisation d'un circuit qui propose différentes actions motrices : briques, cordes, bancs, tapis, cerceaux, plinth... ;
- des illustrations représentant les activités à réaliser.



**Point d'attention** || Le circuit proposé permettra de pratiquer différentes actions motrices : courir, grimper, glisser, sauter, se suspendre, s'arrêter, tourner, se réceptionner...

### Exemple de circuit



### Exemples de modalités d'exécution différentes



- Inviter les élèves à réaliser un circuit en les laissant choisir l'ordre d'exécution des différentes activités.
- Amener progressivement des contraintes dans la réalisation du circuit en s'assurant que les consignes soient comprises de tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.

### Exemples de contraintes

- Imposer un trajet dans la réalisation du circuit.
- Demander aux élèves de prendre un objet et de réaliser toutes les tâches sans le lâcher.
- Donner des consignes précises : se mettre par deux à l'exercice n°1, se déplacer sur le dos à l'exercice n°2, se déplacer en marche arrière ou latéralement...



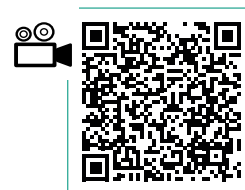
**Point d'attention** || Il est aussi intéressant de donner des consignes de restrictions (ex. ne jamais progresser de la même façon que celui/celle qui est devant moi) afin de rendre l'élève actif(ve) en l'incitant à observer l'autre, à choisir dans son répertoire moteur un geste qu'il/elle maîtrise, à l'encourager à être créatif(ve) et à développer son autonomie.

- Recenser avec les élèves les actions motrices qu'ils/elles ont pratiquées au travers du circuit.

### Exemples

- se déplacer en arrière ;
- se déplacer latéralement ;
- se déplacer en position accroupie ;
- se déplacer rapidement ;
- se déplacer lentement ;
- ramper ;
- sauter ;
- grimper ;
- ...

## ACTIVITÉ N° 2 IDENTIFIER ET RÉALISER DES ACTIONS MOTRICES PAR LE BIAIS D'UN CIRCUIT À L'EXTÉRIEUR DE LA SALLE DE GYMNASTIQUE



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- tout le matériel nécessaire à la réalisation d'un circuit qui propose différentes actions motrices à l'extérieur de la salle : plots, cerceaux, plans inclinés, portiques, grandes boîtes en carton, planches... ;
- des illustrations représentant les activités à réaliser ;
- ...



**Point d'attention** || Il est intéressant d'exploiter tout le potentiel de l'environnement dans/en dehors de l'école et du matériel à disposition. Par la même action motrice, différents revêtements (herbe, sable, macadam) ou une variation des niveaux du sol (plan incliné) permettent de modifier les sensations kinesthésiques.

### Exemples



### Exemples de modalités d'exécution différentes



- Inviter les élèves à réaliser le circuit en place en les laissant choisir l'ordre d'exécution des différentes activités.



**Point d'attention** || Il est également possible de rendre les élèves activement responsables de leur sécurité et de celle des autres en identifiant le matériel qui nécessite de l'attention (ex. classer le matériel selon un code couleur) et lors de séquences ultérieures, d'imposer un nombre maximum de matériel qui nécessite de l'attention. La finalité étant que, lors de jeux spontanés à l'extérieur, tou(te)s soient capables de percevoir et d'évaluer le risque en fonction du matériel utilisé.

- Inviter les élèves à repérer les dangers/risques que l'endroit pourrait comporter pour leur sécurité (pierres pointues...).
- Amener progressivement des contraintes dans la réalisation du circuit en s'assurant que les consignes soient comprises de tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.

### Exemples de contraintes

- Imposer un trajet dans la réalisation du circuit.
- Proposer aux élèves d'inventer différents déplacements sur le parcours et inviter les autres à les imiter.
- Donner des consignes précises : se mettre par deux à l'exercice n°1, se déplacer sur le dos à l'exercice n°2, se déplacer en marche à l'arrière ou latéralement...

- Recenser avec les élèves les actions motrices qu'ils/elles ont pratiquées au travers du circuit.

### Exemples

- se déplacer en arrière ;
- se déplacer latéralement ;
- se déplacer en position accroupie ;
- se déplacer rapidement ;
- se déplacer lentement ;
- ramper ;
- sauter ;
- grimper ;
- ...

- Inviter les élèves à comparer les actions motrices pratiquées dans le circuit en salle et dans le circuit à l'extérieur.

## I ACTIVITÉ N° 3 IDENTIFIER ET RÉALISER DES ACTIONS MOTRICES PAR LE BIAIS D'UN CIRCUIT À LA PISCINE

Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des objets flottants : cerceaux, planches, tapis, frites... ;
- des objets lestés ;
- perche, échelle ;
- des illustrations représentant les activités à réaliser ;
- ...

### Exemples



- Inviter les élèves à réaliser un circuit en les laissant choisir l'ordre d'exécution des différentes activités.
- Inviter les élèves à repérer les dangers/risques que le circuit pourrait comporter pour leur sécurité (glisser sur le sol humide...).
- Amener progressivement des contraintes dans la réalisation du circuit en s'assurant que les consignes soient comprises de tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.

### Exemples de contraintes

- Imposer un trajet dans la réalisation du circuit.
  - Proposer aux élèves d'inventer différents déplacements sur le parcours et inviter les autres à les imiter.
  - Donner des consignes précises : se mettre par deux à l'exercice n°1, se déplacer dos à dos à l'exercice n°2, se déplacer en marche à l'arrière ou latéralement...
- Recenser avec les élèves les actions motrices qu'ils/elles ont pratiquées au travers du circuit.

### Exemples

- se déplacer en arrière ;
  - se déplacer latéralement ;
  - se déplacer en position ventrale ou dorsale ;
  - se déplacer en position accroupie ;
  - se déplacer rapidement ;
  - se déplacer lentement ;
  - sauter ;
  - grimper ;
  - ...
- Inviter les élèves à comparer les actions motrices pratiquées dans le circuit en salle, à l'extérieur et à la piscine.



## Gérer son équilibre corporel et réfléchir à l'équilibre alimentaire

### LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

#### AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

##### Attendus visés

HME3	
S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels	
ÉQUILIBRE	

	Contenu   Savoir-faire	Attendu
3.1/3.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Appliquer les techniques d'équilibration globale dans des situations simples statiques et dynamiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Maintenir et rétablir son équilibre en positionnant son centre de gravité, ses bras, en fixant son regard, en ajustant globalement son tonus musculaire, ses appuis, sa surface de contact.</li> </ul>
	Contenu   Compétence	Attendu
3.2/ 3.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'équilibrer, maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gérer équilibres et déséquilibres dans des situations simples et dans des milieux différents.</li> </ul>

GSS5		
Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être		
	Contenu   Compétence	Attendu
5.1/ 5.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé.</li> </ul>

##### Attendus abordés

HME1	
Maîtriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux	
SCHÉMA CORPOREL ET LATÉRALISATION	

	Contenu   Savoir	Attendu
1.1/ 1.13	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaitre les parties du corps (les membres et articulations).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nommer les parties du corps (jambe, bras, genou, coude, poignet...).</li> </ul>

HME 2	
Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale	
MOTRICITÉ GLOBALE AVEC MANIPULATION D'OBJETS MOTRICITÉ FINE AVEC MANIPULATION D'OBJETS	

	Contenu   Savoir	Attendu
2.1/ 2.6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaitre le vocabulaire des objets utilisés et des actions sur ceux-ci.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nommer les objets utilisés et les actions sur ceux-ci.</li> </ul>

HSC1		
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre		
RESPECT DES RÈGLES, RÔLES ET BUTS		
	Contenu   Savoir-faire	Attendus
1.4/ 1.11	• Appliquer des consignes liées à l'activité.	• Accepter les consignes.
1.5/ 1.12	• Appliquer des consignes liées à l'activité.	• Exécuter les consignes.



## LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

### Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Expliciter les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences. Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

### Repères méthodologiques disciplinaires

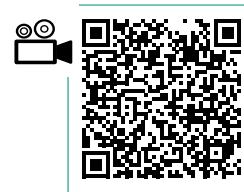
Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 31-42).



## MISE EN CONTEXTE

Cette séquence nécessite d'avoir exercé préalablement les notions d'équilibre et de déséquilibre. Les cartes servant de support à l'activité n°2 permettent d'ouvrir le dialogue et la réflexion sur une thématique liée à la santé mais elles ne font pas l'objet des enjeux d'apprentissage de la séquence.

## I ACTIVITÉ N° 1 MAINTENIR DES OBJETS EN ÉQUILIBRE AVEC DIFFÉRENTES PARTIES DU CORPS



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- du matériel divers : plots, sacs de riz, bâtons, cerceaux, cônes... de différentes couleurs.

### ORGANISATION



- Présenter les consignes et s'assurer qu'elles soient comprises de tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.



#### Consigne ||

- « Vous allez vous déplacer en courant en dispersion dans la salle.
- Au signal, vous allez aller chercher un objet se situant dans un cerceau et le déplacer en équilibre en n'utilisant qu'une seule partie du corps au choix (la tête, le dos de la main, le ventre...) pour le déposer dans un autre cerceau.
- Une fois l'objet déposé, vous recommencerez à vous déplacer en dispersion et, au nouveau signal, vous recommencerez avec un autre objet. »



- Proposer différentes variantes :
  - modes de déplacement pendant les temps en dispersion ;
  - obligation de changer d'objet et/ou de partie du corps ;
  - association d'une partie du corps avec un objet déterminé ;
  - positionnement dans le cerceau d'une image de la partie du corps sur laquelle l'objet doit tenir en équilibre ;
  - réalisation d'une action spécifique avant de déposer l'objet (enjambrer ou tourner autour du cône...).
- Interroger les élèves sur leurs actions en lien avec les objets et les parties du corps utilisées.

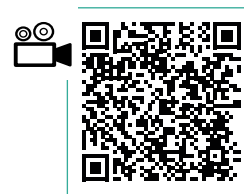


**Consigne** || « Quel objet et quelle partie du corps avez-vous utilisés ? Comment avez-vous transporté l'objet en équilibre ? »

### Exemples

- « J'ai transporté le bâton en équilibre sur une main. »
- « J'ai posé le sac de riz sur la tête pour le déplacer vers l'autre cerceau. »
- « Je me suis mis(e) à quatre pattes pour transporter le plot sur mon dos. »
- ...

## ACTIVITÉ N° 2 METTRE EN PLACE DES ATELIERS SUR L'ÉQUILIBRE ET LA PROPRIOCEPTION



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- tout le matériel nécessaire à la réalisation d'ateliers sur l'équilibre : briques, cordes, bancs, tapis, cerceaux, balles... ;
- des cartes représentant différents aliments (boissons, nourriture) ;
- des illustrations ou photos des consignes à suivre dans chaque atelier.

- Présenter les consignes et s'assurer qu'elles soient comprises de tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.



### Consigne

- « Vous allez être réparti(e)s en sous-groupes dans les différents ateliers, selon un timing défini.
- Vous devez, chacun(e) à votre tour, réaliser les exercices proposés en respectant les consignes énoncées. Par exemple, ne pas mettre le pied au sol, se réceptionner en contrebas après un saut en restant immobile dans le cerceau durant 3 secondes ...
- Chaque fois que l'exercice est réussi, vous pouvez aller chercher une carte représentant un aliment et la déposer avec celles obtenues par les autres membres de votre groupe. »

### Exemple d'ateliers





### ACTIVITÉ N° 3 ÉCHANGER SUR LA THÉMATIQUE DE L'ALIMENTATION



**Point d'attention** || Cette activité n'a pas pour but de se substituer à une leçon de sciences en établissant des catégories d'aliments mais bien d'exploiter le matériel utilisé lors de l'activité n°2 (fiches aliments) et de proposer un court temps d'échange relatif à une composante spécifique de la santé : l'alimentation équilibrée.

Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- les cartes aliments utilisées dans l'activité précédente.

- En petits groupes, classer les cartes aliments récoltées lors des ateliers en deux catégories « Je peux en manger souvent » et « Je peux en manger de temps en temps ».



- Reconstituer de nouveaux petits groupes en veillant à ce qu'il y ait au moins un(e) membre du groupe initial (élève témoin) dans chaque nouveau sous-groupe.



**Point d'attention** || L'élève témoin conserve sa place et a pour rôle d'expliquer aux nouveaux(elles) venu(e)s, les choix posés par le groupe initial.

- Inviter chaque élève du sous-groupe à sélectionner un aliment et à verbaliser son choix afin de susciter un moment d'échanges et d'évaluation par les pairs.

#### Exemple

J'ai sélectionné l'image « carottes » et j'ai choisi de la mettre parmi les aliments que l'on peut manger souvent.

- Engager les élèves dans un moment oral de synthèse collective.



- Statuer sur les similitudes et les différences des classements.



**Trace** || Prendre une photo des différents classements établis.



**Point d'attention** || Les photos réalisées en fin d'activité pourront être réutilisées en classe lors d'une séquence de sciences traitant l'attendu de P2 « Établir un lien entre la croissance et l'alimentation. » (Programme de P2, SC41).

# Exprimer ses émotions et son vécu de l'activité par le développement de l'expression corporelle

## LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

### AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

#### Attendus visés

HME5 S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps		
	Contenu   Savoir-faire	Attendus
5.2/ 5.6	• Utiliser des gestes et des mouvements pour exprimer des attitudes simples.	• Improviser sur un thème, une idée, une musique...
5.3/5.7	• Utiliser des gestes et des mouvements pour exprimer des attitudes simples.	• Imiter, mimer une attitude expressive simple.
	Contenu   Compétence	Attendu
5.4/5.8	• S'exprimer et communiquer avec son corps.	• Identifier et expliquer des attitudes expressives simples.
GSS3 Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress		
	Contenu   Savoir	Attendu
3.1/ 3.5	• Connaître le vocabulaire des émotions et des sensations liées à celles-ci (calme, détendu, crispé, joyeux, fier, confiant, peur...).	• Nommer le vocabulaire des émotions et des sensations liées à celles-ci (calme, détendu, crispé, joyeux, fier, confiant, peur...).
	Contenu   Compétence	Attendu
3.4 / 3.8	• Identifier ses émotions.	• Exprimer son vécu émotionnel de l'activité.

#### Attendus abordés

HSC1 Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre		
RESPECT DES RÈGLES, RÔLES ET BUTS		
	Contenu   Savoir-faire	Attendus
1.4/ 1.11	• Appliquer des consignes liées à l'activité.	• Accepter les consignes.
1.5/ 1.12	• Appliquer des consignes liées à l'activité.	• Exécuter les consignes.
GSS4 Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école		
	Contenu   Savoir-faire	Attendu
4.1/4.3	• Découvrir ses goûts en matière d'activité physique.	• Exprimer son ressenti à l'égard de l'activité physique vécue.



## LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

### Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Expliciter les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences. Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

### Repères méthodologiques disciplinaires

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 31-42).



## MISE EN CONTEXTE

La séquence développée ci-après met en exergue des moments où les élèves sont invité(e)s à s'exprimer à travers le corps. Au-delà du développement des fonctions motrices, ces activités permettent de favoriser l'éveil de la personnalité de l'élève. Toutefois, il est important que l'enseignant(e) veille à assurer un climat propice à la production en encourageant, questionnant et en s'engageant dans les exercices.





## I ACTIVITÉ N° 1 IDENTIFIER ET IMITER DES ÉMOTIONS



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- du matériel varié : cordes, bancs, tapis, cerceaux, cônes,... pour organiser le circuit ;
- des « briques » sous lesquelles seront cartes illustrées, aux couleurs des équipes, représentant les différentes émotions. Prévoir au moins une carte de chaque émotion pour chaque équipe et donc, autant de briques.

### ORGANISATION



- Présenter les consignes et s'assurer qu'elles soient comprises de tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.
- Répartir les élèves en équipes et les placer en file derrière le plot correspondant à leur couleur.



#### Points d'attention ||

- Face aux équipes se trouve une zone constituée de « briques » sous lesquelles l'enseignant(e) a préalablement caché les cartes émotions en mélangeant les couleurs.
- Un parcours psychomoteur se trouve derrière les équipes afin d'augmenter le temps d'engagement moteur.



#### Consigne ||

- « Chacun(e) à votre tour, déplacez-vous en courant, soulevez une « brique » et vérifiez si la carte émotion découverte correspond à votre couleur.
- Si c'est le cas, récupérez-la et venez la déposer sous le modèle placé près du plot de votre équipe. Ensuite, passez le relais à l'élève suivant(e) et allez parcourir le circuit psychomoteur.
- Si ce n'est pas le cas, faites demi-tour et dirigez-vous directement vers le circuit psychomoteur. Une fois le circuit psychomoteur effectué, venez vous remettre dans la file et donnez le relais à l'élève suivant(e).»

#### Exemple

Modèle



Ligne complétée  
par l'équipe





**Point d'attention** || Les émotions identifiées dans cette séquence correspondent à celles rencontrées et travaillées en ECA et en EPC. Il y a donc là une occasion particulièrement pertinente de mettre en œuvre des croisements entre disciplines telles que prônées au travers des différents référentiels du Tronc Commun.



- Au terme de la partie, inviter les élèves à citer et/ou mimer les émotions représentées sur leur fiche.



- Proposer plusieurs parties en proposant des variantes : imposer l'ordre des émotions à ramener...

## ACTIVITÉ N° 2 IMPROVISER UNE ATTITUDE EXPRESSIVE SIMPLE



**Point d'attention** || Les activités n°2, 3 et 4 poursuivent un double objectif : engager les élèves à être actif(ve)s tout en leur faisant vivre des moments susceptibles de procurer des émotions. Ex. « Lors du jeu 1,2,3 : statue !, j'ai ressenti de la colère parce que j'ai été vu(e) en train de bouger. »

- Présenter les consignes et s'assurer qu'elles soient comprises de tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.

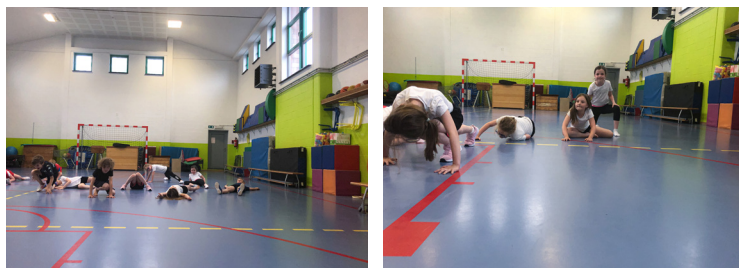
- Placer les élèves sur une même ligne à l'extrémité de la salle et se positionner à l'opposé.



**Consigne** || « Lorsque je suis dos à vous et que je dis la phrase « 1,2,3 : statue ! », vous pouvez avancer vers moi. Dès que je me retourne, vous devez vous arrêter et improviser une posture en restant immobile. Si vous bougez lors de cette phase, vous devez retourner à la ligne de départ. C'est l'élève qui me rejoint en premier qui gagne la partie. »



- Au fur et à mesure des phases mouvement-arrêt, amener les élèves à enrichir leur production motrice en leur proposant d'explorer différents niveaux de posture : haute, moyenne et basse.



### ACTIVITÉ N° 3 EXPLORER LA REPRÉSENTATION DE SON CORPS DANS L'ESPACE



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- du matériel audio.

- Présenter les consignes et s'assurer qu'elles soient comprises de tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.



**Consigne** || « Vous allez vous déplacer en dispersion tant que vous entendez la musique. Dès qu'elle s'arrête, vous devrez adopter une position immobile et libre. Vos modes de déplacement peuvent varier en fonction des rythmes musicaux. »



- Inviter les élèves à se représenter mentalement la position de leur corps dans l'espace.

### Exemples

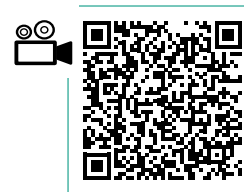
- « Comment sont placés vos bras, vos jambes, votre tête... ? »
  - « Dans quelle direction se tourne votre regard ? »
  - « Êtes-vous dans une posture haute, moyenne ou basse ? »
- Imposer aux élèves certaines contraintes lors de l'arrêt de la musique : nombre d'appui(s) au sol, niveau de la posture (haut, moyen, bas), position déterminée (en boule, les genoux au sol, imitation d'un(e) élève...).



- Inviter les élèves à passer d'un niveau de posture à un autre en changeant de position lentement ou rapidement.
- Régulièrement pendant l'activité, amener les élèves à se souvenir des positions qu'ils/elles ont prises ou vues chez les autres.



## ACTIVITÉ N° 4 COMPOSER UN ENCHAÎNEMENT DE POSTURES PROGRESSIVEMENT COMPLEXIFIÉ



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

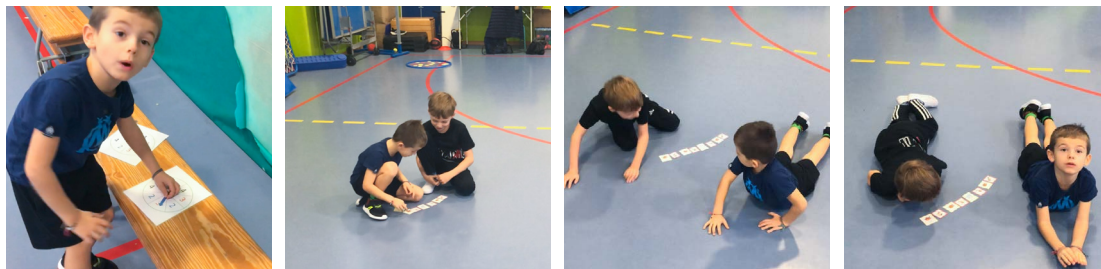
- du matériel audio ;
- des fiches « niveaux des postures à adopter » ;
- des fiches « vitesses des enchaînements » ;
- des cerceaux dans lesquels sont placées les fiches ;
- des roulettes fractionnées en triangles (camemberts) sur lesquels sont écrits les nombres 2, 3 et 4.  
L'enseignant(e) peut aussi donner des consignes orales ou utiliser des dés aménagés pour l'activité (ne laisser que les nombres 2, 3 ou 4 en masquant les autres).

- Répartir les élèves en binômes.

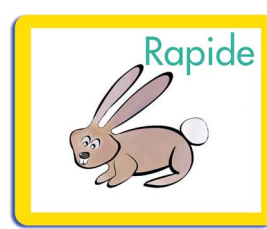
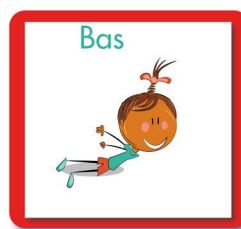
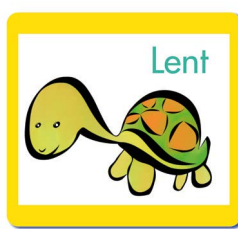
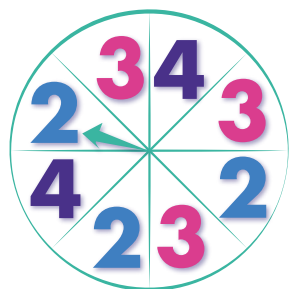
- Présenter les consignes et s'assurer qu'elles soient comprises de tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.



**Consigne** || « Vous lancez la roulette et vous piochez le nombre de fiches jaunes et rouges correspondant au nombre affiché. En dispersion dans la salle, sur fond musical, vous créez un enchaînement de postures respectant les contraintes (niveaux et vitesse) des cartes piochées. »



**Expliciter** || Les couleurs jaune et rouge attribuées aux fiches correspondent respectivement à la vitesse et aux différents niveaux.



**Point d'attention** || Il est important de laisser un temps d'appropriation suffisamment long pour que les élèves puissent créer leur enchaînement en respectant progressivement les consignes imposées.

- Inviter les binômes à venir présenter leur composition à l'enseignant(e).



- Proposer aux élèves ayant terminé leur composition de recommencer l'activité en relançant la roulette.



**Différencier** || Afin d'amener tou(te)s les élèves aux attendus mentionnés, l'enseignant(e) peut adapter la tâche en :

- modifiant le nombre et/ou la complexité des consignes imposées pour la réalisation de l'enchaînement ;
- proposant des suggestions de positions et/ou d'enchaînements ;
- invitant certains binômes à en observer d'autres...

- Proposer aux élèves qui le souhaitent de présenter leur enchaînement à toute la classe.



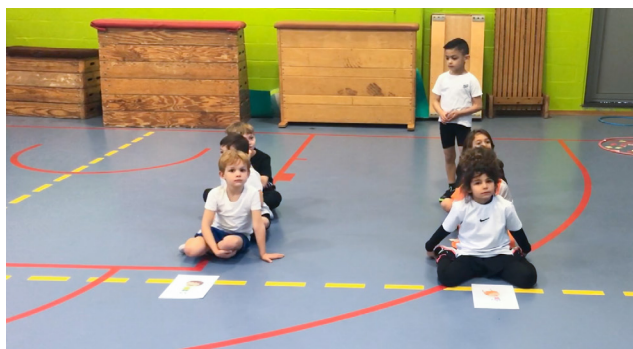
**Trace** || Garder une trace des compositions en filmant les enchaînements réalisés par les élèves, ces traces pourront être réexploitées lors d'autres activités ou servir de modèles à des élèves rencontrant des difficultés.

## I ACTIVITÉ N° 5 EXPRIMER SON RESSENTI PAR RAPPORT À LA SÉQUENCE

Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des illustrations représentant chaque émotion.

- Placer les illustrations les unes à côté des autres en nommant chacune des émotions.
- Demander à chaque élève de venir s'asseoir derrière l'émotion qu'il/elle a ressentie durant l'ensemble des activités.
- Les inviter à verbaliser les raisons de leur choix.
  - « Pourquoi as-tu choisi cette émotion ? »
  - « Était-ce la seule que tu as ressentie durant toutes les activités ? »
  - « Qu'est-ce que c'est pour toi la joie, la colère, l'anxiété... ? »



## Développer des stratégies en vue de collaborer



### LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

#### AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

##### Attendus visés

HSC2		
Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune		
	Contenu   Savoir	Attendu
2.1/ 2.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaître les principes de communication : être compris, être réceptif aux messages des autres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se faire comprendre, comprendre les messages des autres.</li> </ul>
	Contenu   Savoir-faire	Attendu
2.2/ 2.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>Collaborer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercer des actions avec des partenaires.</li> </ul>
	Contenu   Compétence	Attendu
2.3/ 2.6	<ul style="list-style-type: none"> <li>Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adapter son action en fonction des autres et du but poursuivi.</li> </ul>

##### Attendus abordés

HME4		
Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter		
Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice		
ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION		
	Contenu   Savoir-faire	Attendus
4.4/ 4.22	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évoluer dans l'espace déterminé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se déplacer dans l'espace déterminé en tenant compte de ses limites (murs, objets, lignes...).</li> </ul>
4.5/ 4.23	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évoluer dans l'espace déterminé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se déplacer en tenant compte de point de repères concrets (obstacles, objets, et personnes fixes ou mobiles).</li> </ul>
GSS1		
Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique		
	Contenu   Savoir-faire	Attendu
1.2/ 1.8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Découvrir le plaisir du mouvement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Verbaliser des éléments qui contribuent à son plaisir d'être actif, lors de jeux individuels ou collectifs.</li> </ul>



### LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

#### Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Expliciter les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences. Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

### Repères méthodologiques disciplinaires

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 31-42).



## MISE EN CONTEXTE

La mise en place de dispositifs d'**apprentissages collaboratifs** dans le cadre du cours d'éducation physique et à la santé contribue, au-delà des bénéfices moteurs, au renforcement de l'estime de soi, du sentiment de compétence et de la motivation des élèves. La séquence développée ci-après met en exergue les caractéristiques essentielles de l'apprentissage coopératif : (1) l'**interdépendance positive** entre les membres du groupe qui sont amené(e)s à réussir ensemble ; (2) la responsabilité de chacun(e) **à partager ses connaissances** ; (3) **les interactions** « face à face » (aide, encouragement, soutien...) ; (4) le développement de **compétences sociales** (climat de confiance, capacité de prise de décision, de communication et de négociation) et (5) la dynamique de groupe autour de **buts communs**.





## I ACTIVITÉ N° 1 TRAVAILLER LA COLLABORATION VIA DES REGROUPEMENTS ALÉATOIRES ET VARIÉS



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des fiches illustrant les lettres de l'alphabet ;
- des fiches illustrant des élèves déjà positionné(e)s.

- Présenter les consignes et s'assurer qu'elles soient comprises de tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.



**Consigne** || « Déplacez-vous dans l'espace défini. À mon signal, je vais vous annoncer un nombre et vous montrer une lettre de l'alphabet. Le nombre vous indique combien d'élèves doivent se rassembler pour former un groupe et ensemble, vous allez représenter la lettre en étant couché(e)s au sol. »



Une lettre

Des élèves  
groupés par 3



**Différencier** || Afin d'amener tou(te)s les élèves aux attendus mentionnés, l'enseignant(e) peut adapter la tâche en :

- proposant des lettres plus accessibles (ex. V - T - L) qui coordonnent moins d'élèves ;
- proposant une image représentant la manière dont les élèves pourraient se placer ;



- proposant d'observer l'organisation des autres groupes en tant que modèle ;



- proposant à certain(e)s élèves de tutorer des groupes en difficulté (guider les placements) ;
- variant les modalités de regroupement des élèves.

Si les attendus sont atteints, l'enseignant(e) peut proposer une complexification plus importante en réduisant le temps d'observation de la fiche ou en citant la lettre sans la montrer.



**Point d'attention** || Veiller à être en accord avec l'apprentissage des lettres réalisé en classe.

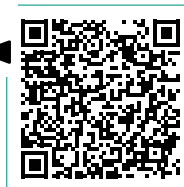
- Reproduire la tâche plusieurs fois, en invitant les élèves à changer de modes de déplacement (différents types de course, en sautant, en quadrupédie, en rampant...).



**Trace** || L'enseignant(e) photographie les productions réalisées par les élèves. Chaque lettre illustrée par le corps pourra dès lors être exploitée dans le cadre des apprentissages de classe et se joindre à une trace collective. Les outils numériques peuvent notamment être utilisés pour capter les moments instantanés.

- Faire verbaliser par quelques élèves l'exercice et les stratégies utilisées. Les guider par questionnement.
  - « Comment avez-vous fait ? »
  - « Quelle lettre vous a donné le plus de difficultés ? »

## ACTIVITÉ N° 2 TRAVAILLER LA COLLABORATION EN PETITS GROUPES AVEC DES RÔLES IDENTIQUES POUR TOUS



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- un cerceau par élève (une couleur différente par équipe) ;
- des cônes, des plots, des sacs de riz, des balles... correspondant à la couleur de chaque équipe ;
- un tapis par équipe.

## ORGANISATION



- Présenter les consignes et s'assurer qu'elles soient comprises de tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.
- Inviter les élèves à récupérer le matériel qui correspond à leur couleur et le ramener sur leur tapis .



**Consigne** || « En vous tenant la main tout au long de l'activité, vous allez réaliser différentes tâches :

- récupérer les cerceaux de la couleur de votre équipe, un à un, en passant chacun(e) à votre tour à l'intérieur de celui-ci avant de le déposer sur le tapis ;



- une fois tous les cerceaux récupérés et placés sur les tapis correspondants, aller chercher tous les autres objets de votre couleur, sauf un et les placer sur votre tapis ;



- aller chercher l'objet restant en plaçant au sol un « chemin » de cerceaux, faire avancer la chaîne en libérant le dernier cerceau et en se regroupant maximum à 2 par cerceau ;



- une fois tout le matériel récupéré, se placer sur le tapis avec les objets correspondant à la couleur du groupe.».



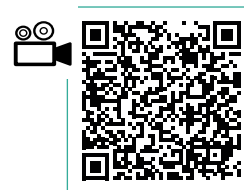
**Point d'attention** || Lors du premier temps de jeu, donner toutes les consignes d'une traite étant trop complexe, veiller à les énoncer indépendamment. Lors des temps de jeu suivants, il est possible de proposer l'enchaînement de deux ou plusieurs étapes.

- Proposer un temps d'échange sur les actions à mettre en place afin de réaliser l'activité plus rapidement (ex. regroupements plus importants, communication entre les élèves, présence d'un(e) leader, ordre organisé/ aléatoire dans le ramassage...).
- Inviter les élèves à disperser de nouveau le matériel dans la salle.
- Proposer une nouvelle fois l'activité et observer l'évolution de l'action des équipes.



**Différencier** || Rappeler certaines stratégies aux groupes qui n'en mettent pas en place.

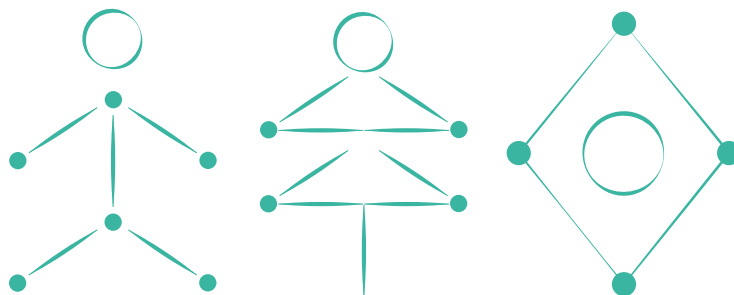
### ACTIVITÉ N° 3 TRAVAILLER LA COLLABORATION EN PETITS GROUPES AVEC DES RÔLES DIFFÉRENTS



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des fiches représentant les modèles à reproduire (plusieurs fiches par groupe) ;

#### Exemples



- du matériel divers permettant de reformer les structures proposées (bâtons, cordes, balles, cerceaux...);
- des cônes ou plots permettant de délimiter l'espace attribué à chaque groupe.

### ORGANISATION



**Point d'attention** || L'espace « matériel » doit se trouver au centre de la salle à égale distance des différents groupes.

- Constituer des groupes de 3 élèves minimum.
- Présenter les consignes et s'assurer qu'elles soient comprises de tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.



**Consigne** || « Avec le matériel à disposition, chaque groupe va devoir reconstituer le modèle représenté sur les fiches.

- Au signal, aller chercher la fiche en courant et la ramener dans son espace.
- Aller chercher le matériel nécessaire pour reproduire le modèle présent sur la fiche.
- Construire la structure au fur et à mesure des apports de matériel. »



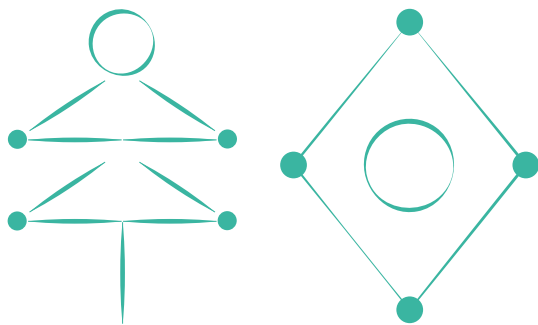
- À la fin du temps imparti, engager une discussion sur les types d'organisation mis en place par chaque groupe. Les guider par questionnement.
  - Quels étaient les rôles de chacun(e) durant l'activité ?
  - Comment vous êtes-vous organisé(e)s pour déplacer le matériel ?
  - Comment vous êtes-vous organisé(e)s pour reproduire la silhouette ?
- Demander aux élèves de recommencer pour observer les différentes stratégies collaboratives mises en place.



**Évaluation** || Ces observations permettent de renvoyer un feed-back précis aux équipes concernant :

- la répartition des rôles dans l'équipe ;
- la constitution des binômes ;
- l'organisation pratique pour rapporter le matériel (nombre d'aller-retour...) ;
- l'organisation permettant de reconstituer le modèle.

- Reproduire l'activité en changeant les modèles de construction.



- Observer et questionner à nouveau les élèves sur les types d'organisation mis en place.



**Différencier** || Afin d'amener tou(te)s les élèves aux attendus mentionnés, l'enseignant(e) peut adapter les tâches en :

- guidant les élèves afin de les amener à structurer leur rôle au sein de l'équipe (leader, constructeur(trice), transporteur(trice)...);
- proposant des modèles moins complexes à réaliser (tout en gardant à l'esprit que l'atteinte des attendus constitue l'objectif pour tou(te)s les élèves);
- en réalisant au préalable une partie de la production afin de constituer des repères sur lesquels les élèves peuvent s'appuyer.

Si les attendus sont atteints, l'enseignant(e) peut complexifier l'activité en :

- réduisant le temps d'observation de la fiche ;
- désignant un(e) élève responsable de décrire oralement la production à réaliser au reste de l'équipe ;
- imposant un mode de déplacement du matériel (les bâtons seulement avec les pieds, les balles avec le ventre, ...).

# Apprendre à gérer ses émotions et à adopter un mode de vie sain et actif par le biais d'une activité récurrente : le retour au calme (RAC)

## LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

### AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

#### Attendus visés

GSS3		
Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress		
	Contenu   Savoir-faire	Attendu
3.3/ 3.7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Expérimenter des techniques simples de gestion des émotions (respiration, relaxation...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Appliquer des techniques dirigées de gestion des émotions.</li> </ul>
	Contenu   Compétence	Attendu
3.4/ 3.8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mobiliser des techniques de gestion des émotions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exprimer son vécu émotionnel de l'activité.</li> </ul>
GSS4		
Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école		
	Contenu   Savoir-faire	Attendu
4.1/ 4.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Découvrir ses goûts en matière d'activité physique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exprimer son ressenti à l'égard de l'activité physique vécue.</li> </ul>

#### Attendus abordés

HSC1		
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre		
RESPECT DES RÈGLES, RÔLES ET BUTS		
	Contenu   Savoir	Attendu
1.1/ 1.8	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaître les consignes de jeu liées à l'activité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Énoncer les consignes liées à l'activité.</li> </ul>
HSC2		
Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune		
	Contenu   Savoir	Attendu
2.1/ 2.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaître les principes de communication : être compris, être réceptif aux messages des autres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se faire comprendre, comprendre les messages des autres.</li> </ul>
GSS1		
Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique		
	Contenu   Savoir-faire	Attendus
1.3/ 1.9	<ul style="list-style-type: none"> <li>Découvrir le fonctionnement du corps à l'effort et au repos et des besoins qui y sont liés (hydratation, se (dé)couvrir...).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Percevoir ses sensations corporelles à l'effort et au repos.</li> </ul>



## LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

### Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Expliciter les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences. Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

### Repères méthodologiques disciplinaires

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 31-42).



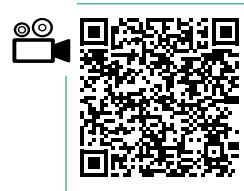
## MISE EN CONTEXTE

Les différentes propositions développées dans l'activité n° 1 ne sont pas à réaliser de manière successive. En fonction des activités menées dans le corps de la séance, l'enseignant(e) alterne différents types de « **retours au calme** » afin d'offrir aux élèves une diversité de techniques qu'ils/elles pourront choisir lorsqu'elles auront été découvertes. Il est à noter que ces propositions ne sont pas exhaustives et qu'elles peuvent être modifiées en fonction des besoins des élèves et/ou du contexte de l'école. En outre, l'installation de rituels dans ce temps de retour au calme est propice à la mise en place de conditions permettant d'entrer dans l'activité (placer un tapis individuellement dans la salle, posture identique avant de débiter l'activité...). Notons enfin que certaines techniques peuvent être exploitées dans un contexte de classe ou à la maison et qu'une collaboration entre titulaires s'avère pertinente afin d'encourager le transfert.





## I ACTIVITÉ N° 1 APPRENDRE DIVERSES TECHNIQUES DE RELAXATION DANS LE CADRE DU RETOUR AU CALME



### TECHNIQUE N°1 : LA RESPIRATION

Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- divers objets permettant de percevoir le mouvement abdominal durant l'inspiration et l'expiration ;
- des tapis individuels.



**Point d'attention** || Les exemples d'exercices développés ci-après illustrent comment l'enseignant(e) peut soutenir ses élèves à pratiquer une respiration abdominale dans des conditions qu'il/elle aura prévues (silence, musique douce, lumières éteintes, yeux fermés...).

### ► EN STATION DEBOUT

- Inviter les élèves à joindre les mains devant eux/elles, les bras tendus vers le sol.
- Demander de mimer « l'éléphant » en considérant que les bras et les mains sont la trompe.



**Consigne** || « Lorsque vos bras se lèvent, inspirez profondément et quand ils se baissent, expirez lentement. Répétez le cycle de respiration 10 à 15 fois. »



- Proposer aux élèves de s'asseoir sur un gros ballon ou sur un tapis en gardant le dos droit.
- Les inviter à placer les mains sur le ventre et à pratiquer une respiration abdominale.



**Expliciter** || Faire prendre conscience aux élèves que leurs mains bougent en fonction de l'inspiration et de l'expiration.



- Répéter le cycle de respiration 10 à 15 fois.

### ► EN STATION COUCHÉE

- Sur un tapis, proposer aux élèves de placer un objet choisi sur le ventre et de le faire monter et descendre grâce à la respiration abdominale.
- Les inviter à garder les yeux fermés afin qu'ils/elles puissent percevoir d'autres sensations.
- Répéter le cycle de respiration 10 à 15 fois.



### TECHNIQUE N°2 : AUTOMASSAGE ET MASSAGE À DEUX

Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

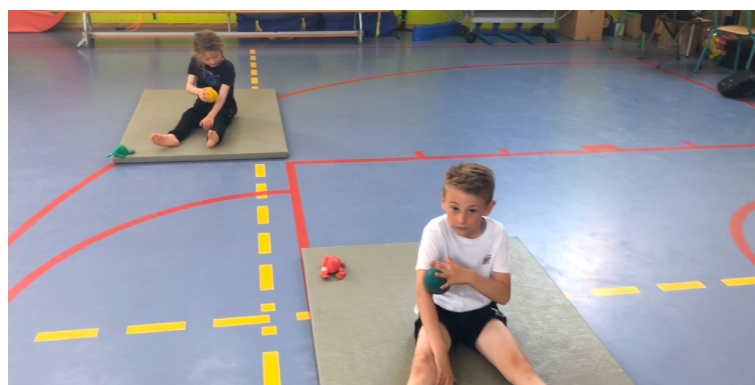
- des balles de tennis, en mousse, en plastique... ;
- des tapis.



**Point d'attention** || Les activités proposées ci-après initient les pratiques d'(auto)massage grâce à l'utilisation d'un objet médiateur. Il est important de veiller à ne jamais contraindre un(e) élève à participer à ce type d'exercice si une réticence est observée.

### ► EN POSITION ASSISE OU COUCHÉE

- Proposer aux élèves de faire rouler une balle sur différentes parties du corps.



**Point d'attention** || L'enseignant(e) s'associe à l'exercice afin de suggérer plusieurs possibilités avant d'inviter les élèves à effectuer des propositions de parties du corps à masser (ventre, dos, bras, voûte plantaire, nuque, cuisse...).

- Proposer de mettre plus ou moins de pression sur les parties massées.
- Inviter les élèves à s'exprimer sur les sensations qu'ils/elles éprouvent (plaisir, douleur, chatouillement...).



**Différencier** || Pour les élèves qui le souhaitent, proposer de réaliser les mêmes exercices en binômes, en groupes ou en chaîne(s). Pour les autres, poursuivre l'automassage en autonomie.



## TECHNIQUE N° 3 : UTILISATION DES POSTURES DE YOGA

Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des tapis ;
- des fiches représentant des postures de yoga ;
- (des extraits vidéos présentant différentes postures<sup>1</sup>).



**Point d'attention** || Les exercices proposés dans cette activité invitent les élèves à exécuter des mouvements coordonnés pour lesquels ils/elles sont amené(e)s à contrôler différentes parties du corps. En outre, les postures favorisent le relâchement musculaire par le biais des étirements et de la respiration profonde. Il est à noter que cette activité représente une opportunité de pratiquer certaines postures, sans pour autant respecter les principes clés d'une séance de yoga.

- Inviter les élèves à se disperser dans la salle et à s'installer sur un tapis.
- Présenter la fiche illustrant la posture à réaliser en veillant à expliquer et à montrer chacune des étapes intermédiaires.
- Faire garder la position pendant un temps défini (ex. 4 cycles respiratoires).



- Inviter les élèves à revenir à une position initiale et à prendre une posture différente selon la même démarche.
- Proposer la même démarche pour les différentes postures.



<sup>1</sup> Le consortium "Activités Physiques, Bien-Être et Santé" (CAPBES4) propose une série de vidéos à destination des élèves sur la plateforme e-classe



## I ACTIVITÉ N° 2 AMENER LES ÉLÈVES VERS UNE AUTONOMIE PROGRESSIVE DE LA GESTION DU « RETOUR AU CALME »

Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- tout le matériel nécessaire à la réalisation des différentes propositions expérimentées dans l'activité n°1.

- Après avoir pratiqué plusieurs fois les différents types de « retours au calme », proposer à un(e) élève de choisir une activité qu'il/elle souhaite revivre.






**Point d'attention** || Veiller à choisir un(e) élève différent(e) à chaque séance.

- Donner à l'élève le matériel lui permettant de diriger l'activité tout en le/la soutenant dans sa démarche.
- Laisser l'élève s'exprimer sur les raisons de son choix.



**Trace** || Répertorier les activités choisies et la justification des choix dans un tableau. Cette trace qui recense les préférences des élèves peut être partagée avec le/la titulaire dans un but d'exploitation lors de temps de « retour au calme » en classe.

	Yoga	Auto massage	Respiration	Autre	Justification du choix
<b>Prénoms</b>					
Théo	X				
Louise			X		
Karim		X			
Tiziana					

# Développer des activités au sein de l'école afin de promouvoir une activité physique régulière

## LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

### AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

#### Attendus visés

#### GSS1 Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique

	Contenu   Compétence	Attendu
1.6/1.12	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier les possibilités d'activités physiques durant la journée.</li> </ul>

#### GSS4 Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école

	Contenu   Compétence	Attendu
4.2/ 4.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Découvrir les activités physiques possibles dans l'école.</li> </ul>

#### Attendus abordés

#### HME4 Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice

##### ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION

	Contenu   Savoir	Attendu
4.1/4.19	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaitre le vocabulaire spatial associé à l'activité.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nommer et distinguer les repères spatiaux liés à l'activité.</li> </ul>

	Contenu   Savoir-faire	Attendus
4.4/4.22	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évoluer dans l'espace déterminé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se déplacer dans l'espace déterminé en tenant compte de ses limites (murs, objets, lignes...).</li> </ul>
4.5/4.23	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évoluer dans l'espace déterminé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se déplacer en tenant compte des points de repère concrets (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles).</li> </ul>

#### HSC3 Interagir positivement avec ses partenaires S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...)

	Contenu   Savoir-être	Attendu
3.3/3.7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respecter les autres et le milieu</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Respecter le matériel et l'infrastructure.</li> </ul>



## LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

### Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Expliciter les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences.

Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

### Repères méthodologiques disciplinaires

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 31-42).



## MISE EN CONTEXTE

La séquence développée ci-après a pour objectif d'illustrer comment l'enseignant(e) d'EP&S peut stimuler la motivation des élèves à pratiquer des activités physiques en dehors de son cours. Dans ce cadre, son rôle est d'initier et de coordonner des projets à long terme permettant aux élèves d'utiliser les divers espaces de l'établissement dans lesquels ils/elles pourront prendre du plaisir à être en mouvement. La collaboration avec l'ensemble de l'équipe éducative est dès lors indispensable afin de promouvoir l'exploitation maximale des différentes zones d'activité, tout en assurant la sécurité des élèves.



## I ACTIVITÉ N° 1 IDENTIFIER LES ENDROITS POSSIBLES D'ACTIVITÉS PHYSIQUES AU SEIN DE L'ÉCOLE AU TRAVERS DE CIRCUITS PSYCHOMOTEURS



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- tout le matériel nécessaire à la réalisation de circuits sur différents thèmes : briques, cordes, bancs, tapis, cerceaux, balles, panier de basket, raquettes, quilles... ;
- des photos des différents endroits de l'école où l'élève pourrait réaliser des activités sportives et les exercices proposés dans le cadre de cette séquence : classes, couloirs, cour... ;
- une enveloppe permettant à chaque élève de collecter les photos.

- Expliquer l'objectif de la séquence aux élèves.



**Expliciter** || Amener les élèves à prendre conscience que les exercices physiques peuvent se pratiquer non seulement dans des lieux dédiés au sport mais aussi dans d'autres endroits de l'école (ex. les couloirs, la cour de récréation...).

- Présenter les consignes de l'activité et s'assurer qu'elles soient comprises de tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.



**Point d'attention** || Des illustrations ou photos qui représentent chaque étape des ateliers sont mises à la disposition des élèves.



**Consigne** || « Les circuits sont proposés en 3 phases :

- (1) vous réalisez les exercices de manière libre ;
- (2) vous réalisez des exercices imposés à chaque poste ;
- (3) vous effectuez les mêmes exercices qu'à la phase précédente mais cette fois, dans un ordre établi.

À chaque fois que vous réalisez le circuit dans son intégralité, vous collectez une carte représentant soit un endroit dans l'école où il est possible de pratiquer une activité physique soit un des exercices réalisés. »

### Exemple de circuit



**Point d'attention** || Il est intéressant, dans la construction des circuits, de présenter des exercices qui peuvent être réalisés dans les différents lieux de l'école, mais aussi d'autres qui sont exclusivement réalisables dans la salle d'éducation physique.







- Individuellement, inviter les élèves à classer les différents exercices proposés dans le circuit en fonction des lieux dans lesquels ils peuvent être réalisés.

### Exemple

Couloir

Cour

Classe

Salle de  
gymnastique

...



- Proposer un moment d'échange sur les classements effectués par les élèves en les amenant à réfléchir sur la faisabilité de leurs propositions et sur les risques éventuels.



**Expliciter** || Il est important que les élèves puissent identifier :

- les différents types d'activités ainsi que les différents endroits où on peut les pratiquer ;
- les endroits susceptibles de présenter un risque pour leur sécurité.



**Trace** || Photographier le panneau finalisé et afficher une copie aux endroits de l'école où les élèves seraient susceptibles de réaliser des activités physiques.



**Point d'attention** || En fin d'année, il est possible d'inviter les élèves à voter pour l'exercice le plus fatigant, amusant, difficile...

## ACTIVITÉ N° 2 EXPLOITER LES POSSIBILITÉS D'ACTIVITÉS PHYSIQUES AU SEIN DE L'ÉCOLE



- Proposer durant certaines parties (ou la totalité) du cours d'éducation physique des activités permettant d'exploiter différents aménagements réalisés au sein de l'école selon les ressources disponibles.

### DANS LA COUR DE RÉCRÉATION

- lancers sur cible, parcours d'escalade, parcours d'équilibre, parcours deux roues... ;
- avec des jeux simples : corde à sauter, jeux de course...



### DANS UN COULOIR

- différents déplacements ;
- différents sauts.



### DANS LA CLASSE

- faire une pause active ;
- pratiquer la relaxation ;
- travailler la respiration ;
- ...



- Inviter les élèves à proposer des variantes, en leur laissant des moments pendant lesquels les exercices ne sont pas imposés.
- Observer les « variantes » réalisées par les élèves et relever les propositions intéressantes qui pourraient être utilisées par tou(te)s.



**Trace** || Consigner les propositions retenues dans une trace collective.



**Point d'attention** || Une concertation avec l'ensemble de l'équipe éducative s'avère utile afin de s'accorder sur le principe d'utilisation des différents espaces de l'école ainsi que sur la coordination des activités (surveillance, règles de sécurité...) durant les temps scolaires, en dehors du cours d'EP&S. Les documents (affiches, cartes...) exploités en EP&S peuvent être transmis afin d'assurer une continuité dans les pratiques de l'école.









## I ACTIVITÉ N° 3 RÉPERTORIER LES ACTIVITÉS PHYSIQUES PRATIQUÉES EN DEHORS DU COURS D'ÉDUCATION PHYSIQUE

- Lors de moments définis (en fonction des réalités de chaque école), proposer aux élèves de venir compléter un tableau des activités physiques individuelles ou collectives pratiquées pendant la semaine.



**Trace** || Conserver une photo/capture d'écran de la trace collective afin de comparer l'évolution des pratiques des élèves au fur et à mesure des semaines.

### Exemple

Prénoms	Dans la cour		Dans le couloir		En classe	
						
	Seul(e)	En groupe	Seul(e)	En groupe	Seul(e)	En groupe
						
Théo						
Louise						
Karim						
Elisa						



### Point d'attention

Veiller à :

- encourager les élèves à pratiquer des activités en dehors du cours d'EP&S durant la semaine en leur proposant des objectifs ou des défis (ex. réaliser tout le parcours situé dans le couloir 3 fois sur la semaine) ;
  - encourager l'équipe éducative en proposant une organisation qui permette d'amener les élèves à cette pratique régulière.
- Tout au long de l'année, varier les activités ou en ajouter de nouvelles à pratiquer.

## Mobiliser les composantes de la sécurité aquatique



### LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

#### AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

##### Attendus visés

GSS2 Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieu naturel, urbain et aquatique		
	Contenu   Savoir-faire	Attendus
2.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>Découvrir les composantes de la sécurité aquatique : flottaison, propulsion, immersion, respiration.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En petite profondeur où l'élève a pied :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- sauter du bord ;</li> <li>- flotter sur le dos et sur le ventre avec ou sans aide à la flottabilité ;</li> <li>- réaliser une flèche ventrale et dorsale avec ou sans aide à la flottabilité ;</li> <li>- souffler dans l'eau.</li> </ul> </li> </ul>
2.7	<ul style="list-style-type: none"> <li>Découvrir les composantes de la sécurité aquatique : flottaison, propulsion, immersion, respiration.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En petite profondeur où l'élève a pied :               <ul style="list-style-type: none"> <li>- réaliser une flèche ventrale et dorsale avec ou sans aide à la flottabilité, avec mouvements de jambes et/ou de bras ;</li> <li>- sauter du bord sans le tenir, flotter sur le dos et/ou sur le ventre sans aide à la flottabilité et revenir au bord en se propulsant à l'aide de mouvements de jambes et/ou des bras ;</li> <li>- souffler dans l'eau.</li> </ul> </li> </ul>

##### Attendus abordés

HME1 Maîtriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux		
MOTRICITÉ GLOBALE : LES GRANDS MOUVEMENTS DE DÉPLACEMENTS, LES POSITIONS ET LE GAINAGE		
	Contenu   Savoir	Attendu
1.8/1.20	<ul style="list-style-type: none"> <li>Connaître le vocabulaire des actions motrices et des positions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Nommer le vocabulaire des actions motrices et des positions (debout, assis, couché, accroupi...).</li> </ul>
1.10 /1.22	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se déplacer et s'arrêter avec contrôle en tenant compte du milieu (obstacles fixes et/ou mobiles).</li> </ul>
HME4 Se repérer, se déplacer dans l'espace et dans le temps, et le représenter Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice		
ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION		
	Contenu   Savoir-faire	Attendu
4.5 /4.23	<ul style="list-style-type: none"> <li>Évoluer dans l'espace déterminé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se déplacer en tenant compte de points de repère concrets (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles).</li> </ul>



## LECTURES ASSOCIÉES À CETTE SÉQUENCE

### Repères méthodologiques généraux

Rendre visible la langue de scolarisation (FLSco)	p. 18
Expliciter les démarches et les apprentissages	p. 19
Garder une trace des apprentissages	p. 20
Développer les autonomies	p. 21
Créer un climat de classe engageant pour tou(te)s les élèves	p. 22
Différencier pour soutenir les apprentissages	p. 23
Évaluer pour soutenir les apprentissages	p. 25

Les sept repères méthodologiques généraux apparaissent en filigrane tout au long du développement des séquences. Certains de ces repères sont spécifiquement illustrés par des pictogrammes.

### Repères méthodologiques disciplinaires

Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 31-42).



## I ACTIVITÉ N° 1 DÉVELOPPER LA MOTRICITÉ SPÉCIFIQUE POUR ÉVOLUER DANS LE MILIEU AQUATIQUE

Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des objets favorisant la flottaison : planches, frites, pull-boy... ;
- des objets favorisant l'immersion : objets lestés, perches, cerceaux... ;
- des cordes qui permettent de délimiter les zones du parcours.



### Points d'attention ||

- Proposer aux élèves des situations riches et variées qui vont leur permettre de développer un panel d'actions motrices pour évoluer de manière sécuritaire et aisée en milieu aquatique.
  - L'accoutumance à l'eau est un processus progressif et à ce titre, cette activité se réalise de manière récurrente avant de passer à l'activité n°2.
- L'activité aquatique peut se décliner en 4 thèmes principaux :

### ▶ ENTRER DANS L'EAU

#### Exemples

| En autonomie ou avec l'aide de l'adulte.



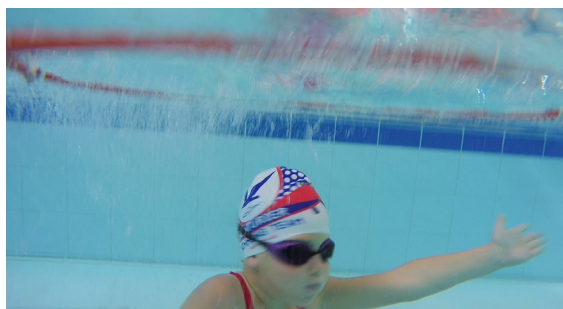
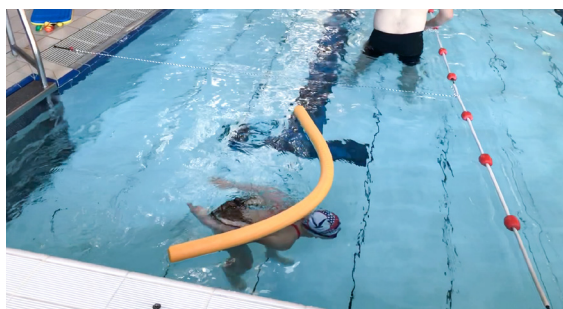
| En variant les modalités de départ ou d'arrivée.





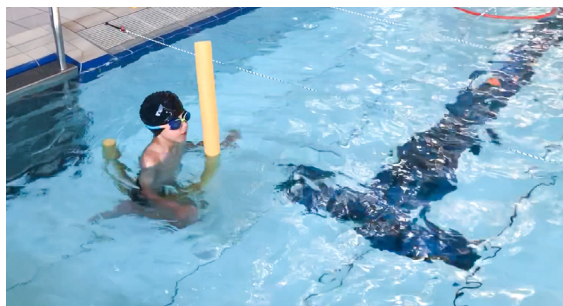
## ► S'IMMERGER

### Exemples



## ► S'ÉQUILIBRER

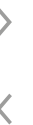
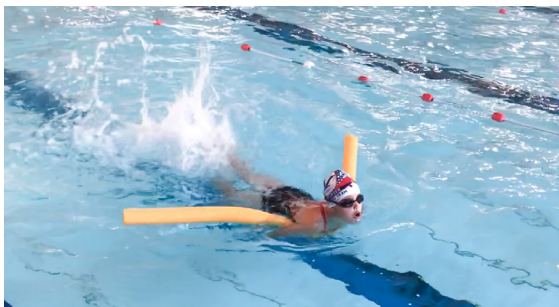
### Exemples





► SE DÉPLACER

Exemples





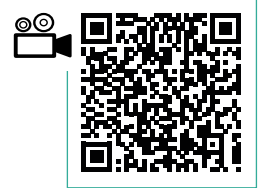


**Différencier** || Afin d'amener tou(te)s les élèves aux attendus mentionnés, l'enseignant(e) peut adapter la tâche en :

- proposant du matériel supplémentaire (planches, frites, pullboy...);
- proposant des regroupements hétérogènes afin de susciter le tutorat;
- ...

Si les attendus sont atteints, l'enseignant(e) peut proposer une complexification plus importante (ex. pas d'objets aidant à la flottaison) ou des défis plus ambitieux (ex. réaliser une certaine distance sans sortir la tête de l'eau).

## I ACTIVITÉ N° 2 RÉALISER UN PARCOURS AQUATIQUE SUR LE THÈME DU SAUVETAGE



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

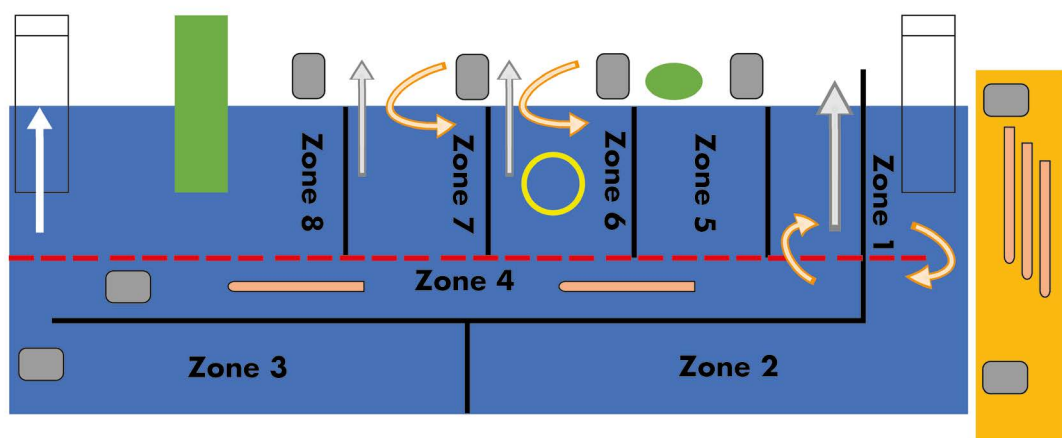
- des fiches plastifiées représentant différentes tâches à réaliser ;
- des objets favorisant la flottaison : planches, frites, pull-boy... ;
- des objets favorisant l'immersion : objets lestés, perches, cerceaux... ;
- ...



**Point d'attention** || Cette activité représente une opportunité pour les élèves de prendre conscience des dangers qui peuvent survenir lors des cours de natation et de découvrir progressivement les gestes de sauvetage. L'enjeu du parcours est de réaliser des tâches simples qui répondent aux contenus et attendus du référentiel et qui illustrent en partie qu'un(e) sauveteur(se) est amené(e) à réaliser s'il/elle doit aider une personne en détresse dans la piscine, en s'inspirant par exemple du BSSA (Brevet Supérieur de Sauveteur Aquatique). Les activités simplifiées sont évolutives et, dans un premier temps, proposées en petite profondeur avec les élèves de P1-P2.

- Proposer aux élèves d'évoluer de manière libre dans le parcours.

### Exemple de parcours



- Inviter les élèves à s'inspirer des fiches présentes afin de varier les exercices.

**Zone 1**

- Descendre de l'échelle.
- Prendre la frite et réaliser l'exercice du chevalier : rester quelques secondes en équilibre.
- Passer au-dessus de la ligne d'eau.

**Zone 2**

- Avec la « frite », remorquer un(e) autre élève en marchant sur quelques mètres.

**Zone 3**

- Avec ou sans matériel facilitant la flottaison, s'allonger (flèche) sur le ventre.
- Perdre l'appui pédestre le plus longtemps possible.

**Zone 4**

- Avec ou sans matériel facilitant la flottaison, réaliser une étoile sur le ventre pendant quelques secondes (visage dans l'eau) puis une étoile sur le dos.
- Passer sous la ligne d'eau et revenir sur le bord.

**Zone 5**

- Lancer un objet léger flottant (soucoupe, balle de tennis de table...).
- Entrer dans l'eau (au choix), ramener cet objet en soufflant dessus.
- Sortir de l'eau.

**Zone 6**

- Entrer dans l'eau (au choix), passer sa tête dans le cerceau et en sortir sans le toucher.
- Sortir de l'eau.

**Zone 7**

- Entrer dans l'eau (d'une manière différente des autres zones) et s'immerger en ouvrant les yeux.
- Lire un chiffre ou une lettre sous l'eau.
- Sortir de l'eau.

**Zone 8**

- Marcher sur un tapis et entrer dans l'eau (la tête en avant, dos au bassin...).
- Se déplacer avec battements de jambes en position dorsale ou ventrale.
- Aller rechercher un objet au fond de l'eau sans que les pieds ne touchent le sol (de manière libre ou à l'aide de l'échelle).
- Sortir de l'eau.

- Au terme d'un temps de pratique libre et semi-guidée, présenter les consignes et s'assurer qu'elles soient comprises de tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.
- Reproduire le parcours à plusieurs reprises.



**Évaluation** || Au terme de l'activité, proposer aux élèves une fiche d'autoévaluation sur le niveau de difficulté perçu dans chacune des zones.

### Exemple



Je réussis tout le parcours de la zone.



Je réussis une partie du parcours de la zone.



Je n'ai pas réussi le parcours de la zone.

	Zone 1	Zone 2	Zone 3	...	Zone 8
Louis					
12 janvier					
6 mars					
4 juin					



## ACTIVITÉ N° 3 DÉCOUVRIR LE MÉTIER DE MAÎTRE-NAGEUR(EUSE)

Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- matériel d'enregistrement audio.



### Points d'attention ||

- Lors de cette séquence, les élèves sont amené(e)s à appréhender la notion de sécurité en milieu aquatique. Ceci constitue donc une occasion d'appréhender le métier de maître-nageur(euse) en encourageant les élèves à se questionner sur le rôle et les activités de cet(te) acteur(rice) qu'ils/elles côtoient dans le cadre du cours de natation. C'est également l'occasion d'appréhender la visée transversale "Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles".
- La conduite de cette activité variera en fonction du contexte d'école (en classe ou en salle) et du partage éventuel des tâches avec le/la titulaire.

- Identifier les acteur(rice)s qui travaillent dans le cadre de la piscine (par le dessin, oralement...).
- Questionner les élèves sur les différentes tâches qu'effectuent ces personnes (FHGES-P1- *Le lien social - Rôles : fonction et activités des acteur(trice)s de l'école*) et lister leurs idées.
- Inviter les élèves à faire le lien entre les activités menées lors du parcours aquatique et le métier correspondant afin de conscientiser le rôle de maitre-nageur(euse).
- Répartir les élèves en petits groupes et demander de réfléchir à quelques questions à poser à ce(tte) professionnel(le) sur son métier.
- Lister les questions pour l'ensemble de la classe.

### Exemples

- « À quoi ressemble votre journée ? »
  - « Qu'est-ce qui vous plait le plus ? Qu'est-ce qui vous plait le moins ? »
  - « Avez-vous déjà secouru des personnes ? »
  - ...
- Inviter le maitre-nageur(euse) à l'école (en classe ou dans la salle).
  - Interviewer le/la maitre-nageur(euse) et recueillir les informations par enregistrement en vue de pouvoir les utiliser ultérieurement.
  - Confronter les données récoltées aux premières représentations des élèves.



**Trace** || Construire une trace permettant de synthétiser ce que les élèves ont appris du métier ainsi que leurs perceptions sur celui-ci.





PARTIE  
**RÉFÉRENTIEL**





# RÉFÉRENTIEL D'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ



TRONC COMMUN



# AVANT-PROPOS

Notre société ne cesse d'être bousculée, interpellée par des transformations profondes, survenant à un rythme pour le moins soutenu. Notre société ne cesse de se densifier et de se complexifier. C'est un défi permanent qui impose à la Fédération Wallonie-Bruxelles de doter l'ensemble des élèves d'un bagage réellement commun, étendu, solide et ambitieux. C'est sur la maîtrise, par tous, de connaissances et de compétences essentielles que porte la double exigence d'équité et d'efficacité de notre école.

Dans cette perspective, il importait d'écrire de nouveaux référentiels adaptés aux exigences d'une formation commune des citoyennes et des citoyens du 21<sup>e</sup> siècle et à celles du « Pacte pour un enseignement d'excellence ». En effet, les « Socles de compétences » ayant prévalu pendant 20 ans dans l'enseignement fondamental et le début de l'enseignement secondaire, nécessitaient d'être repensés et actualisés. Ceci, afin de permettre aux jeunes de demain d'acquérir des connaissances et des compétences qui ne sont pas (ou pas suffisamment) enseignées dans le parcours scolaire d'aujourd'hui et par là même, contribuer à leur insertion socioprofessionnelle et à les rendre lucides, autonomes et acteurs de leur vie.

C'est ainsi qu'un vaste projet d'élaboration des référentiels du tronc commun a démarré en 2018. À l'instar des autres chantiers du Pacte, ils ont mobilisé une large participation. Ces référentiels ont été conçus par dix groupes rédactionnels composés de représentants du Service général de l'inspection, des (fédérations de) pouvoirs organisateurs – conseillers pédagogiques, directeurs ou enseignant(e)s de terrain – de membres de la Direction générale du Pilotage du Système éducatif et d'experts académiques.

L'écriture de ces référentiels s'est déroulée sous la supervision de la « Commission des référentiels et des programmes », garante de la cohérence d'ensemble et de l'atteinte des qualités visées : la précision, la clarté, la juste progressivité, la cohérence verticale (entre les années) et horizontale (entre les disciplines d'une année) et, enfin, le réalisme des contenus et des attendus. En phase de finalisation, un important processus de relecture globale a été mis sur pied, impliquant des enseignant(e)s de terrain et des experts académiques, afin d'évaluer la clarté et le réalisme des référentiels, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, et de les adapter au besoin.

Ces référentiels modernisent et diversifient les apprentissages. Ils cherchent à renforcer la maîtrise des savoirs de base et traduisent la plus grande place accordée aux langues modernes, à l'éducation culturelle et artistique, à l'éducation physique et à la santé, à la formation manuelle, technique, technologique et numérique. Enfin, ils identifient les apprentissages qui contribuent aux visées transversales propices au développement citoyen des élèves et à leur orientation positive. Tout en veillant à construire un premier bagage solide, commun à tous les élèves, ces référentiels alimentent le désir et le plaisir d'apprendre. Les savoirs, savoir-faire et compétences visés ont été sélectionnés en évitant de soumettre les élèves, trop tôt ou trop vite, à des apprentissages formels. Ils entendent respecter le développement de chaque élève.



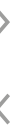
Tant la recherche d'un équilibre entre exigence et bienveillance que la préoccupation d'un enseignement plus équitable et inclusif font partie des ambitions du Pacte et tronc commun. Nous pensons que ces référentiels contribueront à rencontrer ces ambitions.

Bien que nouveaux, ces référentiels s'inscrivent dans une certaine continuité avec les *Socles de compétences*. Ces derniers seront remplacés progressivement au fur et à mesure du déploiement de la réforme du tronc commun. Ces référentiels seront d'application dans les établissements dès la rentrée 2022, pour les 1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup> années primaires, dès 2023, pour les 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> primaires, dès 2024, pour la 5<sup>e</sup> primaire, et ainsi de suite, selon une progression annuelle, jusqu'en 2028 (3<sup>e</sup> année du secondaire).

L'enjeu et le défi sont enthousiasmants et à la hauteur de notre passion commune pour l'enseignement. En tant que premiers acteurs du changement, nous vous invitons à les découvrir, à vous familiariser avec leur philosophie, en espérant qu'ils seront inspirants, enrichissants et utiles à vos pratiques pédagogiques personnelles.



Caroline DÉSIR  
Ministre de l'Éducation



# PRÉSENTATION GÉNÉRALE DES RÉFÉRENTIELS DU TRONC COMMUN

## 1. L'ÉCRITURE DES RÉFÉRENTIELS DANS LE CADRE DU « PACTE POUR UN ENSEIGNEMENT D'EXCELLENCE »

### 1.1 Finalités et enjeux de l'implémentation du tronc commun

Les évolutions complexes, les défis et les exigences accrues de nos sociétés imposent de doter l'ensemble des élèves de la Fédération Wallonie-Bruxelles d'un bagage réellement commun, étendu, solide et ambitieux. C'est sur la maîtrise, par tous, de cet essentiel que porte la double exigence d'efficacité et d'équité de notre école.

Dans cette perspective, le nouveau tronc commun renforcé et redéfini dans ses contenus et dans ses modalités vise à ce que chaque élève, quel que soit son profil, acquière, d'une part, l'ensemble des savoirs fondamentaux de nature à l'outiller pour l'apprentissage tout au long de la vie, et, d'autre part, des savoirs, des savoir-faire et des compétences nécessaires au développement d'une citoyenneté ouverte sur le monde et à l'épanouissement personnel, social, culturel et professionnel. >

Durant cette formation, chaque élève sera amené, quelle que soit l'orientation ultérieure de ses études, à maîtriser un bagage scolaire de base. Ce socle, composé d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de compétences, lui permettra à la fois de poursuivre sa formation et de rencontrer les finalités générales du tronc commun : <

- exercer une citoyenneté émancipée, critique, créative et solidaire des générations actuelles et futures ;
- acquérir des savoirs et des outils de compréhension plurielle du monde, en vue de penser et d'agir ;
- développer un plaisir d'apprendre soutenu et renouvelé ;
- s'épanouir dans les différentes facettes de sa personnalité ;
- acquérir des outils de construction de son identité sociale, réelle et virtuelle ;
- s'ouvrir à la pluralité des activités humaines dans la perspective d'un choix positif et murement réfléchi d'étude ;
- continuer à apprendre dans une société complexe et mondialisée.

Le tronc commun vise également à mettre en place les conditions d'une réduction conséquente de l'échec scolaire et du redoublement et celles d'une orientation éclairée et positive des élèves. En effet, l'élargissement de la palette des apprentissages proposés aux élèves contribuera à rendre leur choix de filière ultérieure moins négatif. Ce choix ne sera plus dicté, en creux, par ce que les élèves cherchent à éviter, mais par ce qu'ils souhaitent approfondir sur la base de la découverte, dénuée de hiérarchisation, d'une large gamme d'activités et de champs d'expertises humains (technique, artistique, sportif, logico-mathématique, etc.). Cette orientation positive et le recul du choix de la filière constituent en outre un facteur reconnu d'une plus grande égalité sociale face à l'école, que ce soit en termes d'acquis ou de par-

cours. Tant la recherche d'un équilibre entre exigence et bienveillance que la préoccupation d'un enseignement plus équitable et inclusif animent l'ensemble du Pacte et le futur tronc commun en particulier.

Pour déployer le tronc commun et atteindre ses objectifs, l'écriture de nouveaux référentiels adaptés aux exigences du Pacte constituait une indispensable condition. Les référentiels sont en effet les clés de voute du curriculum scolaire. En définissant de manière précise ce que tous les élèves doivent apprendre durant le tronc commun, ils assurent la cohérence et la progressivité de leurs apprentissages. Conformément au Code de l'enseignement<sup>1</sup>, les référentiels<sup>2</sup> impactent et harmonisent la confection ultérieure des programmes par les Pouvoirs Organisateurs et les Fédérations de Pouvoirs Organisateurs, et donc ce qui sera en fin de compte enseigné dans les classes. Les référentiels revêtent donc une importance capitale en ce qu'ils constituent un contrat entre l'école et la société. Bénéficiant d'un statut décretaal et se situant à un niveau interréseaux, les référentiels définissent ce qui doit être appris aux différents moments de la scolarité et précisent les attendus par rapport à ces contenus d'apprentissage (le « quoi apprendre »)<sup>3</sup>. Les programmes, quant à eux, proposent des orientations méthodologiques, des dispositifs et des situations pédagogiques qui sont de nature à installer ces contenus<sup>4</sup>.

Le référentiel des « Socles de compétences », qui balisait les apprentissages de l'école maternelle à la 2<sup>e</sup> année du secondaire, a prévalu pendant une vingtaine d'années. Entretemps, la société et le monde ayant considérablement changé, les attentes relatives à l'école, qui se doit de préparer les jeunes à l'avenir, devaient évoluer. L'écriture de nouveaux référentiels s'imposait donc, en regard, d'une part, des objectifs du Pacte et, d'autre part, des exigences d'une formation commune des citoyens du XXI<sup>e</sup> siècle. Toutefois, une certaine continuité avec l'ancien n'a pas été exclue, loin de là : des pans importants de la formation commune antérieure conservent leur pertinence dans le curriculum du tronc commun. Par ailleurs, l'écriture de nouveaux référentiels a été l'occasion de réévaluer, de repenser et d'améliorer le parcours des apprentissages, notamment en termes de clarté, de précision et de progressivité (voir *infra*, point 1.4). Elle a cherché en outre à moderniser le curriculum, en identifiant des connaissances et des compétences aujourd'hui essentielles.

## 1.2 Vue d'ensemble du curriculum : domaines et référentiels

Les principales visées d'apprentissage du tronc commun sont définies au sein de huit domaines (voir tableau ci-dessous). Un premier référentiel, intitulé « référentiel des compétences initiales », identifie l'ensemble des apprentissages destinés aux élèves de l'école maternelle. Pour le reste de la scolarité du tronc commun, les visées des cinq premiers domaines s'incarnent au sein de neuf référentiels disciplinaires. En complément des cinq domaines spécifiques, trois domaines transversaux, plus novateurs, complètent le curriculum.

1 Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire.

2 « Référentiel : le référentiel présente de manière structurée les savoirs, savoir-faire et les compétences à acquérir dans une discipline ou plusieurs disciplines » (Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, Titre 3, article 1.3.1-1, 50°).

3 Les définitions des termes « contenu d'apprentissage » et « attendu » sont précisées au point 3.1.

4 « Programmes d'études : l'ensemble d'orientations méthodologiques, de dispositifs et de situations pédagogiques, intégrant les contenus d'apprentissage, c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire, et compétences, et les attendus définis dans les référentiels visés au Titre 4, Chapitres 2 et 3 » (Idem, Titre 3, article 1.3.1-1, 49°).

« *La créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre* » constitue le premier de ces domaines transversaux. Il concerne l'aptitude à associer des actes aux idées, c'est-à-dire à transformer des réflexions en actions et en projets effectifs. L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs.

Le deuxième domaine transversal, « *Apprendre à apprendre et poser des choix* », est relatif à la capacité des élèves d'organiser leurs apprentissages et la réalité qui les entoure. En prenant conscience, en analysant et en régulant les opérations mentales impliquées dans la gestion de leurs apprentissages, ils maîtrisent progressivement les principales compétences méthodologiques du « métier d'élève ».

« *Apprendre à s'orienter* » constitue le troisième domaine transversal incarnant par excellence la fonction essentielle d'aide à l'orientation de l'ensemble du curriculum du tronc commun. Ce qui est visé ici est la capacité de chaque élève de se mettre en projet et de se forger progressivement une vision de l'avenir.

Les huit domaines d'apprentissage sont les suivants :

	DOMAINES SPÉCIFIQUES	DOMAINES TRANSVERSAUX
<b>Maternel</b>	Domaine 1 : Français, Arts et Culture Domaine 2 : Langues modernes Domaines 3 et 4 : Premiers outils d'expérimentation, de structuration, de catégorisation et d'exploration du monde Domaine 5 : Éducation physique, Bien-être et Santé Référentiel des compétences initiales <sup>5</sup>	Domaine 6 : Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre  Domaine 7 : Apprendre à apprendre et Poser des choix
	Domaine 1 : Français, Arts et Culture Référentiel de Français – Langues anciennes Référentiel d'Éducation culturelle et artistique Domaine 2 : Langues modernes Référentiel de Langues modernes <sup>6</sup> Domaine 3 : Mathématiques, Sciences et Techniques Référentiel de Mathématiques Référentiel de Sciences Référentiel de Formation manuelle, technique, technologique et numérique Domaine 4 : Sciences humaines, Éducation à la philosophie et à la citoyenneté, Religion ou Morale <sup>7</sup> Référentiel de Formation historique, géographique, économique et sociale Référentiel d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté Domaine 5 : Éducation physique, Bien-être et Santé Référentiel d'Éducation physique et à la santé	Domaine 6 : Créativité, Engagement et Esprit d'entreprendre  Domaine 7 : Apprendre à apprendre et Poser des choix  Domaine 8 : Apprendre à s'orienter

5 Pour le niveau maternel, le référentiel dit des « compétences initiales » recouvre l'ensemble des domaines du tronc commun, à l'exception du domaine 8. Vu les spécificités du niveau maternel, les noms des domaines sont légèrement adaptés par rapport à ceux du reste du tronc commun.

6 Valable à partir de la P3.

7 Religion ou Morale : non couverts par les présents référentiels.

Ces huit domaines ont l'ambition de baliser ce que doit recouvrir aujourd'hui un curriculum de formation commune. Ils constituent et visent un « essentiel », c'est-à-dire ce que tous les élèves devraient savoir et savoir-faire à l'issue de leur parcours de base.

Les choix curriculaires ont été guidés par le souci, d'une part, de renforcer les savoirs, savoir-faire et compétences de base et, d'autre part, de mettre en valeur des disciplines, des contenus ou des aptitudes peu travaillés jusque-là, alors même qu'ils contribuent au développement et à l'épanouissement des futurs citoyens de notre temps. À l'échelle de l'ensemble du tronc commun, ces principes ont donné lieu à des réaménagements de la place qu'occupaient les différentes disciplines dans les grilles horaires et à la création de nouveaux référentiels. Parmi ces changements, relevons :

- une attention particulière à l'acquisition des savoirs de base en maternel et en primaire (« lire, écrire, compter, calculer ») et plus globalement, à l'amélioration de la maîtrise de la langue, qui sera travaillée à la fois au sein des périodes hebdomadaires consacrées au français, mais aussi, transversalement, au travers des autres disciplines et en assurant une initiation aux langues anciennes à tous les élèves, dans le secondaire ;
- la mise en œuvre d'une formation polytechnique et pluridisciplinaire s'incarnant en particulier, au sein d'une plus grande variété de domaines d'apprentissage, dans le développement d'une formation technologique, manuelle et numérique visant notamment à assurer une littératie numérique à chaque élève ;
- le renforcement de l'éducation culturelle et artistique tout au long du tronc commun, couplée à l'ambition plus large d'assurer à tous les élèves un véritable Parcours d'éducation culturelle et artistique (PECA) durant l'ensemble de leur scolarité. Le référentiel d'Éducation culturelle et artistique du tronc commun est un des éléments traduisant cette ambition, mais l'un des éléments seulement. En effet, plus largement, la culture, la sensibilisation artistique et la mise en valeur de la créativité au sens large traversent les autres référentiels du tronc commun ;
- le renforcement de l'apprentissage des langues modernes, qui apparaissent plus tôt que précédemment dans le parcours, avec le démarrage de l'apprentissage d'une première langue étrangère en 3<sup>e</sup> année primaire au sein de toute la Fédération et d'une seconde langue étrangère, dès la 2<sup>e</sup> année du secondaire. Par ailleurs, « l'Éveil aux langues » fait partie des apprentissages travaillés de la 1<sup>re</sup> maternelle à la 2<sup>e</sup> primaire par l'enseignant titulaire et à raison d'une période par semaine. Cet éveil aux langues propose une ouverture à une diversité de langues. En ce sens, il ne porte pas uniquement sur les langues traditionnellement enseignées dans les écoles en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les activités d'éveil aux langues consistent à découvrir, explorer et comparer une variété de langues, de divers statuts (langue de l'école, langue du voisin, langues européennes, langue des migrants, langues régionales...). Ainsi, parallèlement à sa dimension linguistique et à son attention particulière au sonore, au chant et au rythme, l'éveil aux langues permet de s'ouvrir progressivement à d'autres cultures, contribuant à la visée d'une société davantage tolérante et ouverte. Le cours de langue moderne prend le relai de cette démarche d'ouverture initiée par l'éveil aux langues ;
- l'insistance sur l'importance de la formation en sciences humaines dès le plus jeune âge, en mettant davantage en valeur les apprentissages relatifs aux sciences économiques et sociales ;
- le renforcement de l'éducation physique et son élargissement aux aspects liés à la santé ;
- l'identification de contenus d'apprentissage pouvant concourir à asseoir les visées transversales des domaines 6, 7 et 8 et d'articulations possibles entre différents domaines et disciplines (voir *infra*, point 1.5) ;
- enfin, la mise en place d'un accompagnement personnalisé pour l'équivalent d'au moins deux périodes hebdomadaires durant lesquelles l'encadrement est renforcé, afin de faciliter une prise en charge personnalisée des élèves, individuellement ou par groupes de taille variable.

### 1.3 Élaboration des référentiels

Composés de représentants du service de l'Inspection, de représentants des Fédérations de Pouvoirs Organisateur – conseillers pédagogiques et enseignants en exercice – et d'experts académiques, dix groupes de travail ont été chargés de définir le curriculum du tronc commun, depuis la 1<sup>re</sup> année maternelle jusqu'à la 3<sup>e</sup> année secondaire.

Pour baliser les activités de ces groupes de travail, une « Charte des référentiels » a déterminé préalablement un ensemble de consignes rédactionnelles et un canevas d'écriture. Un cahier des charges spécifique a également encadré le travail de chaque groupe, ce document apportait notamment des précisions sur le contexte de sa mission, le mode de fonctionnement du groupe, les visées de la discipline traitée et les livrables spécifiques attendus.

Aux différentes étapes de leur conception, les projets de référentiels ont été relus et commentés par des comités de lecture composés principalement d'enseignants de terrain. L'élaboration progressive des référentiels s'est en outre déroulée sous la supervision de la « Commission des référentiels et des programmes », garante de la cohérence d'ensemble et de l'atteinte des qualités visées (voir point suivant). En phase de finalisation, un important processus de relecture globale a été mis sur pied, auprès d'enseignants de terrain et d'experts académiques, afin d'évaluer la clarté et le réalisme des référentiels, tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif, et de les adapter au besoin.

### 1.4 Qualités visées pour les référentiels du tronc commun

Chaque groupe de travail rédactionnel a respecté un cahier des charges qui lui était spécifique mais également une « Charte des référentiels », commune à tous les groupes, définissant un ensemble de qualités à atteindre. Cette Charte a assuré la jonction entre les principes du Pacte et les modifications du curriculum qu'ils requéraient.

#### 1.4.1 Modestie, réalisme et centration sur un essentiel

Pour chaque référentiel, les rédacteurs ont été invités à se centrer sur l'essentiel, c'est-à-dire sur « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer », en évitant la compilation de « tout ce qu'il est possible de savoir ». Cette qualité attendue visait à éviter une surabondance des contenus qui aurait nui à une approche en profondeur des acquisitions. Il s'agissait par ailleurs de veiller à ce que le contenu des référentiels puisse être travaillé de manière complète et effective dans toutes les classes. De ce point de vue, il est important de rappeler, pour la 3<sup>e</sup> année secondaire en particulier, que les contenus du tronc commun polytechnique et pluridisciplinaire n'ont pas été calibrés sur les seuls contenus actuellement dispensés dans l'enseignement général. L'ambition et l'exigence n'ont toutefois nullement été éludées ; elles se sont traduites par la définition d'un bagage d'apprentissages incontournables, permettant d'être embrassés et maîtrisés par tous. Ces apprentissages seront, pour la plupart, prolongés et approfondis au-delà du tronc commun.

#### 1.4.2 Précision et souci d'une progression fluide

On touche ici à l'une des qualités des référentiels parmi les plus contributives à la réussite des apprentissages. Sans entraver la liberté pédagogique des rédacteurs de programmes (qui définissent le « comment »), les référentiels du tronc commun (qui se centrent sur le « quoi ») ont veillé à expliciter clairement et précisément les contenus et les attendus d'apprentissage ainsi que leur progression. Un niveau d'exi-

gence adéquat et correctement calibré a été recherché, en tenant compte du développement cognitif et psycho-affectif de l'élève et de l'hétérogénéité des rythmes d'apprentissage.

Pour atteindre le degré de précision recherché, les contenus et les attendus sont définis par année au sein des référentiels. Cette annualisation affine la définition progressive des apprentissages et en assure la fluidité d'une année à l'autre. Les progressions ont été lissées de manière à éviter les ruptures que peuvent constituer des sauts cognitifs trop importants d'une année ou d'un niveau à l'autre. À cette fin, les groupes rédactionnels ont été particulièrement attentifs à assurer les continuités nécessaires entre les niveaux maternel et primaire ainsi qu'entre le primaire et le secondaire. L'annualisation des contenus et attendus n'a toutefois pas empêché que des périodisations plus larges soient envisagées, notamment dans le cadre d'une approche spiralaire. Lorsque les contenus repérés s'y prêtaient, cette approche a été privilégiée de manière à ce qu'un savoir, un savoir-faire ou encore une compétence puissent être abordés plusieurs fois, en étant renforcés, affinés et complétés au fil du curriculum.

En particulier, les attendus annualisés constituent de très utiles repères de progressivité : ils permettent aux enseignants de disposer d'une indication claire et précise à propos de ce qu'ils doivent effectivement travailler à l'échelle de l'année.

#### 1.4.3 Savoirs, savoir-faire et compétences

Conformément aux préconisations du « Pacte pour un enseignement d'excellence », les référentiels revalorisent globalement la place des savoirs disciplinaires et culturels fondamentaux. Cette valorisation se justifie par le caractère émancipateur intrinsèque des savoirs, fondateurs d'une culture citoyenne partagée et socles de l'exercice d'un esprit critique, ce qui implique qu'ils soient clairement listés et définis dans les référentiels, tant en termes de contenus d'apprentissages que d'attendus. Les savoir-faire, quant à eux, permettent notamment l'automatisation de certaines démarches essentielles.

Les savoirs ne se réduisent pas au statut de « ressources » au service de l'acquisition de compétences. Ils se rapportent soit au développement d'une (ou de plusieurs) compétence(s), soit à une autre visée, en particulier au développement d'une culture commune, à l'appropriation de clés de compréhension du monde et/ou l'installation d'attitudes d'engagement citoyen. Dans cette perspective, les savoirs à installer font l'objet d'attendus, au même titre que les compétences et les savoir-faire.

Selon le Code<sup>8</sup>, on entend, dans l'ensemble des référentiels du tronc commun, par :

- savoir : fait ou ensemble de faits, définition, concept, théorie, modèle ou outil linguistique ;
- savoir-faire : procédure, geste, technique, schéma de résolution, standardisés et automatisés par l'apprentissage et l'entraînement<sup>9</sup> ;
- compétence : aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

#### 1.4.4 Cohérence verticale et horizontale

En matière de cohérence verticale, chaque référentiel cherche à assurer une continuité explicite avec ce qui a été enseigné durant les années précédentes et ce qui sera enseigné après, de manière à éviter

8 Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, article 1.3.1-1.

9 Ce trait distingue les savoir-faire de la compétence qui nécessite une analyse particulière et un traitement adapté d'une situation qui, pour être proche de situations (re)connues, n'en est pas moins différente.

les possibles effets de ruptures (voir ci-dessus). Les introductions annuelles présentes dans chaque référentiel veillent à préciser où se situent les spécificités des apprentissages de l'année en cours dans la cohérence d'ensemble. Les référentiels proposent aussi des tableaux synoptiques permettant d'embrasser la cohérence d'une progression d'ensemble (voir *infra*, point 2.1).

En matière de cohérence horizontale, chaque référentiel identifie également les liens possibles avec les autres référentiels d'une même année et avec les visées transversales des domaines 6, 7 et 8 (voir *infra*, point 1.5).

#### 1.4.5 Transparence et accessibilité

Les référentiels ont été rédigés de la manière la plus explicite et la plus compréhensible possible, en vue de favoriser leur appropriation par l'ensemble des acteurs internes et externes à l'école, en particulier par les enseignants. Chaque citoyen devrait idéalement être en mesure d'appréhender le contrat qui lie l'école et la société et ce que cette dernière considère comme devant être appris par tous durant le tronc commun.

#### 1.4.6 Capacité à soutenir le désir et le plaisir d'apprendre des élèves

Un des enjeux du curriculum du tronc commun est de faire en sorte que les savoirs, les savoir-faire et les compétences scolaires apparaissent aux yeux des élèves comme mobilisateurs en ce qu'ils leur permettent progressivement de mieux comprendre et de décoder le monde complexe qui les entoure et en ce qu'ils les préparent à affronter les grandes questions de leur temps. Les référentiels ont été conçus avec le souci de travailler des savoirs, savoir-faire et compétences qui pourraient faire sens aux yeux des élèves, dans la perspective d'un soutien au plaisir et au désir d'apprendre.

### 1.5 Contribution des référentiels disciplinaires aux visées transversales et au décloisonnement des apprentissages

#### 1.5.1 Visées d'apprentissage des domaines 6, 7 et 8

Les visées d'apprentissage liées aux domaines 6, 7 et 8 sont à installer de manière transversale. Elles se déclinent donc via des portes d'entrée et des savoirs, savoir-faire et compétences identifiés dans chacune des disciplines. Ces visées sont assez novatrices et constituent un pan important des apprentissages du tronc commun. Elles contribuent à la construction progressive d'un citoyen lucide, acteur et autonome. Dans chaque référentiel disciplinaire sont identifiés des exemples particulièrement illustratifs de contenus et d'attendus pouvant contribuer à l'atteinte de ces visées (voir *infra*, point 2.1).

Les apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 ont été regroupés autour de six visées transversales puisque ces trois domaines sont fortement complémentaires et présentent entre eux de nombreuses interconnexions. Ces six visées, définies au sein de chaque référentiel disciplinaire, sont les suivantes :

- se connaître et s'ouvrir aux autres ;
- apprendre à apprendre ;
- développer une pensée critique et complexe ;
- développer la créativité et l'esprit d'entreprendre ;
- découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles ;
- développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.



### 1.5.2 Croisements entre disciplines

Dans une logique de décloisonnement et de renforcement du sens des apprentissages, l'articulation entre les différents référentiels disciplinaires des domaines 1 à 5 a été encouragée. En effet, les apprentissages des uns peuvent contribuer à l'acquisition ou au renforcement des apprentissages des autres. C'est pour cette raison que tous les référentiels repèrent les possibilités d'articulations les plus fécondes entre leurs contenus d'apprentissage ou leurs attendus et ceux des autres référentiels (voir *infra*, point 2.1).

### 1.5.3 Langue de scolarisation

La pratique du français est également transversale à l'ensemble des disciplines. Son apprentissage doit donc être stimulé, exercé et renforcé dans toutes les disciplines. Dans cet esprit, ces dernières veillent à développer chez l'élève l'acquisition du français en tant que « langue de scolarisation ». En effet, l'accès à ce langage dans lequel s'exposent les savoirs et se construisent les apprentissages – à la fois spécifique au monde scolaire et aux différentes disciplines – constitue un enjeu important pour l'ensemble des élèves. Ainsi, ils apprennent progressivement à communiquer et à argumenter, oralement et par écrit, selon les codes et les contraintes langagières du monde de l'école. Dans ce sens et sur la base des spécificités langagières de leur discipline, tous les enseignants conscientisent les élèves aux particularités du « français de l'école », qui suppose des tournures, des codes et un vocabulaire spécifiques qu'il convient d'explicitier au bénéfice de tous les élèves. Un autre point d'attention concerne les différents genres de discours et de textes qui peuvent être spécifiques à une discipline, ou communs à plusieurs disciplines. En effet, acquérir le langage d'une discipline ne consiste pas seulement à manipuler correctement des termes isolés, cela signifie aussi se montrer capable de comprendre et de produire des écrits (résumé, compte-rendu, rapport, démonstration, etc.) conformes à la culture et aux conventions ou aux normes propres à la discipline. L'objectif est d'élargir l'éventail des genres de discours et de textes que les élèves maîtrisent.

Cet enseignement de la langue de scolarisation au sein des disciplines, en lien étroit avec les contenus d'apprentissage, bénéficiera à tous mais permettra particulièrement de réduire les inégalités vis-à-vis de certains élèves en situation de « vulnérabilité linguistique ».

## 2. STRUCTURE ET PRINCIPES ORGANISATEURS DES RÉFÉRENTIELS

### 2.1 Un canevas commun

Pour en assurer l'homogénéité, les référentiels du tronc commun sont rédigés selon un canevas commun, précisé dans la Charte. Les éléments suivants se retrouvent dès lors dans tous les référentiels :

- la présente introduction générale ;
- une introduction spécifique à la discipline, qui explicite les principales visées d'apprentissage et l'organisation générale du référentiel ;
- une présentation, par année d'études<sup>10</sup>, des contenus et des attendus, chacune des années étant déclinée de la manière suivante :
  - une introduction qui situe la spécificité des apprentissages disciplinaires de l'année en cours, en précisant leur continuité avec « l'amont » (d'où l'on vient) et « l'aval » (en quoi on prépare les apprentissages ultérieurs) ; le but est de clarifier autant que possible les continuités et les spécificités des apprentissages travaillés à l'échelle de l'année ;
  - des tableaux de contenus d'apprentissage (colonne de gauche) et d'attendus correspondants (colonne de droite), ces contenus et attendus étant regroupés en trois catégories : des savoirs, des savoir-faire et des compétences<sup>11</sup> ;
- une section présentant les contributions aux visées transversales des domaines 6, 7 et 8 ;
- une section présentant par année, les articulations les plus fécondes entre disciplines ;
- un glossaire (dans certains référentiels) ;
- des tableaux synoptiques présentant de façon visuelle la progression des apprentissages tout au long du tronc commun.

### 2.2 Une place laissée aussi aux spécificités disciplinaires

#### 2.2.1 L'organisation interne

Même si les référentiels présentent tous la structure commune détaillée ci-dessus, le découpage et l'organisation des contenus varient quelque peu d'une discipline à l'autre, de manière à en respecter les logiques et les spécificités propres. En particulier, l'articulation entre les savoirs, les savoir-faire et les compétences peut différer d'une discipline à l'autre. Au début de chaque référentiel, une introduction précise et justifie la structuration choisie ; la lecture attentive de cette introduction est essentielle à une bonne entrée dans le référentiel.

#### 2.2.2 La terminologie des verbes opérateurs

Par souci de précision, chaque attendu est exprimé à l'aide d'un verbe opérateur correspondant au type de tâche requise qui soit de nature à s'assurer que l'élève maîtrise effectivement le contenu de savoir, de savoir-faire ou de compétence visé.

Il peut arriver que certains de ces verbes opérateurs, bien que libellés de manière identique, n'aient pas

<sup>10</sup> La seule exception à ce principe, motivée par la très grande diversité des élèves de cet âge, concerne le référentiel des compétences initiales pour lequel les contenus et les attendus sont définis, d'une part, pour la M1 et la M2 et, d'autre part, pour la M3. Autrement dit, le travail mené globalement en M1 et M2 débouche sur des attendus uniquement définis en fin de M2.

<sup>11</sup> Les contenus d'apprentissage relevant des attitudes sont intégrés dans les référentiels de la manière suivante : soit ils s'apparentent à des savoir-faire spécifiques (tels que 'faire preuve de rigueur' dans la conduite d'une expérience) et sont alors identifiés au sein de la rubrique des savoir-faire ; soit ils concernent des visées d'apprentissage plus large (telles que la tolérance ou le fait d'oser s'exprimer) et apparaissent alors dans les référentiels en tant que visées des domaines 6, 7 et 8.

exactement le même sens d'une discipline à l'autre, en fonction ici aussi des spécificités et des traditions disciplinaires. Il peut, par exemple, être justifié que « situer » soit un savoir-faire en géographie, dans le sens de « situer sur une carte » et un savoir en histoire dans le sens de « situer sur la ligne du temps » donc, dater. L'explicitation fine de l'attendu et parfois la présence d'un exemple de production veillent à préciser le sens exact que revêt le verbe opérateur utilisé.

Par ailleurs, dans un souci d'opérationnalité, ces verbes opérateurs ont le plus souvent trait à des comportements observables d'élèves. Une attention particulière a été accordée à ce que ces comportements correspondent à des niveaux taxonomiques adaptés à l'âge des élèves ; ils gagnent d'ailleurs en complexité avec le temps. Les attendus se traduisent ainsi par des tâches plus ou moins ambitieuses et complexes (dans les trois catégories de contenus) et la capacité à réaliser des tâches complexes résulte souvent de la maîtrise de tâches plus simples, ces dernières pouvant permettre d'identifier finement où se situent des difficultés, le cas échéant. De plus, même lorsque les niveaux taxonomiques visés sont simples et se traduisent par des verbes opérateurs tels que citer, nommer ou associer, le travail en classe gagnera à porter aussi sur les opérations qui devraient sous-tendre ces comportements en termes de compréhension et d'appropriation personnelle.

Au sein des attendus, la notion de langue de scolarisation (voir *supra*, point 1.5.3) joue un double rôle. Le premier est de mettre les élèves en présence d'un vocabulaire spécifique. Il convient en effet de s'assurer que tous les élèves s'approprient les termes propres à la discipline et les maîtrisent en vue de leur réutilisation. Le second rôle est de traduire les démarches cognitives sollicitées par les verbes opérateurs. À cet égard, une attention particulière doit être accordée à la polysémie des termes. En effet, selon les disciplines, certains termes identiques ont des significations différentes. Des verbes tels que développer, évaluer, inscrire, ordonner, représenter, observer, justifier... selon qu'on soit en mathématiques, en art, en éducation physique ou en langues ne signifient pas exactement la même chose et par conséquent ont un impact différent sur ce que les élèves doivent faire.

Par ailleurs, ces verbes opérateurs s'avèrent des portes d'entrée importantes pour le développement cognitif. Si des verbes opérateurs tels que citer, nommer, indiquer ou lister mobilisent chez les élèves des réponses courtes et peu construites, les verbes opérateurs tels qu'expliquer, argumenter, vérifier, justifier ou comparer sollicitent un travail langagier qui habitue les élèves à exprimer leur pensée et à la structurer. En adaptant le niveau d'attente à l'âge des élèves, les verbes opérateurs les plus complexes peuvent être mobilisés dès le début de la scolarité.

Les formulations langagières liées aux verbes opérateurs feront dès lors l'objet d'un apprentissage explicite qui se complexifiera au fil de la scolarité. Tous les élèves devront apprendre la signification précise des attendus et des verbes qui les traduisent pour comprendre ce que l'enseignant attend d'eux ainsi que pour structurer et communiquer leur pensée.

### 2.2.3 La dimension spiralaire des apprentissages

Si l'ensemble des référentiels s'inscrit globalement dans une logique spiralaire (en vue de favoriser un renforcement progressif des acquisitions, via une remobilisation de certains savoirs, savoir-faire et compétences travaillés antérieurement), cette approche est diversement prégnante selon les disciplines.

Dans tous les cas, même lorsque les acquisitions de savoirs, de savoir-faire ou de compétences sont pensées sur plusieurs années, avec une forte récursivité d'une année sur l'autre, les spécificités du travail de l'année sont explicitées dans les introductions annuelles. Dans le même sens, les attendus, s'ils sont fort proches d'une année à l'autre, font le plus souvent apparaître une progressive gradation dans le niveau de maîtrise requis ou dans le type de supports sollicités. Ainsi, un même savoir-faire ou une même compétence peut être formulé(e) à l'identique d'une année à l'autre mais en précisant alors une gradation relative au niveau d'autonomie attendu : « avec » ou « sans l'aide de l'enseignant », par exemple.

### 3. DU BON USAGE DES RÉFÉRENTIELS

#### 3.1 Approche annuelle, contenus, attendus et évaluation

Les référentiels du tronc commun identifient des **contenus** et des **attendus**, présentés par année d'étude pour les raisons évoquées plus haut. La définition de ces notions<sup>12</sup> est la suivante :

- contenu d'apprentissage : l'ensemble de savoirs, savoir-faire et compétences identifiant les contenus à enseigner pour une année d'étude donnée ;
- attendu : le niveau de maîtrise des contenus d'apprentissage visé pour les élèves au terme d'une année donnée ou d'un curriculum.

Les **contenus d'apprentissage** sont rédigés à l'intention des *enseignants* ; ils précisent ce que les enseignants doivent viser à installer et à travailler avec leurs élèves, à l'échelle annuelle. D'un référentiel à l'autre, la section des contenus est plus ou moins détaillée. Si cette section est suffisamment explicite et précise, les attendus s'y rapportant sont souvent circonscrits. À contrario, si les contenus sont présentés de façon succincte, c'est alors la déclinaison en attendus qui en éclaire plus précisément la portée. Il est donc toujours nécessaire d'appréhender les contenus et attendus de concert. Enfin, les contenus ne préjugent en rien de l'approche méthodologique à utiliser (le « comment ») qui demeure aux mains des (F) PO, des équipes pédagogiques et des enseignants.

Les **attendus**, quant à eux, incarnent et concrétisent les contenus en termes d'activités d'élèves. Ils constituent des balises claires et opérationnelles précisant ce que l'on cherche à faire atteindre par ces élèves. Ces attendus ont comme fonctions principales d'aider à la conception et à la construction d'activités d'enseignement et de fournir des outils de diagnostic des acquisitions en cours. Dans cette perspective, le calibrage correct des attendus et leur non-ambiguïté contribuent à clarifier les niveaux de maîtrise, aux différents stades des apprentissages, et permettent de mettre en place les stratégies adéquates en termes d'évaluation formative, de différenciation et de remédiation immédiate pour atteindre ces niveaux.

12 Définitions issues du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, article 1.3.1-1., 4° et 17°.

Ces attendus annuels présentent par ailleurs les avantages suivants :

- ils contribuent à harmoniser les curriculums et limitent les écarts entre le curriculum prescrit et les curriculums effectifs ;
- ils rendent possible la poursuite des enseignements selon une progression et une cohérence pertinentes, en cas de changement d'école ou de réseau ;
- ils assurent un traitement plus juste lors des évaluations locales ;
- ils offrent des balises communes pour l'évaluation sommative ; les équipes pédagogiques rendront un avis et délibéreront sur la base, notamment, de ces attendus qui se veulent clairs et objectivables. Les évaluations sommatives<sup>13</sup>, à l'instar des évaluations externes certificatives<sup>14</sup> ne pourront porter que sur les attendus tels que définis dans les référentiels ;
- ils facilitent le travail des concepteurs d'évaluations externes (non) certificatives et d'outils d'évaluation.

En matière de liens entre attendus et évaluation, il est important de préciser les balises suivantes :

- si la maîtrise de tous les attendus doit être visée et s'ils sont tous potentiellement évaluables, l'ensemble des attendus ne devront pas *nécessairement* avoir été formellement évalués, à fortiori de manière isolée et indépendante. L'appréciation de l'atteinte des attendus peut se réaliser au travers d'activités d'apprentissage et leur maîtrise ne doit pas forcément être mesurée par une évaluation formelle. De plus, la réactivation des savoirs, savoir-faire et compétences dans d'autres activités d'apprentissage ultérieures peut en soi, pour l'enseignant, constituer un bon signe de maîtrise ou de non-maîtrise de l'attendu ;
- la non-maîtrise d'attendus, qu'elle soit constatée à la fin ou au cours d'une séquence d'apprentissage, doit avant tout constituer un incitant pour l'équipe pédagogique et l'élève concerné à mieux cerner où se situent les difficultés et à envisager collégalement la stratégie d'accompagnement personnalisé la plus adéquate, à adapter, au besoin, en cours d'année (voir à ce sujet les articles 2.3.1-2 et 2.3.1-3 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire) ;
- dans le cadre de l'objectif du Pacte de réduire de 50 % le redoublement d'ici 2030, le constat d'une non-maîtrise de certains attendus ne pourra déboucher sur un maintien dans l'année en cours qu'en dernier recours, si les stratégies d'accompagnement personnalisé déployées durant l'année se sont avérées infructueuses et s'il s'avère que les dispositifs spécifiques n'ont pas permis à l'élève de surmonter suffisamment ses difficultés d'apprentissage pour pouvoir poursuivre avec fruit les apprentissages de l'année suivante du tronc commun (article 2.3.1-6 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire). Dans cette perspective, il doit être évident pour tous que seule la non-atteinte d'un volume important d'attendus significatifs peut conduire à une telle décision.

De tout ce qui précède, il est clair que le bon usage des attendus, sans rendre l'évaluation omniprésente, se conçoit essentiellement dans la perspective de l'apprentissage et de l'évaluation formative<sup>15</sup>. Quelle que soit sa forme, l'évaluation ne constitue pas une fin en soi : l'élève n'apprend pas pour être évalué, ses acquis sont évalués pour l'aider à apprendre.

13 Évaluation sommative : l'ensemble des épreuves permettant aux enseignants d'établir un bilan des acquis des élèves par rapport aux attendus au terme d'une ou de plusieurs séquences d'apprentissage (idem, article 1.3.1-1, 37°).

14 Évaluation certificative : l'évaluation qui intervient dans la délivrance d'un certificat d'enseignement (idem, 34°).

15 Évaluation formative : l'évaluation effectuée en cours d'apprentissage et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève, à mesurer les acquis de l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage ; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève face aux apprentissages et aux attendus visés ; elle peut se fonder en partie sur l'autoévaluation (idem, 36°).

### 3.2 Référentiels et pratiques pédagogiques

---

Tous les référentiels présentent les contenus et les attendus ventilés en savoirs, savoir-faire et compétences. Le rôle d'un référentiel est bien de présenter de manière structurée les savoirs, savoir-faire et les compétences à (faire) acquérir. Autant que possible, il doit être dénué de considérations et d'options méthodologiques. Dès lors, le référentiel inventorie ces savoirs, savoir-faire et compétences, sous la forme d'une liste neutre, sans expliquer la manière dont ils pourraient être enseignés en classe. Cette mise en œuvre méthodologique est en effet du ressort des programmes (dont le but est précisément de présenter des pistes pédagogiques de mise en œuvre des référentiels), des équipes pédagogiques et des enseignants.

Mais, sans empiéter sur les programmes, il est utile de préciser que les savoirs, savoir-faire et compétences identifiés isolément gagneront, la plupart du temps, à être enseignés conjointement au sein d'activités pédagogiques de manière à leur donner du sens, sans exclure une focalisation sur l'un ou l'autre de ces contenus, à titre transitoire, lorsque cela s'avère nécessaire. Il en résulte également que le temps d'apprentissage à réserver aux différents contenus n'est pas nécessairement proportionnel au nombre d'attendus correspondants.

En tout état de cause, le référentiel s'apparente à un cadastre méthodologiquement neutre de contenus qui ne préjuge pas de la manière dont ils seront intégrés les uns aux autres au sein d'activités pédagogiques : le référentiel n'impose donc ni qu'à un contenu doive correspondre une seule activité, ni qu'une activité doive nécessairement viser à installer des contenus de chaque type (savoir, savoir-faire, compétence).

---

Les référentiels traduisent en termes curriculaires les ambitions du tronc commun et plus largement celles du Pacte pour un enseignement d'excellence. Ces ambitions seront rencontrées si l'ensemble des acteurs de l'école incarnent, à leur tour, ces référentiels dans des programmes et des activités de classe en étant animés des mêmes objectifs généraux. Autrement dit, chaque acteur doit être conscient qu'au travers de l'enseignement de tel ou de tel contenu et la poursuite de tel ou tel attendu, c'est à l'atteinte des finalités du tronc commun qu'il participe activement.

# ENJEUX ET OBJECTIFS GÉNÉRAUX

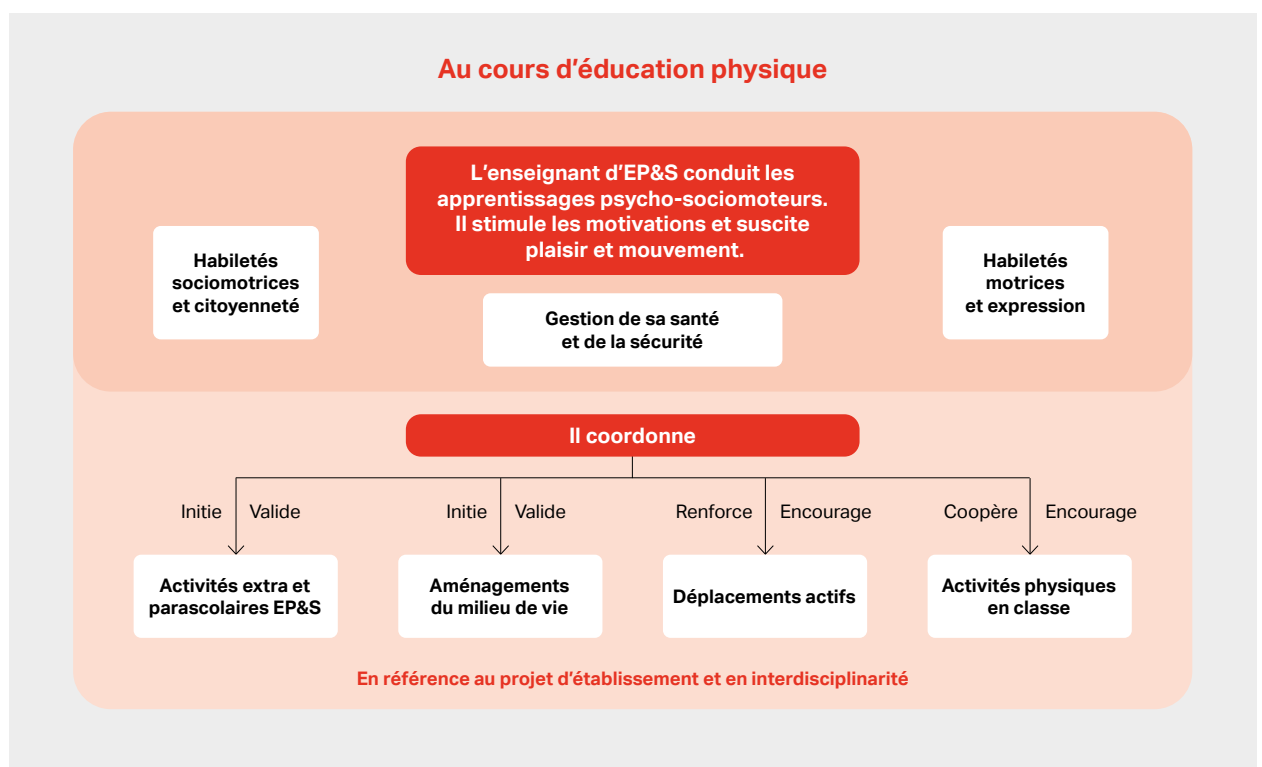
## Visées d'apprentissage de l'Éducation physique et à la santé (EP&S)

L'EP&S, en adéquation avec la littératie physique et la littératie en santé<sup>16</sup>, s'inscrit dans une perspective de développement global de l'élève en visant le déploiement de l'efficacité motrice et sociomotrice, mais aussi de connaissances, d'habiletés et d'attitudes permettant une gestion correcte de sa santé et de son bien-être.

Elle constitue une réponse à une société de plus en plus sédentaire, y compris dans les loisirs.

Au travers du plaisir du mouvement, un des défis de l'EP&S est de permettre aux élèves d'acquérir un ensemble d'outils visant à adopter un mode de vie sain et actif dans et en dehors de l'école tout au long de leur vie.

L'EP&S participe à l'épanouissement personnel en amenant l'élève à intégrer dans l'action, les valeurs d'engagement, de solidarité, d'égalité, de respect de soi et des autres dans leurs différences.



<sup>16</sup> « La littératie physique se définit par la motivation, la confiance, la compétence physique, le savoir et la compréhension qu'une personne possède et qui lui permettent de valoriser et de prendre en charge son engagement envers l'activité physique pour toute sa vie ». Traduit de l'International Physical Literacy Association, mai 2014.

« La littératie en santé désigne la capacité d'accéder, de comprendre, d'évaluer et d'appliquer l'information de manière à promouvoir, à maintenir et à améliorer sa santé et celle de son entourage dans divers milieux au cours de la vie ». Vision d'une culture de la santé au Canada, par Rootman I. et Gordon-El-Bihbety D., 2008.

Le professeur d'éducation physique conduit les apprentissages, stimule les motivations et suscite mouvement et plaisir au travers de trois champs :

### CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

#### Visées d'apprentissage

Maitriser des mouvements et des gestes conformément à des règles d'exécution, en les adaptant au milieu, à sa morphologie et aux buts poursuivis.

S'exprimer à l'aide de son corps.

### CHAMP 2 : HABILITÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ

#### Visée d'apprentissage

Interagir dans un groupe pratiquant une activité physique ou sportive, dans le respect des autres, en s'adaptant au milieu, à sa morphologie et aux buts poursuivis.

### CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

#### Visée d'apprentissage

Être activement responsable de son bien-être, de sa santé globale, de sa condition physique, de son intégrité physique et de celle des autres.

Les activités ne sont progressivement codifiées<sup>17</sup> qu'à partir de P5/6, afin de laisser la place à la découverte et à une expérimentation motrice diversifiée et différenciée.

Elles peuvent être codifiées sans être forcément institutionnalisées comme le sont les sports officiels. >

La dimension culturelle des savoirs et des pratiques en éducation physique vise l'ouverture des élèves aux différentes cultures du mouvement : vie active, jeux traditionnels, pratiques nouvelles, courants sportifs et artistiques... <

Le rôle de l'école étant de susciter et d'accompagner au mieux le développement des compétences nouvelles, en EP&S, le numérique fait partie des outils à intégrer aux programmes au service des apprentissages et de la motivation. L'EP&S accompagne l'élève dans son éducation à analyser les influences positives et négatives du numérique sur sa pratique physique et à décoder les images du corps données par la société (médias, réseaux sociaux...).

Enfin, dans le cadre du projet d'établissement et en interdisciplinarité, l'enseignant d'EP&S est un référent privilégié pour promouvoir une école plus active (aménagement du milieu de vie, déplacements actifs, activité physique en classe, rencontres parascolaires, partenariats...).

Les trois champs forment un tout indissociable au bénéfice du développement personnel, du vivre-ensemble, de la santé et du bien-être. C'est par une expérimentation variée et répétée en situations de plus en plus complexifiées que les compétences visées par les profils de sortie pourront être maîtrisées.

Les contenus récurrents présentés dans les introductions par année reflètent bien l'aspect spiralaire des apprentissages. Découvrir, exercer, s'approprier, exploiter sont autant d'étapes intriquées.

Dans ce contexte, une évaluation, prenant en considération le parcours de l'élève réalisé dans un environnement local particulier, a tout son sens.

<sup>17</sup> En référence à un règlement.



## CHAMP 1: HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

Ce champ vise la connaissance du corps, la maîtrise des mouvements fondamentaux, l'acquisition d'une motricité globale et fine et d'une coordination motrice, l'appropriation progressive de gestes techniques, la capacité de s'équilibrer, de se déplacer en tenant compte de l'espace et du temps.

Il vise également le développement de la capacité à s'exprimer à l'aide de son corps.

La connaissance progressive de son corps, de ses potentialités et de sa personnalité se développe au travers d'une expérimentation variée en situations de plus en plus complexifiées. Les mouvements fondamentaux locomoteurs, non locomoteurs et de manipulation acquièrent peu à peu précision, aisance et efficacité afin de former un système de mouvements coordonnés agissant dans un but précis. Les mouvements fondamentaux deviennent, au fil de la pratique, des habiletés motrices au service du développement personnel, mais aussi de l'interaction et de la collaboration (champ 2).

	Compétences à maîtriser (profils de sortie S3)		Thèmes
1. Habiletés motrices et expression	HME1	Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux.	Schéma corporel et latéralisation. Motricité globale.
	HME2	Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale.	Motricité globale avec manipulation d'objets. Motricité fine avec manipulation d'objets.
	HME3	S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels.	Motricité globale : équilibre.
		À partir de S2, l'équilibre n'est plus travaillé en tant que tel, mais intégré dans le travail des autres compétences.	
	HME4	Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter. Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice.	Espace, temps, rythme de l'action.
	HME5	S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps.	Expression.
<i>C'est le processus de création qui sera davantage valorisé que le résultat final. L'espace scénique représente l'espace pour communiquer qu'il ne faudrait pas réduire à une scène de spectacle.</i>			

## CHAMP 2 : HABILITÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ

La maîtrise progressive des mouvements fondamentaux se réalise également en situations collectives graduellement complexifiées et codifiées, visant le développement d'interactions positives et l'apprentissage de la collaboration.

Ce champ vise à développer le sens du collectif en ajustant son action à celle des autres, en respectant des règles convenues, en communiquant adéquatement, en participant à une réalisation commune et en manifestant des comportements éthiques dans la victoire comme dans la défaite, dans la réussite comme dans la difficulté.

	Compétences à maîtriser (profils de sortie S3)		Thèmes
2. Habiletés sociomotrices et citoyenneté	HSC1	Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun, en fonction du but à atteindre.	Règles, rôles, but.
	HSC2	Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune.	Collaboration.
	HSC3	Interagir positivement. S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...).	Savoir-être.

## CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

Les contenus des deux premiers champs contribuent à l'acquisition de ce troisième, au bénéfice de la santé tout au long de la vie.

Ce champ vise à être activement responsable de son bien-être, de sa santé globale, de son intégrité physique et de celle des autres, en construisant un style de vie sain et actif, en sécurité, en développant sa condition physique, en apprenant à gérer ses émotions et son stress, en développant une image positive de soi, une pensée critique et la capacité à se prendre en charge.

En adéquation avec la littératie en santé qui postule « *l'obtention, la compréhension et l'utilisation d'informations dans le but de prendre des décisions favorisant la santé* », ce champ vise la prise de conscience des facteurs susceptibles d'influencer les habitudes de vie positivement ou négativement.

L'élève sera outillé pour poser des choix lui permettant de développer et de préserver sa santé. Sa pensée critique sera également exercée en regard des images du corps véhiculées par la société.

Les « matières santé » devront être abordées obligatoirement au travers des séances de cours. Il ne s'agit pas de dispenser des cours théoriques, mais bien d'aborder ces sujets lors de moments propices de l'activité (échauffement, situation vécue, bilan...) afin de leur donner tout leur sens.

Le développement de la condition physique se travaille en référence aux recommandations faisant autorité en termes d'activités physiques et de lutte contre la sédentarité.

Les notions de temps figurant dans les attendus de GSS1 sont avant tout des repères de progression qui peuvent être adaptés en fonction du contexte de l'élève ou de l'établissement. Le travail de l'endurance peut être développé au travers d'activités différentes afin de permettre à l'élève de découvrir ses possibilités et de l'encourager à pérenniser cette compétence dans un objectif de santé.

		Compétences à maîtriser (profils de sortie S3)	Thèmes
<b>3. Gestion de sa santé et de la sécurité</b>	GSS1	Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique.	Condition physique.
	GSS2	Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieu naturel, urbain et aquatique.	Sécurité, premiers secours.
	GSS3	Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress.	Émotions.
		<i>Par-delà l'apprentissage de quelques techniques de gestion des émotions, cette visée traverse l'ensemble des séances d'éducation physique. Des émotions émergent du vécu et favorisent l'intervention spécifique de l'enseignant.</i>	<i>Domaines abordés par les techniques spécifiques : observation des sensations, respiration, tonus, ancrage au sol et prise des appuis, visualisation, verbalisation de l'émotion... Stress positif et négatif (ajuster, réguler, canaliser).</i>
	GSS4	Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école.	Sentiment de compétence. Image de soi. Estime de soi. Connaissance du milieu.
		<i>Cette compétence sera travaillée en parallèle avec GSS1 : Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique.</i>	
GSS5	Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être.	Pensée critique.	
	<i>Jusqu'en P6, les savoirs et savoir-faire utiles au développement de cette compétence sont mobilisés en GSS1 et GSS4.</i>		

# CONTENUS D'APPRENTISSAGE ET ATTENDUS

## P1

## 1<sup>re</sup> PRIMAIRE

Au travers des trois champs, l'élève découvre le plaisir du mouvement, apprend par le mouvement en profitant régulièrement des possibilités qui lui sont offertes de développer et de mettre en pratique ses habiletés motrices, sociomotrices et citoyennes. L'acquisition des savoirs, dans le cadre du cours d'Éducation physique et à la santé, s'inscrit dans l'expérience quotidienne de l'élève.

L'intégration de l'ensemble des compétences des trois champs de l'EP&S, mobilisées à travers le jeu et le plaisir du mouvement, permettra à chaque enfant :

- de prendre conscience de ses possibilités ;
- d'apprendre en participant joyeusement ;
- de faire naître le désir de s'améliorer ;
- d'identifier ses aptitudes ;
- de découvrir des orientations saines de plaisirs ;
- de créer et de s'exprimer en utilisant le mouvement comme forme de langage corporel ;
- de favoriser les relations sociales et promouvoir la participation au sein d'un groupe.

### Dans le champ des habiletés motrices et expression

Si le développement des mouvements fondamentaux est lié à l'âge de l'élève, l'acquisition d'un niveau de développement ne dépend pas uniquement de celui-ci, mais également de la qualité de ses expériences antérieures. Les situations proposées seront nombreuses et différenciées pour lui permettre de diversifier ses actions et d'enrichir ses sensations.

En continuité avec les apprentissages psychomoteurs, il découvre et expérimente dans des situations simples et variées les grands mouvements fondamentaux. Il appréhende l'espace et les objets qui l'entourent, les notions de temps et de rythme.

Il utilise le mouvement et le geste pour s'exprimer.

### Dans le champ des habiletés sociomotrices et citoyenneté

L'élève apprend progressivement à travers les jeux à respecter et à comprendre les règles, à développer des stratégies simples et à interagir positivement avec les autres.

Les situations globales et celles proposant des défis sont privilégiées. Les jeux collectifs sont soigneusement dosés, orientés prioritairement vers la coopération en faisant primer le plaisir du jeu sur le résultat.

### Dans le champ de la gestion de sa santé et de la sécurité

L'élève se familiarise avec plusieurs thématiques liées à sa santé physique et émotionnelle. Lorsque la pratique d'activités physiques est source de plaisir et de satisfaction, il est plus susceptible de développer des attitudes positives à l'égard d'un mode de vie sain pendant toute la vie.

Au travers des situations vécues, par le mouvement et le jeu, l'élève sera sensibilisé aux bénéfices d'une pratique physique en sécurité. Celles-ci susciteront chez lui l'envie de faire plus et mieux et favoriseront les échanges d'idées à propos des déterminants de sa santé.

## P1

Les comportements attendus sont liés, d'une part aux règles de sécurité applicables lors de la pratique d'activités physiques, et d'autre part, aux notions de premiers soins qui permettent aux élèves d'apprendre les mesures à suivre dans des situations d'urgence pouvant survenir lors de la pratique d'activités physiques.

## CHAMP 1 : HABILÉTÉS MOTRICES ET EXPRESSION



<b>HME1</b> Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux		HME1
<b>SCHÉMA CORPOREL ET LATÉRALISATION</b>		
<b>Savoirs</b>	<b>Attendus</b>	
Connaître les parties du corps (les membres et articulations).  Connaître sa latéralité.	Nommer les parties du corps (jambe, bras, genou, coude, poignet...).	1.1
	Se représenter ou représenter un objet en position ou en mouvement.	1.2
	Reconnaître sa latéralité.	1.3
<b>Savoir-faire</b>	<b>Attendus</b>	
Exercer sa latéralité dans la réalisation de grands mouvements.	Montrer les parties du corps.	1.4
	Localiser le corps et les parties du corps dans l'espace (gauche, droite, avant, arrière, à côté...).	1.5
	Employer son côté préférentiel et non préférentiel (construire une adresse gestuelle et corporelle bilatérale).	1.6
<b>Compétence</b>	<b>Attendu</b>	
Avoir conscience de son schéma corporel pour agir avec son corps.	Effectuer globalement des grands mouvements fondamentaux : courir, grimper, glisser, sauter, se suspendre, s'arrêter, s'appuyer, tourner.	1.7
<b>MOTRICITÉ GLOBALE : LES GRANDS MOUVEMENTS DE DÉPLACEMENTS, LES POSITIONS ET LE GAINAGE</b>		
<b>Savoir</b>	<b>Attendu</b>	
Connaître le vocabulaire des actions motrices et des positions.	Nommer le vocabulaire des actions motrices et des positions (debout, assis, couché, accroupi...).	1.8
<b>Savoir-faire</b>	<b>Attendus</b>	
Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes.	Se déplacer de différentes façons et dans des directions variées, en utilisant différentes parties du corps.	1.9
	Se déplacer et s'arrêter avec contrôle en tenant compte du milieu (obstacles fixes et/ou mobiles).	1.10
	Se déplacer à des intensités et des durées variables (courir vite, courir longtemps, sauter loin, sauter haut...).	1.11
<b>Compétence</b>	<b>Attendu</b>	
Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux.	Effectuer et enchaîner des grands mouvements fondamentaux de déplacements : courir, grimper, glisser, sauter, se suspendre, s'arrêter, tourner, se réceptionner... dans des situations variées.	1.12



P1

<b>HME2</b> Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale		HME2
<b>MOTRICITÉ GLOBALE AVEC MANIPULATION D'OBJETS</b> <b>MOTRICITÉ FINE AVEC MANIPULATION D'OBJETS</b>		
<b>Savoir</b>	<b>Attendu</b>	
Connaître le vocabulaire des objets utilisés et des actions sur ceux-ci.	Nommer les objets utilisés et les actions sur ceux-ci.	2.1
<b>Savoir-faire</b>	<b>Attendus</b>	
Manipuler des objets (foulard, raquette, bâton, balle, agrès...) en fonction de leurs caractéristiques (nature, forme, poids, fragilité, encombrement...).	Réaliser les actions : manipuler, propulser, déplacer, contrôler, prendre, tirer, transporter, lancer, faire rebondir...	2.2
Exercer la coordination de mouvements et de manipulation d'objets.	Réaliser les actions : enfiler, pincer, nouer...	2.3
<b>Compétence</b>	<b>Attendus</b>	
Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale.	Dans des situations simples : Adapter ses mouvements en vue d'agir sur des objets.	2.4
	Adapter ses mouvements en vue de réaliser des tâches de la vie quotidienne.	2.5

<b>HME3</b> S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels		HME3
<b>ÉQUILIBRE</b>		
<b>Savoir-faire</b>	<b>Attendu</b>	
Appliquer les techniques d'équilibration globale dans des situations simples statiques et dynamiques.	Maintenir et rétablir son équilibre en positionnant son centre de gravité, ses bras, en fixant son regard, en ajustant globalement son tonus musculaire, ses appuis, sa surface de contact.	3.1
<b>Compétence</b>	<b>Attendu</b>	
S'équilibrer, maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels.	Gérer équilibres et déséquilibres dans des situations simples et dans des milieux différents.	3.2



P1

<b>HME4</b>		<b>HME4</b>
Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice		
ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION		
Savoirs	Attendus	
Connaître le vocabulaire spatial associé à l'activité.	Nommer et distinguer les repères spatiaux liés à l'activité.	4.1
Connaître des symboles spatiaux élémentaires (pictogrammes : flèches, croix ou cercle pour points de repère...).		
Connaître le vocabulaire temporel associé à l'activité et les outils temporels élémentaires (planning semaine...).	Nommer et distinguer les repères temporels liés à l'activité.	4.2
Connaître le vocabulaire de base spatiotemporel.	Nommer et distinguer le vocabulaire spatiotemporel de base lié à l'activité.	4.3
Savoir-faire	Attendus	
Évoluer dans l'espace déterminé.	Se déplacer dans l'espace déterminé en tenant compte de ses limites (murs, objets, lignes...).	4.4
	Se déplacer en tenant compte de points de repère concrets (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles).	4.5
	Placer du matériel en fonction de repères concrets.	4.6
	Trouver un point de repère de l'espace connu en fonction de sa représentation (photo, dessin, plan très simple...).	4.7
Évoluer dans un temps déterminé.	Agir en fonction d'un temps déterminé (aller d'un point A à un point B en fonction de la durée d'une comptine).	4.8
	Estimer la durée de différentes actions.	4.9
Exécuter une chronologie d'actions.	Réaliser une séquence d'actions en fonction de la représentation (graphique, verbale...), de leur chronologie.	4.10
Différencier les rythmes simples.	S'adapter à un rythme extérieur simple (rythme extrinsèque : un tempo donné...).	4.11
	Découvrir ses rythmes personnels (rythmes de déplacement, battements du cœur, respiration...).	4.12
Compétences	Attendus	
Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps et le représenter.	Ajuster ses actions à différents espaces et repères (objets et personnes).	4.13
	Se situer dans différents espaces.	4.14
	Ajuster ses actions au temps déterminé.	4.15
	Se situer dans le temps.	4.16
	Ajuster ses mouvements à la représentation des actions.	4.17
Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice.	Ajuster son mouvement à différents rythmes.	4.18



P1

<b>HME5</b> S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps		<b>HME5</b>
<b>Savoir</b> Connaître des attitudes expressives simples (joie, colère, dormir, grandir...).	<b>Attendu</b> Citer des attitudes expressives simples.	5.1
<b>Savoir-faire</b> Utiliser des gestes et des mouvements pour exprimer des attitudes simples.	<b>Attendus</b> Improviser sur un thème, une idée, une musique... Imiter, mimer une attitude expressive simple...	5.2 5.3
<b>Compétence</b> S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps.	<b>Attendu</b> Identifier et expliquer les attitudes expressives simples.	5.4





## CHAMP 2 : HABILITÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ



<b>HSC1</b>		HSC1
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre		
RESPECT DES RÈGLES, RÔLES ET BUTS		
<b>Savoirs</b>	<b>Attendus</b>	
Connaître les consignes de jeu liées à l'activité.	Énoncer les consignes liées à l'activité.	1.1
Connaître le but à atteindre.	Indiquer le but à atteindre.	1.2
Connaître les différents rôles à assumer.	Identifier les différents rôles à assumer.	1.3
<b>Savoir-faire</b>	<b>Attendus</b>	
Appliquer des consignes liées à l'activité.	Accepter les consignes.	1.4
	Exécuter les consignes.	1.5
Exercer différents rôles.	Assumer différents rôles et responsabilités.	1.6
<b>Compétence</b>	<b>Attendu</b>	
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre.	Se comporter en respectant des règles de base.	1.7

<b>HSC2</b>		HSC2
Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune		
<b>Savoir</b>	<b>Attendu</b>	
Connaître les principes de communication : être compris, être réceptif aux messages des autres.	Se faire comprendre, comprendre les messages des autres.	2.1
<b>Savoir-faire</b>	<b>Attendu</b>	
Collaborer.	Exercer des actions avec des partenaires.	2.2
<b>Compétence</b>	<b>Attendu</b>	
Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune.	Adapter son action en fonction des autres et du but poursuivi.	2.3



P1

<b>HSC3</b> Interagir positivement avec ses partenaires S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...)		<b>HSC3</b>
<b>Savoir</b>	<b>Attendu</b>	
Connaitre les comportements positifs attendus.	Nommer les attitudes fair-play.	3.1
<b>Savoir-être</b>	<b>Attendus</b>	
Respecter les autres et le milieu.	Respecter les autres : écouter, attendre son tour, encourager, aider, s'exprimer en utilisant un langage verbal et non verbal correct...	3.2
	Respecter le matériel et l'infrastructure.	3.3
<b>Compétences</b>	<b>Attendu</b>	
Interagir positivement avec ses partenaires. S'affirmer en respectant les autres.	Adopter un comportement fair-play : bienveillance, respect, tolérance...	3.4



## CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ



<b>GSS1</b>		<b>GSS1</b>
<b>Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique</b>		
<b>Savoir</b>	<b>Attendu</b>	1.1
Savoir que la respiration et la fréquence cardiaque s'adaptent en fonction de l'activité.	Citer les endroits du corps où l'on peut percevoir l'accélération du cœur.	
<b>Savoir-faire</b>	<b>Attendus</b>	1.2
Découvrir le plaisir du mouvement.	Verbaliser des éléments qui contribuent à son plaisir d'être actif, lors de jeux individuels ou collectifs.	1.3
Découvrir le fonctionnement du corps à l'effort et au repos et des besoins qui y sont liés (hydratation, se (dé)couvrir...).	Percevoir ses sensations corporelles à l'effort et au repos.	1.4
	Être actif (jouer, courir, marcher activement, danser...) 80 % de la séance.	1.5
Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique.	Adapter ses efforts à un rythme donné par le professeur.	1.6
	<b>Compétence</b>	<b>Attendu</b>
	Identifier les possibilités d'activités physiques durant la journée.	

<b>GSS2</b>		<b>GSS2</b>
<b>Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique</b>		
<b>Savoirs</b>	<b>Attendu</b>	2.1
Connaître les dangers potentiels de l'environnement. Découvrir le numéro d'appel d'urgence.	Repérer un danger potentiel de l'environnement.	
<b>Savoir-faire</b>	<b>Attendus</b>	2.2
Respecter les consignes de sécurité énoncées par l'adulte (respecter les distances...).	Adopter les consignes de sécurité énoncées par l'adulte.	2.3
Découvrir les principes de manutention et les postures appropriées aux positions assise et debout.	En petite profondeur où l'élève a pied : - sauter du bord ; - flotter sur le dos et sur le ventre avec ou sans aide à la flottabilité ; - réaliser une flèche ventrale et dorsale avec ou sans aide à la flottabilité ; - souffler dans l'eau.	
Découvrir les composantes de la sécurité aquatique : flottaison, propulsion, immersion, respiration.		
<b>Compétence</b>	<b>Attendu</b>	2.4
Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique.	Identifier, lors de sa participation à des activités physiques, des façons de prévenir des risques d'accident.	



P1

<b>GSS3</b>		<b>GSS3</b>
<b>Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress</b>		
<p><b>Savoir</b></p> <p>Connaitre le vocabulaire des émotions et des sensations liées à celles-ci (calme, détendu, crispé, joyeux, fier, confiant, peur...).</p>	<p><b>Attendu</b></p> <p>Nommer le vocabulaire des émotions et des sensations liées à celles-ci (calme, détendu, crispé, joyeux, fier, confiant, peur...).</p>	3.1
<p><b>Savoir-faire</b></p> <p>Percevoir les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale (maux de ventre, rythme cardiaque, sudation...).</p> <p>Expérimenter des techniques simples de gestion des émotions (respiration, relaxation...).</p> <p>Percevoir l'effet des émotions des autres sur soi.</p>	<p><b>Attendus</b></p> <p>Exprimer les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale.</p> <p>Appliquer des techniques dirigées de gestion des émotions.</p>	3.2 3.3
<p><b>Compétences</b></p> <p>Identifier ses émotions.</p> <p>Mobiliser des techniques de gestion des émotions.</p>	<p><b>Attendu</b></p> <p>Exprimer son vécu émotionnel de l'activité.</p>	3.4

<b>GSS4</b>		<b>GSS4</b>
<b>Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école</b>		
<p><b>Savoir-faire</b></p> <p>Découvrir ses goûts en matière d'activité physique.</p>	<p><b>Attendu</b></p> <p>Exprimer son ressenti à l'égard de l'activité physique vécue.</p>	4.1
<p><b>Compétence</b></p> <p>Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école.</p>	<p><b>Attendu</b></p> <p>Découvrir les activités physiques possibles dans l'école.</p>	4.2

<b>GSS5</b>		<b>GSS5</b>
<b>Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être</b>		
<p><b>Compétence</b></p> <p>Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être.</p>	<p><b>Attendu</b></p> <p>S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé.</p>	5.1

## 2<sup>e</sup> PRIMAIRE

Au travers des trois champs, l'élève découvre le plaisir du mouvement, apprend par le mouvement en profitant régulièrement des possibilités qui lui sont offertes de développer et de mettre en pratique ses habiletés motrices, sociomotrices et citoyennes. L'acquisition des savoirs, dans le cadre du cours d'Éducation physique et à la santé, s'inscrit dans l'expérience quotidienne de l'élève.

L'intégration de l'ensemble des compétences des trois champs de l'EP&S, mobilisées à travers le jeu et le plaisir du mouvement, permettra à chaque enfant :

- de prendre conscience de ses possibilités ;
- d'apprendre en participant joyeusement ;
- de faire naître le désir de s'améliorer ;
- d'identifier ses aptitudes ;
- de découvrir des orientations saines de plaisirs ;
- de créer et de s'exprimer en utilisant le mouvement comme forme de langage corporel ;
- de favoriser les relations sociales et promouvoir la participation au sein d'un groupe.

### Dans le champ des habiletés motrices et expression

Si le développement des mouvements fondamentaux est lié à l'âge de l'élève, l'acquisition d'un niveau de développement ne dépend pas uniquement de celui-ci, mais également de la qualité de ses expériences antérieures. Les situations proposées seront nombreuses et différenciées pour lui permettre de diversifier ses actions et d'enrichir ses sensations.

En continuité avec les apprentissages antérieurs, il découvre et expérimente dans des situations simples et variées les grands mouvements fondamentaux. Il appréhende l'espace et les objets qui l'entourent, les notions de temps et de rythme.

Il utilise le mouvement et le geste pour s'exprimer.

Une bonne connaissance de son corps lui permettra d'aborder des situations progressivement complexifiées à partir de P3.

### Dans le champ des habiletés sociomotrices et citoyenneté

L'élève apprend progressivement à travers les jeux à respecter et à comprendre les règles, à développer des stratégies simples et à interagir positivement avec les autres.

Les situations globales et celles proposant des défis sont privilégiées. Les jeux collectifs sont soigneusement dosés, orientés prioritairement vers la coopération en faisant primer le plaisir du jeu sur le résultat.

Dans le champ de la gestion de sa santé et de la sécurité

L'élève continue de se familiariser avec plusieurs thématiques liées à sa santé physique et émotionnelle. Lorsque la pratique d'activités physiques est source de plaisir et de satisfaction, il est plus susceptible de développer des attitudes positives à l'égard d'un mode de vie sain pendant toute la vie.

Au travers des situations vécues, par le mouvement et le jeu, l'élève sera sensibilisé aux bénéfices d'une pratique physique en sécurité. Celles-ci susciteront chez lui l'envie de faire plus et mieux et favoriseront les échanges d'idées à propos des déterminants de sa santé. Ces échanges devront le préparer à s'interroger sur la notion de santé.

Les comportements attendus sont liés, d'une part aux règles de sécurité applicables lors de la pratique d'activités physiques, et d'autre part, aux notions de premiers soins qui permettent aux élèves d'apprendre les mesures à suivre dans des situations d'urgence pouvant survenir lors de la pratique d'activités physiques.

## CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION



<b>HME1</b> Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux		HME1
<b>SCHÉMA CORPOREL ET LATÉRALISATION</b>		
<b>Savoirs</b>	<b>Attendus</b>	
Connaître les parties du corps (les membres et articulations).	Nommer les parties du corps (jambe, bras, genou, coude, poignet...).	1.13
	Se dessiner ou dessiner un objet en position ou en mouvement.	1.14
Connaître sa latéralité.	Reconnaître sa latéralité.	1.15
<b>Savoir-faire</b>	<b>Attendus</b>	
<b>À réactiver</b> Exercer sa latéralité dans la réalisation de grands mouvements.	Montrer les parties du corps.	1.16
	Localiser le corps et les parties du corps dans l'espace (gauche, droite, avant, arrière, à coté...).	1.17
	Employer son côté préférentiel et non préférentiel (construire une adresse gestuelle et corporelle bilatérale).	1.18
<b>Compétence</b>	<b>Attendu</b>	
Avoir conscience de son schéma corporel pour agir avec son corps.	Effectuer globalement des grands mouvements fondamentaux : courir, grimper, glisser, sauter, se suspendre, s'arrêter, s'appuyer, tourner.	1.19
<b>MOTRICITÉ GLOBALE : LES GRANDS MOUVEMENTS DE DÉPLACEMENTS, LES POSITIONS ET LE GAINAGE</b>		
<b>Savoir</b>	<b>Attendu</b>	
Connaître le vocabulaire des actions motrices et des positions.	Nommer le vocabulaire des actions motrices et des positions (debout, assis, couché, accroupi...).	1.20
<b>Savoir-faire</b>	<b>Attendus</b>	
<b>À réactiver</b> Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes.	Se déplacer de différentes façons et dans des directions variées en utilisant différentes parties du corps.	1.21
	Se déplacer et s'arrêter avec contrôle en tenant compte du milieu (obstacles fixes et/ou mobiles).	1.22
	Se déplacer à des intensités et des durées variables (courir vite, courir longtemps, sauter loin, sauter haut...).	1.23
<b>Compétence</b>	<b>Attendu</b>	
Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux.	Effectuer et enchaîner des grands mouvements fondamentaux de déplacements : courir, grimper, glisser, sauter, se suspendre, s'arrêter, tourner, se réceptionner... dans des situations variées.	1.24



P2

<b>HME2</b> Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale		HME2
<b>MOTRICITÉ GLOBALE AVEC MANIPULATION D'OBJETS</b> <b>MOTRICITÉ FINE AVEC MANIPULATION D'OBJETS</b>		
<b>Savoir</b>	<b>Attendu</b>	
Connaître le vocabulaire des objets utilisés et des actions sur ceux-ci.	Nommer les objets utilisés et les actions sur ceux-ci.	2.6
<b>Savoir-faire</b>	<b>Attendus</b>	
<b>À réactiver</b> Manipuler des objets en fonction de leurs caractéristiques (nature, forme, poids, fragilité, encombrement...).	Réaliser les actions : manipuler, propulser, déplacer, contrôler, prendre, tirer, transporter, lancer, faire rebondir...	2.7
Exercer la coordination de mouvements et de manipulation d'objets.	Réaliser les actions : enfiler, pincer, nouer...	2.8
<b>Compétence</b>	<b>Attendus</b>	
Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale.	Dans des situations simples : Adapter ses mouvements en vue d'agir sur des objets.	2.9
	Adapter ses mouvements en vue de réaliser des tâches de la vie quotidienne.	2.10

<b>HME3</b> S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels		HME3
<b>ÉQUILIBRE</b>		
<b>Savoir-faire</b>	<b>Attendu</b>	
<b>À réactiver</b> Appliquer les techniques d'équilibration globale dans des situations simples statiques et dynamiques.	Maintenir et rétablir son équilibre en positionnant son centre de gravité, ses bras, en fixant son regard, en ajustant globalement son tonus musculaire, ses appuis, sa surface de contact.	3.3
<b>Compétence</b>	<b>Attendu</b>	
S'équilibrer, maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels.	Gérer équilibres et déséquilibres dans des situations simples et dans des milieux différents.	3.4



<b>HME4</b>		<b>HME4</b>
Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice		
ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION		
<b>Savoirs</b>	<b>Attendus</b>	
Connaître le vocabulaire spatial associé à l'activité.	Nommer et distinguer les repères spatiaux liés à l'activité.	4.19
Connaître des symboles spatiaux élémentaires (pictogrammes : flèches, croix ou cercle pour points de repère...).		
Connaître le vocabulaire temporel associé à l'activité et les outils temporels élémentaires (planning semaine...).	Nommer et distinguer les repères temporels liés à l'activité.	4.20
Connaître le vocabulaire de base spatiotemporel.	Nommer et distinguer le vocabulaire spatiotemporel de base lié à l'activité.	4.21
<b>Savoir-faire</b>	<b>Attendus</b>	
Évoluer dans l'espace déterminé.	Se déplacer dans l'espace déterminé en tenant compte de ses limites (murs, objets, lignes...).	4.22
	Se déplacer en tenant compte de points de repère concrets (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles).	4.23
	Placer du matériel en fonction de repères concrets.	4.24
	Trouver un point de repère de l'espace connu en fonction de sa représentation (photo, dessin, plan très simple...).	4.25
	Évoluer dans un temps déterminé.	Agir en fonction d'un temps déterminé (aller d'un point A à un point B en fonction de la durée d'une comptine).
Exécuter une chronologie d'actions.	Estimer la durée de différentes actions.	4.27
	Réaliser une séquence d'actions en fonction de la représentation (graphique, verbale...), de leur chronologie.	4.28
Différencier les rythmes simples.	S'adapter à un rythme extérieur simple (rythme extrinsèque : un tempo donné...).	4.29
	Découvrir ses rythmes personnels (rythmes de déplacement, battements du cœur, respiration...).	4.30
<b>Compétences</b>	<b>Attendus</b>	
Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps et le représenter.	Ajuster ses actions à différents espaces et repères (objets et personnes).	4.31
	Se situer dans différents espaces.	4.32
	Ajuster ses actions au temps déterminé.	4.33
	Se situer dans le temps.	4.34
	Ajuster ses mouvements à la représentation des actions.	4.35
	Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice.	Ajuster son mouvement à différents rythmes.





<b>HME5</b> S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps		<b>HME5</b>
<b>Savoir</b> Connaitre des attitudes expressives simples (joie, colère, dormir, grandir...).	<b>Attendu</b> Citer des attitudes expressives simples.	5.5
<b>Savoir-faire</b> Utiliser des gestes et des mouvements pour exprimer des attitudes simples.	<b>Attendus</b> Improviser sur un thème, une idée, une musique... Imiter, mimer une attitude expressive simple...	5.6 5.7
<b>Compétence</b> S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps.	<b>Attendu</b> Identifier et expliquer les attitudes expressives simples.	5.8



## CHAMP 2 : HABILÉTÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ



<b>HSC1</b>		
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre		HSC1
RESPECT DES RÈGLES, RÔLES ET BUTS		
<b>Savoirs</b>	<b>Attendus</b>	
Connaître les consignes de jeu liées à l'activité.	Énoncer les consignes liées à l'activité.	1.8
Connaître le but à atteindre.	Indiquer le but à atteindre.	1.9
Connaître les différents rôles à assumer.	Identifier les différents rôles à assumer.	1.10
<b>Savoir-faire</b>	<b>Attendus</b>	
<b>À réactiver</b> Appliquer des consignes liées à l'activité.	Accepter les consignes.	1.11
	Exécuter les consignes.	1.12
Exercer différents rôles.	Assumer différents rôles et responsabilités.	1.13
<b>Compétence</b>	<b>Attendu</b>	
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre.	Se comporter en respectant des règles de base.	1.14

<b>HSC2</b>		
Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune		HSC2
<b>Savoir</b>	<b>Attendu</b>	
<b>À réactiver</b> Connaître les principes de communication : être compris, être réceptif aux messages des autres.	Se faire comprendre, comprendre les messages des autres.	2.4
<b>Savoir-faire</b>	<b>Attendu</b>	
<b>À réactiver</b> Collaborer.	Exercer des actions avec ses partenaires.	2.5
<b>Compétence</b>	<b>Attendu</b>	
Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune.	Adapter son action en fonction des autres et du but poursuivi.	2.6



P2

<b>HSC3</b> Interagir positivement avec ses partenaires S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...)		<b>HSC3</b>
<b>Savoir</b> Connaitre les comportements positifs attendus.	<b>Attendu</b> Nommer les attitudes fair-play.	3.5
<b>Savoir-être</b> <b>À renforcer</b> Respecter les autres et le milieu.	<b>Attendus</b> Respecter les autres : écouter, attendre son tour, encourager, aider, s'exprimer en utilisant un langage verbal et non verbal correct... Respecter le matériel et l'infrastructure.	3.6 3.7
<b>Compétence</b> Interagir positivement avec ses partenaires. S'affirmer en respectant les autres.	<b>Attendu</b> Adopter un comportement fair-play : bienveillance, respect, tolérance...	3.8



## CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ



<b>GSS1</b>		<b>GSS1</b>
<b>Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique</b>		
<b>Savoir</b>	<b>Attendu</b>	
Savoir que la respiration et la fréquence cardiaque s'adaptent en fonction de l'activité.	Citer les endroits du corps où l'on peut percevoir l'accélération du cœur.	1.7
<b>Savoir-faire</b>	<b>Attendus</b>	
Découvrir le plaisir du mouvement.	Verbaliser des éléments qui contribuent à son plaisir d'être actif, lors de jeux individuels ou collectifs.	1.8
Découvrir le fonctionnement du corps à l'effort et au repos et des besoins qui y sont liés (hydratation, se (dé) couvrir...).	Percevoir ses sensations corporelles à l'effort et au repos.	1.9
	Être actif (jouer, courir, marcher activement, danser...) 80 % de la séance.	1.10
	Adapter ses efforts à un rythme donné par le professeur.	1.11
<b>Compétence</b>	<b>Attendu</b>	
Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique.	Identifier les possibilités d'activités physiques durant la journée.	1.12

<b>GSS2</b>		<b>GSS2</b>
<b>Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique</b>		
<b>Savoirs</b>	<b>Attendu</b>	
Connaître les dangers potentiels de l'environnement. Découvrir le numéro d'appel d'urgence.	Repérer un danger potentiel de l'environnement.	2.5
<b>Savoir-faire</b>	<b>Attendus</b>	
<b>À renforcer</b> Respecter les consignes de sécurité énoncées par l'adulte (respecter les distances...).	Adopter les consignes de sécurité énoncées par l'adulte.	2.6
Découvrir les principes de manutention et les postures appropriées aux positions assise et debout.	En petite profondeur où l'élève a pied : - réaliser une flèche ventrale et dorsale avec ou sans aide à la flottabilité, avec mouvements de jambes et/ou de bras ; - sauter du bord sans le tenir, flotter sur le dos et/ou sur le ventre sans aide à la flottabilité et revenir au bord en se propulsant à l'aide de mouvements de jambes et/ou des bras ; - souffler dans l'eau.	2.7
Découvrir les composantes de la sécurité aquatique : flottaison, propulsion, immersion, respiration.		
<b>Compétence</b>	<b>Attendu</b>	
Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique.	Identifier, lors de sa participation à des activités physiques, des façons de prévenir des risques d'accident.	2.8



P2

<b>GSS3</b>		<b>GSS3</b>
<b>Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress</b>		
<p><b>Savoir</b></p> <p>Connaitre le vocabulaire des émotions et des sensations liées à celles-ci (calme, détendu, crispé, joyeux, fier, confiant, peur...).</p>	<p><b>Attendu</b></p> <p>Nommer le vocabulaire des émotions et des sensations liées à celles-ci (calme, détendu, crispé, joyeux, fier, confiant, peur...).</p>	3.5
<p><b>Savoir-faire</b></p> <p>Percevoir les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale (maux de ventre, rythme cardiaque, sudation...).</p> <p>Expérimenter des techniques simples de gestion des émotions.</p> <p>Percevoir l'effet des émotions des autres sur soi.</p>	<p><b>Attendus</b></p> <p>Exprimer les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale.</p> <p>Appliquer des techniques dirigées de gestion des émotions.</p>	3.6 3.7
<p><b>Compétences</b></p> <p>Identifier ses émotions.</p> <p>Mobiliser des techniques de gestion des émotions.</p>	<p><b>Attendu</b></p> <p>Exprimer son vécu émotionnel de l'activité.</p>	3.8

<b>GSS4</b>		<b>GSS4</b>
<b>Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école</b>		
<p><b>Savoir-faire</b></p> <p>Découvrir ses goûts en matière d'activité physique.</p>	<p><b>Attendu</b></p> <p>Exprimer son ressenti à l'égard de l'activité physique vécue.</p>	4.3
<p><b>Compétence</b></p> <p>Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école.</p>	<p><b>Attendu</b></p> <p>Découvrir les activités physiques possibles dans l'école.</p>	4.4

<b>GSS5</b>		<b>GSS5</b>
<b>Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être</b>		
<p><b>Compétence</b></p> <p>Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être.</p>	<p><b>Attendu</b></p> <p>S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé.</p>	5.2

# VISÉES TRANSVERSALES DES DOMAINES 6, 7 ET 8

Éléments essentiels du curriculum de tronc commun, les domaines transversaux 6, 7 et 8 définissent des apprentissages à développer via les contenus répertoriés dans l'ensemble des référentiels disciplinaires.

« *La créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre* » constituent le premier de ces trois domaines transversaux. Il concerne l'aptitude à associer des actes aux idées, c'est-à-dire à transformer des réflexions en actions et en projets effectifs. L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Il passe également par le développement d'aptitudes telles que l'habileté à la planification, à l'organisation, à l'analyse, à la communication, au travail individuel ou collaboratif et donc à la gestion de groupes.

Le deuxième domaine transversal, « *Apprendre à apprendre et poser des choix* », est relatif à l'aptitude à entreprendre et à poursuivre un apprentissage par une gestion efficace du temps et de l'information de manière individuelle et en groupe. Cette gestion de son propre apprentissage suppose également d'être capable de s'autoévaluer. Il s'agit de rendre l'élève capable de tirer des enseignements de ses expériences antérieures d'apprentissage et de vie, tout en préservant la motivation et la confiance en soi, et d'identifier progressivement et de plus en plus clairement ses affinités.

« *Apprendre à s'orienter* » constitue le troisième domaine transversal incarnant par excellence la fonction essentielle d'aide à l'orientation de l'ensemble du curriculum du tronc commun. Ce qui est visé ici est la capacité de chaque élève de se mettre en projet et de se forger progressivement une vision de l'avenir, cette capacité étant conçue dans la perspective large et à long terme de la « construction de sa vie ».

Les apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 ont été regroupés autour de six visées transversales puisque ces trois domaines sont fortement complémentaires et présentent entre eux de nombreuses interconnexions. Les trois domaines se nourrissent en effet les uns et les autres, avec des zones non négligeables de recouvrements. À titre d'exemple, « l'esprit d'entreprendre » bénéficie des habiletés développées dans le registre de « l'apprendre à apprendre et poser des choix » et réciproquement.

Les six visées transversales qui permettent de couvrir l'ensemble des apprentissages relatifs aux domaines 6, 7 et 8 sont les suivantes :

- Se connaître et s'ouvrir aux autres ;
- Apprendre à apprendre ;
- Développer une pensée critique et complexe ;
- Développer la créativité et l'esprit d'entreprendre ;
- Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles ;
- Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix.

## Se connaître et s'ouvrir aux autres

Se connaître et s'ouvrir aux autres requièrent de développer une conscience de soi et de l'autre, du temps et de l'espace ainsi que du collectif.

Au travers de l'activité physique, l'élève est amené à connaître ses forces et défis, ses goûts, son ressenti émotionnel pour interagir avec les autres et collaborer.

L'intégration de l'ensemble des compétences des trois champs de l'EP&S permet à chaque enfant d'apprendre en s'engageant, de prendre conscience de ses possibilités et d'éprouver le désir de s'améliorer. Sa présence active au sein d'un groupe lui permet de favoriser ses relations sociales et de s'ouvrir aux autres. Dans des situations adaptées, la liberté lui est donnée de créer et de s'exprimer en utilisant le mouvement comme forme de langage corporel.

Il découvre des pratiques d'activités saines et génératrices de plaisir, des outils et des stratégies lui permettant de poser des choix pour un mode de vie sain et actif, en lien avec son expérience quotidienne.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
<b>Prendre conscience de soi et de l'autre</b>	
Connaître ses domaines de compétences et en développer de nouveaux.	GSS4 Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école : Identifier ses forces en activité physique. (C, P3-P4) Énoncer ses forces en activité physique. (C, P5) HSC1 Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre : Assumer différents rôles et responsabilités. (SF, P1 à P6) Assumer tous les rôles. (SF, S1 à S3)
Connaître et utiliser les règles de civilité favorisant le vivre-ensemble.	HSC3 Interagir positivement avec ses partenaires. S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...) : Respecter les autres et le milieu. (SF, P1-P2) Adopter un comportement fair-play. (C, P1 à S3)
Vivre des relations humaines basées sur la bienveillance, le respect mutuel.	GSS3 Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress : Verbaliser l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres sur la dynamique du groupe. (SF, P5 à S3) Mobiliser les techniques expérimentées pour gérer ses émotions et ses stress. (SF, S1 à S3) GSS4 Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école : Admettre les différences en évitant les stéréotypes de genre, morphologiques, de capacités, médicaux, comportementaux, intellectuels... en rapport à l'engagement dans l'activité. (SF, P5-P6) HSC1 Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre : Se comporter en respectant des règles. (C, P1 à S3) Participer à l'élaboration et au respect de règles communes. (SF, P3 à S3)

<b>Prendre conscience du temps et de l'espace</b>	
Se situer dans son environnement, dans la réalité qui l'entoure. Anticiper, organiser et planifier.	GSS1 Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique : Identifier les possibilités d'activités physiques durant la journée. (C, P1-P2) Planifier ses activités hebdomadaires pour atteindre les recommandations de santé. (C, P6) Mettre en pratique et ajuster son planning personnel d'activités physiques. (C, S1-S2) Mettre en pratique les principes de la condition physique de façon à mener une vie saine et active. (C, S3)
<b>Prendre conscience du collectif</b>	HSC2 Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune : Décider et agir dans une action commune pour se mettre au service de l'action collective. (C, P5 à S2)





## Apprendre à apprendre

Apprendre à apprendre requiert que les élèves développent les opérations mentales de base susceptibles de les aider à organiser leurs apprentissages et la réalité qui les entoure. Les élèves sont également amenés à prendre conscience, analyser et réguler ces opérations et en particulier à maîtriser les principales compétences méthodologiques du « métier d'élève ». Enfin, ils sont incités à développer un environnement personnel d'apprentissage, c'est-à-dire un ensemble organisé de ressources et d'outils physiques et/ou numériques à mobiliser et à agencer pour apprendre.

En EP&S, la mobilisation d'un ensemble de ressources et d'outils permet à l'élève de découvrir ses capacités et de devenir acteur de ses apprentissages.

Il est amené progressivement à faire le lien entre sensations, mouvements et activités perceptives et cognitives. Il prend conscience de la place du mouvement dans tous les types d'apprentissage.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Développer son environnement personnel d'apprentissage.  Acquérir une conscience de ses apprentissages.	GSS1 Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique : Reconnaitre ses capacités et continuer à s'engager dans les activités physiques proposées avec l'objectif de maintenir et d'améliorer sa condition physique et son bien-être. (C, S1 à S3) Mettre en pratique et ajuster son planning personnel d'activités physiques. (C, S1 à S3)
	GSS4 Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école : Identifier dans l'année ses propres réussites, même partielles, à adopter un mode de vie sain et actif. (SF, P5-P6) Réaliser une trace de ses réussites à adopter un mode de vie sain et actif. (SF, S1 à S3)

Développer  
une pensée  
critique et  
complexe

Développer une pensée critique et complexe requiert de recourir à des catégories d'analyse multiples pour lutter contre les généralisations, de développer une appréhension des causalités circulaires ainsi que de trouver, traiter et évaluer des sources d'informations fiables, quel qu'en soit le support, y compris numérique.

En EP&S, l'élève est amené à analyser, comparer et objectiver les informations reçues, à s'approprier des valeurs, à déconstruire les stéréotypes et les préjugés en matière d'activité physique, sportive et de santé, à accepter l'autre dans sa différence et à lui laisser sa place.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
<b>Trouver, traiter et évaluer ses sources d'informations</b>	
Évaluer la fiabilité des informations pour déceler s'il s'agit de faits avérés, d'opinions, de stéréotypes ou de préjugés.	GSS5 Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être : S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé. (C, P1 à S3) Exprimer une opinion argumentée sur un sujet lié à la santé et au bien-être. (C, S3) Repérer des images stéréotypées du corps véhiculées par la société (médias, réseaux sociaux...). (SF, P5 à S3) Identifier des effets négatifs sur la santé de la sédentarité et des excès liés à certaines pratiques sportives (dopage, compléments alimentaires, boissons énergisantes...). (S, S1 à S3)



Développer  
la créativité  
et l'esprit  
d'entreprendre

L'esprit d'entreprendre suppose de l'initiative, de la créativité, de l'innovation et de l'engagement, ainsi que la capacité de programmer et de gérer des projets en vue de la réalisation d'objectifs. Il s'agit de pouvoir transformer des idées en actes. On peut dire qu'il y a créativité lorsqu'au terme d'une réalisation les élèves proposent une (piste de) solution nouvelle (pertinente, efficace et originale) ou lorsque leur processus de recherche démontre leur capacité à produire des idées ou des comportements divergents.

En EP&S, lors des activités de motricité générale, d'expression et d'organisation collective, la créativité et les prises d'initiatives sont encouragées.

En développant sa confiance en lui, l'élève ose entreprendre et acquiert progressivement de l'autonomie. Dans cette optique, le droit à l'erreur est reconnu et utilisé pour progresser, la liberté d'action et d'expression est stimulée.

Composantes de la visée	Exemples de contenus ou d'attendus contributifs
Réaliser une œuvre, s'engager dans des actions concrètes.	HME5 S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps : Improviser sur un thème, une idée, une musique... (SF, P1-P2) Improviser seul ou en partenariat sur un thème, une idée, une musique... (SF, P3-P4) Créer une situation d'expression corporelle, une chorégraphie sur une idée, un thème... (SF, P5 à S3)
Découvrir différentes techniques et stratégies pour résoudre les tâches proposées.	HSC2 Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune : Décider et agir dans une action commune pour se mettre au service de l'action collective. (C, P5 à S2) Participer à l'élaboration de stratégies collectives en fonction du but à atteindre. (C, S3)
Oser entreprendre, prendre des initiatives.	HSC1 Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre : Participer à l'élaboration de règles communes. (SF, P3 à P6)

Découvrir le monde scolaire, la diversité des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et mieux connaître le monde des activités professionnelles

S'orienter repose sur la connaissance de soi, mais aussi sur une découverte du monde extérieur et de l'éventail des possibles qu'il offre en matière de filières d'études et de métiers, ainsi que de liens entre filières et métiers. C'est aussi établir des relations entre les savoirs, savoir-faire et compétences enseignées à l'école et les grandes sphères de l'activité professionnelle et humaine de manière plus générale. Il s'agit, pour les élèves, de découvrir les mondes professionnel et scolaire dans leurs composantes et leur organisation, les liens qu'ils entretiennent avec la société et ses évolutions, et de réfléchir au sens qu'ils revêtent à leurs yeux.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
<p>Découvrir différents milieux professionnels et leur diversité et être sensibilisé tant aux contributions sociétales qu'aux enjeux éthiques liés à ces divers mondes socioprofessionnels.</p> <p>Découvrir différentes options et filières de formations ultérieures qui s'ouvrent en fin de parcours de tronc commun.</p> <p>Relier des sphères professionnelles et des métiers à des parcours d'études et de formations.</p> <p>Relier des savoirs, savoir-faire ou compétences disciplinaires ou transversaux, travaillés en classe, avec des filières et des options qui s'ouvrent après le tronc commun et avec des sphères professionnelles et des métiers.</p>	<p><i>Les savoirs, savoir-faire et compétences suivants seront des occasions de découvrir une diversité de métiers :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer une situation d'expression corporelle, une chorégraphie sur une idée, un thème... (SF, HME5, P5 à S3) Apprécier la production de pairs et la sienne. (SF, HME5, P5 à S3) <i>Métiers artistiques (comédien, danseur, circassien...).</i></li> <li>• La physiologie de l'effort physique. (S, SF, C, GSS1, P1 à S3) Les principes de manutention et les postures appropriées aux positions assise et debout. (SF, GSS2, P1 à S3) Les grands principes liés à une bonne hygiène de vie (hygiène, alimentation, hydratation, sommeil, activité physique, évitement de la sédentarité...). (S, SF, C, GSS1, P1 à S3) Les effets négatifs sur la santé de la sédentarité et des excès liés à certaines pratiques sportives (dopage, compléments alimentaires, boissons énergisantes, surentraînement...). (S, GSS5, P1 à S3) Les techniques de gestion des émotions et du stress. (SF, GSS3, P1 à S3) <i>Métiers de la santé (médecin, diététicien, kinésithérapeute, ergothérapeute, psychologue...).</i> <i>Métiers du sport (entraîneur et/ou moniteur sportif, sportif de haut niveau, préparateur physique, coach individuel...).</i></li> <li>• Les composantes de la sécurité en milieu naturel, urbain et aquatique. (S, SF, C, GSS2, de P1 à S3) <i>Métiers de la sécurité (secouriste, maitre-nageur...).</i></li> </ul> <p><i>Les apprentissages et découvertes des élèves constitueront des opportunités pour mettre en relation des métiers ou des sphères professionnelles avec les options et filières d'études de l'après tronc commun, et/ou avec des parcours d'études ou de formations et/ou avec des projets personnels.</i></p>

Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix

Relevant davantage d'un savoir-agir, il s'agit ici pour l'élève de rassembler, d'articuler et d'incarner ce qu'il a appris sur lui-même et sur les autres, ce qu'il a appris du monde scolaire, de la diversité des filières et options scolaires qui s'ouvrent après le tronc commun et ce qu'il connaît du monde des activités professionnelles, de manière à se forger une vision de l'avenir et à se mettre en projet. Sur la base d'une identification de plus en plus claire et du développement progressif de leurs intérêts, goûts, et domaines privilégiés de compétences, les élèves apprennent à élaborer peu à peu un projet, de formation, d'études et de vie ; ils apprennent à «construire leur vie». Il s'agit aussi de les sensibiliser à l'importance de disposer de plusieurs scénarios d'avenir et de concevoir la sélection progressive de l'un d'entre eux comme un processus dynamique, évolutif, non figé.

Composantes de la visée	Exemples d'opportunités offertes par le référentiel
Développer leur capacité à pouvoir agir sur leur vie, mais aussi prendre conscience des contraintes et des limites qui pèsent sur ce savoir-agir.	<p><i>Par une prise de conscience progressive des facteurs susceptibles d'influencer les habitudes de vie positivement ou négativement, l'élève apprend à poser des choix lui permettant de développer et de préserver sa santé. Il apprend à poser un regard critique sur les stéréotypes et préjugés véhiculés en cette matière par la société :</i></p> <p>Mettre en pratique et ajuster son planning personnel d'activités physiques. (C, GSS1, S1 à S3)</p> <p>Identifier des facteurs qui peuvent motiver ou décourager une participation quotidienne aux activités physiques. (S, GSS4, S1 à S3)</p> <p>Adapter son comportement à la situation pour préserver son intégrité physique et celle des autres. (C, GSS2, P5 à S3)</p> <p>Nager en autonomie en connaissant la distance que l'on est capable de parcourir. (C, GSS2, S3)</p> <p>Distinguer les postures favorables ou nuisibles liées à l'activité pratiquée. (S, GSS2, S3)</p>
Repérer et critiquer les facteurs, explicites et implicites, qui influencent les choix, y compris en ce qui concerne le choix à poser en fin de tronc commun : stéréotypes de genre, stéréotypes sociaux, proximité géographique, amis, goûts, projet, poursuite d'études, état du marché du travail.	<p>Prendre conscience et analyser les influences positives et négatives du numérique sur sa pratique physique. (C, GSS5, P5 à S3)</p> <p>Repérer des images stéréotypées du corps véhiculées par la société (médias, réseaux sociaux). (SF, GSS5, P5 à S3)</p>
Transformer des connaissances et des observations en choix et en actions qui les concrétisent.	Mettre en pratique et ajuster son planning personnel d'activités physiques. (C, GSS1, S1 à S3)
Argumenter leurs choix.	Exprimer une opinion argumentée sur un sujet lié à la santé et au bien-être. (C, GSS5, S3)

En outre, l'Éducation physique et à la santé contribue à l'atteinte des visées d'apprentissage de l'Éducation à la Vie Relationnelle, Affective & Sexuelle (EVRAS). La fin de cette section reprend un tableau qui récapitule les principaux apports de l'EP&S à certaines des grandes visées d'apprentissage de l'EVRAS<sup>18</sup>.

Thématiques propres à l'EVRAS	Sous-thématiques	Champs en EP&S	Compétences en EP&S	Contenus en EP&S
CORPS HUMAIN ET DÉVELOPPEMENT	Développement corporel, puberté, image corporelle, hygiène corporelle	1	HME1	Avoir conscience de son schéma corporel pour agir avec son corps. (C, P1-P2)
		3	GSS1	Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique. (C, P1 à S3)
			GSS5	Analyser avec bienveillance son image du corps au regard de celle donnée par la société dans un objectif de santé (médias, réseaux sociaux...). (SF, S1 à S3)
VALEURS, CULTURES, DROITS	Normes sociales et culturelles	3	GSS5	Analyser avec bienveillance son image du corps au regard de celle donnée par la société dans un objectif de santé (médias, réseaux sociaux...). (SF, S1 à S3)
	Droits/système de valeurs	2	HSC1	Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre. (C, P1 à S3)
RELATIONS INTER-PERSONNELLES	Intégrité physique du corps, Intimité (vestiaires)	3	GSS2	Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieu naturel, urbain et aquatique. (C, P1 à S3)
	Émotions	2	HSC3	Interagir positivement avec ses partenaires. (C, P1 à S3)
		3	GSS3	S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...). (C, P1 à S3)
	Estime de soi	3	GSS4	Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress. (C, P1 à S3)
		3	GSS4	Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école. (C, P1 à S3)
	Équité, tolérance, respect	2	HSC3	Interagir positivement avec ses partenaires. (C, P1 à S3)
		3	GSS3	S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...). (C, P1 à S3)
	3	GSS5	Analyser avec bienveillance son image du corps au regard de celles données par la société dans un objectif de santé (médias, réseaux sociaux...). (SF, S1 à S3)	

Dans une perspective de décloisonnement des apprentissages, chère à la philosophie du tronc com-

<sup>18</sup> www.evras.be

## CROISEMENTS ENTRE DISCIPLINES

mun, et également parce que certains contenus d'apprentissage peuvent concourir à asseoir les visées d'autres domaines ou d'autres disciplines, cette section identifie concrètement quels savoirs, savoir-faire et compétences sont susceptibles de croisements avec ceux développés dans d'autres domaines ou disciplines. Il s'agit d'exemples non exhaustifs, identifiés en tant que croisements possibles, particulièrement féconds.

Le repérage des possibilités de croisements entre les différents référentiels répond à plusieurs finalités. D'abord, l'association de deux ou de plusieurs contenus rend parfois leur acquisition plus aisée et plus efficace parce qu'ils se développent en relation étroite ou parce qu'ils permettent une reprise, une répétition et une remobilisation concourant à leur consolidation. Il arrive également qu'un contenu trouve l'un de ses prérequis au sein d'un référentiel apparenté. Des contenus peuvent par ailleurs offrir des occasions de mise en pratique ou d'application d'un contenu issu d'un autre référentiel, ce qui favorise leur approfondissement mutuel. Des contenus combinés peuvent aussi apporter un surcroît de compréhension, en croisant les regards issus de plusieurs disciplines sur un même objet. Enfin, un rapprochement entre contenus peut ouvrir la voie à la conception d'activités pédagogiques globales (des projets, par exemple) et contribuer ainsi au sens des apprentissages.

Pour des raisons de lisibilité, les croisements sont présentés sous la forme de tableaux annuels à double entrée qui mettent en relation un contenu ou un attendu d'une discipline avec un contenu ou un attendu d'une autre discipline<sup>19</sup>. Toutefois, ces croisements « bi-disciplinaires » peuvent être étendus à des croisements multidimensionnels associant plusieurs, voire toutes les disciplines ainsi qu'à des croisements entre années.

Bien sûr, le type et l'ampleur des croisements gagneront à être diversifiés et adaptés à l'âge des élèves. Ainsi, au début du curriculum en particulier, des croisements simples impliquant deux disciplines peuvent déjà se montrer très utiles, tandis que la démarche consistant à entrelacer divers regards disciplinaires à propos d'un même thème ne se construira que très progressivement tout au long du tronc commun.

Le champ des possibles est donc très vaste. Certains contenus s'articulent deux à deux et peuvent se construire en interaction. Par exemple, en P2, l'attendu de Sciences « Décrire différentes situations météorologiques » se décline utilement avec l'approche des saisons dans la Formation historique et géographique (découpage de l'année en saisons et variations de températures et de précipitations selon les saisons), sans présupposer une quelconque antériorité de l'un sur l'autre. De même en P5, la mesure d'une grandeur en Mathématiques s'articule profitablement avec la mesure de masses en Sciences. En se croisant, d'autres contenus issus de différentes disciplines permettent un apprentissage plus

19 Dans ce référentiel, les savoirs, savoir-faire ou compétences sont identifiés dans les tableaux de croisements à partir de leurs attendus. On rappellera cependant toute l'importance d'appréhender les contenus et les attendus de concert.

dense et plus riche. En P3, « Estimer et comparer la consommation d'eau... » en Sciences sera rendu plus intelligible grâce à certaines compétences mathématiques liées à la mesure de grandeurs. De plus, ces apprentissages gagneront à être liés au savoir-faire d'Éducation à la philosophie et à la citoyenneté « S'informer pour questionner l'impact de ses gestes quotidiens », pour leur offrir un éclairage supplémentaire et ainsi accroître leur sens.

Des contenus de disciplines différentes contribuent également à éclairer un concept ou un thème grâce aux outils de pensée propres à chaque discipline. Ainsi peut-il en aller du concept de travail en S2, qui peut être abordé à travers la Formation historique (« Exemplifier une innovation technologique et expliquer en quoi elle est un facteur de changement dans l'évolution du processus de mondialisation ») et les Sciences (« Décrire et expliquer comment l'utilisation d'une machine simple facilite la vie dans une situation concrète »), mais aussi en liant ces approches à l'Éducation culturelle et artistique (« Appréhender quelques grandes découvertes ou inventions qui ont marqué l'histoire ») et à la Formation manuelle, technique, technologique et numérique (« Concevoir un objet technologique intégrant une ou plusieurs machines simples et un circuit électrique simple »). Avec des élèves plus jeunes déjà, ces liens enrichissants peuvent être mobilisés pour aborder un concept. Par exemple, en P6, l'utilisation responsable d'énergie peut être envisagée à travers les prismes de la Formation manuelle, technique, technologique et numérique (« Utiliser rationnellement les consommables et les énergies »), des Sciences (« Justifier des moyens utilisés pour limiter les pertes d'énergie thermique dans des perspectives d'utilisation responsable d'énergie ») et de la Formation économique et sociale (« Identifier des acteurs de la production et de la consommation responsable et expliquer en quoi cela fait d'eux des producteurs et des consommateurs responsables »).

Pour tous les exemples évoqués plus haut, on imagine aisément que les quatre visées du cours de Français (« lire, écouter, parler et écrire ») peuvent être mobilisées, ce qui renforce l'enseignement transversal de la langue française. Outre qu'elle offre de nouvelles occasions de pratiquer la langue, cette intrication continue avec le français attire l'attention sur le versant linguistique et langagier des apprentissages disciplinaires, c'est-à-dire sur les façons de lire, d'écouter, de parler et d'écrire qui sont spécifiques aux disciplines.

Toutes les disciplines permettent donc de travailler la maîtrise du français et cette maîtrise bénéficie à toutes les disciplines. Que ce soit en renforçant, au sein de chacune des disciplines, le développement des capacités d'expression et de compréhension (par exemple, par la maîtrise d'un lexique et de techniques d'argumentation spécifiques). Ou en offrant au cours de français des supports particulièrement significatifs pour le travail des savoirs, savoir-faire et compétences qui y sont visés.



P1

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ	Découvrir ses rythmes personnels (rythmes de déplacement, battements de cœur, respiration...). (SF)	Identifier et nommer les différents rythmes du corps en mouvement : rythme cardiaque, de la marche, de la respiration. (S)	ECA <sup>20</sup>
	S'adapter à un rythme extérieur simple (rythme extrinsèque : tempo donné...). (SF)	Exprimer la pulsation corporellement (balancement, marche, frappe, sur un tempo fixe). (SF)	
	Se déplacer en tenant compte de points de repère concrets (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles). (SF)	Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant deux consignes orales consécutives. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Placer du matériel en fonction de repères concrets. (SF)	Placer un objet ou soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé). (SF)	
	Réaliser les actions : manipuler, propulser, déplacer, contrôler, prendre, tirer, transporter, lancer, faire rebondir... (SF)	Proposer différentes façons d'agir sur un objet (ex. : pousser, tirer, déformer, appuyer, porter...). (SF)	SCIENCES
	Repérer un danger potentiel de l'environnement. (S)	Associer les risques et dangers liés à l'environnement de travail, aux consommables, aux outils, aux machines. (SF)	FMTTN <sup>21</sup>
	Assumer différents rôles et responsabilités. (SF)	Identifier des rôles assurés par les membres d'une famille. (S).	FHGES <sup>22</sup>
	Exprimer son vécu émotionnel de l'activité. (C)	Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base : peur, colère, joie, tristesse, surprise, dégoût et leurs effets sur le comportement. (SF)	EPC <sup>23</sup>
	Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre. (C)	Identifier – exemplifier la notion de règle. (S)	

20 ECA : Éducation culturelle et artistique.

21 FMTTN : Formation manuelle, technique, technologique et numérique.

22 FHGES : Formation historique, géographique, économique et sociale.

23 EPC : Éducation à la philosophie et à la citoyenneté.

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ	S'adapter à un rythme extérieur simple (tempo donné...). (SF)	Identifier le rythme des mouvements : leur vitesse, leur durée (lent/brusque/rapide/arrêt/accélération). (S)	ECA
		Identifier et définir la pulsation. (S)	
	Se déplacer de différentes façons et dans des directions variées, en utilisant différentes parties du corps. (SF)	Identifier : - les actions motrices (ex. : tourner, tirer, pousser...); - les types de mouvements (ex. : long/court/ample/arrondi/linéaire/discontinu/saccadé...). (S)	
		Identifier : - la direction des déplacements : (gauche/droite, avant/arrière); - le positionnement des corps dans l'espace (ex. : face à face, côte à côte, l'un derrière l'autre, en ligne, en cercle...); - les niveaux de déplacement (haut/moyen/bas). (S)	
		Exprimer les actions en variant les mouvements, leur rythme, leur direction, leur niveau... (SF)	
	Improviser sur un thème, une idée, une musique... (SF)	Combiner des types de mouvements, des actions motrices, des gestes, des déplacements dans une composition personnelle. (SF)	
	Trouver un point de repère de l'espace connu en fonction de sa représentation. (SF)	Situer un objet ou soi-même avec le vocabulaire adéquat : - dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) et 2D (dessin, croquis, photo); - selon le point de vue de l'enfant. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Placer du matériel en fonction de repères concrets.	Placer un objet ou soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) et 2D (dessin, croquis, photo). (SF)	
	Se déplacer en tenant compte de points de repère concrets.	Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant à minima trois consignes orales consécutives. (SF)	
	Estimer la durée de différentes actions. (SF)	Estimer en secondes la durée d'une activité à vivre ou vécue. (C)	
	Repérer un danger potentiel de l'environnement. (S)	Associer les risques et dangers liés à l'environnement de travail, aux consommables, aux outils, aux machines. (SF)	FMTTN
	Respecter le matériel et l'infrastructure. (SF)	Formuler un élément de réponse permettant d'expliquer les différences de règles de conduite entre l'utilisation d'un bien collectif et d'un bien individuel. (C) ( <i>biens collectifs</i> )	FHGES
Percevoir l'effet des émotions des autres sur soi. (SF)	Percevoir, exprimer et interroger les émotions de base : peur, colère, joie, tristesse, dégoût et leurs effets sur le comportement. (SF)	EPC	
Adopter un comportement fair-play : bienveillance, tolérance, respect... (C)	Interroger les limites de sa liberté à travers la reconnaissance de celle des autres. (SF)		

## TABLEAUX SYNOPTIQUES

## VUE PANORAMIQUE DES ATTENDUS DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ

## CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

<b>HME1</b> Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux					
<b>ATTENDUS DES COMPÉTENCES</b>					
<b>P1/P2</b>	<b>P3/P4</b>	<b>P5/P6</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b> Profils de sortie
<b>Schéma corporel et latéralisation</b>					
Effectuer globalement des grands mouvements fondamentaux : courir, grimper, glisser, sauter, se suspendre, s'arrêter, s'appuyer, tourner.	Exploiter la connaissance de son corps pour choisir les mouvements adéquats (pied d'impulsion, choix du type de battues, ajustement postural...), dans des situations variées.	Utiliser la connaissance de son corps pour produire un geste efficace.	Mobiliser la connaissance du corps pour choisir les mouvements adéquats, dans des situations variées.		
<b>Motricité globale : les grands mouvements de déplacements, les positions et le gainage</b>					
Effectuer et enchaîner des grands mouvements fondamentaux de déplacements : courir, grimper, glisser, sauter, se suspendre, s'arrêter, tourner, se réceptionner... dans des situations variées.	Se déplacer avec efficacité sur différents supports (stable, instable, régulier, irrégulier...).	Affiner les grands mouvements fondamentaux dans le but de découvrir l'efficacité de certains gestes techniques :		Enchaîner avec fluidité des habiletés motrices codifiées, dans le but d'une action efficace.	
	Ajuster les grands mouvements fondamentaux de déplacements en fonction de consignes.	Enchaîner des grands mouvements fondamentaux de déplacements en fonction de consignes.	Adapter les habiletés motrices aux contraintes du milieu, dans des situations variées.		
Adapter son tonus musculaire en fonction des caractéristiques de l'action (durée, vitesse, amplitude...).					

## TABLEAUX SYNOPTIQUES

## CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

ATTENDUS DES SAVOIRS					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
<b>Schéma corporel et latéralisation</b>					
Nommer les parties du corps (jambe, bras, genou, coude, poignet...).	Nommer le vocabulaire du corps.  Décrire une position ou un mouvement (il fléchit les jambes, il lève les mains...).	Nommer le vocabulaire du corps.  Décrire une position ou un mouvement.			
Se représenter ou représenter un objet en position ou en mouvement.	Affirmer sa latéralité.				
Reconnaitre sa latéralité.					
<b>Motricité globale : les grands mouvements de déplacements, les positions et le gainage</b>					
Nommer le vocabulaire des actions motrices et des positions (debout, assis, couché, accroupi...).	Nommer le vocabulaire des mouvements et des positions lié à l'activité (flexion, extension, en appui, en suspension...).	Nommer le vocabulaire des mouvements et des positions lié à l'activité (ATR, sprint...).	Nommer le vocabulaire des habiletés motrices, des positions et du gainage.		

ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
<b>Schéma corporel et latéralisation</b>					
Montrer les parties du corps.  Localiser le corps et les parties du corps dans l'espace (gauche, droite, avant, arrière, à coté...).	Localiser et percevoir le corps et les parties du corps dans l'espace (Intériorisation de l'image corporelle).  Exercer la notion de gauche et droite à celle des autres et lors de déplacements (je passe à gauche de Pierre, je contourne les cônes par la gauche puis par la droite...).	Appliquer la notion de gauche et droite à celle des autres et lors de déplacements.			
Employer son côté préférentiel et non préférentiel (construire une adresse gestuelle et corporelle bilatérale).					

## TABLEAUX SYNOPTIQUES

## CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
<b>Motricité globale: les grands mouvements de déplacements, les positions et le gainage</b>					
<p>Se déplacer de différentes façons et dans des directions variées, en utilisant différentes parties du corps.</p> <p>Se déplacer et s'arrêter avec contrôle, en tenant compte du milieu (obstacles fixes et/ou mobiles).</p> <p>Se déplacer à des intensités et des durées variables (courir vite, courir longtemps, sauter loin, sauter haut..).</p>	Exercer avec fluidité les grands mouvements fondamentaux.		Enchaîner avec fluidité plusieurs mouvements. Enchaîner avec précision plusieurs mouvements.		Enchaîner avec fluidité et précision plusieurs mouvements.
		Enchaîner les grands mouvements fondamentaux.	Utiliser adéquatement sa latéralité et celle des autres.		
	Combiner deux actions motrices simples (courir et tourner..).	Combiner plusieurs actions motrices.			
	Modifier son tonus musculaire (se relâcher, contracter..).				



## TABLEAUX SYNOPTIQUES

## CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

<b>HME2</b> Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale					
ATTENDUS DES COMPÉTENCES					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
MOTRICITÉ GLOBALE AVEC MANIPULATION D'OBJETS MOTRICITÉ FINE AVEC MANIPULATION D'OBJETS					
Dans des situations simples :	Dans des situations complexifiées :	Dans des situations progressivement codifiées :		Dans des situations codifiées :	Dans des situations codifiées :
Adapter ses mouvements en vue d'agir sur des objets.  Adapter ses mouvements en vue de réaliser des tâches de la vie quotidienne.		Enchaîner mouvements et manipulation d'objets en vue de finaliser en action globale (jonglerie, course et lancers, jeux de lancers...).	Enchaîner mouvements et manipulation d'objets en vue de finaliser en action globale (danse avec engins, gymnastique rythmique, jeux et sports collectifs...).	Enchaîner mouvements et manipulations d'objets en vue de finaliser en action globale (danse avec engins, gymnastique rythmique, jeux et sports collectifs...).	Enchaîner efficacement des mouvements avec manipulation d'objets en vue de finaliser en action globale.

ATTENDUS DES SAVOIRS					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Nommer les objets utilisés et les actions sur ceux-ci.					

ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Réaliser les actions : manipuler, propulser, déplacer, contrôler, prendre, tirer, transporter, lancer, faire rebondir...  Réaliser les actions : enfiler, pincer, nouer...	Réaliser les actions : manipuler, propulser, déplacer, réceptionner, contrôler, prendre, tirer, transporter, tenir, saisir, attraper, lancer, dribbler, jongler...	Réaliser des actions de manipulation progressivement codifiées : réceptionner, contrôler, passer, dribbler...		Exercer des actions de manipulation codifiées : réceptionner, contrôler, passer, dribbler...	Exécuter des actions de manipulation codifiées : réceptionner, contrôler, passer, dribbler...
Enchaîner des mouvements avec manipulation d'objets en fonction de consignes.					

## TABLEAUX SYNOPTIQUES

## CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

<b>HME3</b>					
<b>S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels</b>					
<b>ATTENDUS DES COMPÉTENCES</b>					
<b>P1/P2</b>	<b>P3/P4</b>	<b>P5/P6</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b> Profils de sortie
<b>ÉQUILIBRE</b>					
Gérer équilibres et déséquilibres dans des situations simples et dans des milieux différents.	Gérer équilibres et déséquilibres dans des situations plus complexes et dans des milieux différents.		Gérer équilibres et déséquilibres dans des situations complexifiées et dans des milieux différents.	À partir de S2 l'équilibre n'est plus travaillé en tant que tel, mais intégré dans le travail des autres compétences.	

<b>ATTENDUS DES SAVOIRS</b>					
<b>P1/P2</b>	<b>P3/P4</b>	<b>P5/P6</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b> Profils de sortie
		Expliquer les principes d'équilibration liés aux activités.	Expliquer les principes du maintien postural.  Expliquer les notions d'appuis, de base de sustentation, de centre de gravité.	À partir de S2 l'équilibre n'est plus travaillé en tant que tel, mais intégré dans le travail des autres compétences.	

<b>ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE</b>					
<b>P1/P2</b>	<b>P3/P4</b>	<b>P5/P6</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b> Profils de sortie
Maintenir et rétablir son équilibre en positionnant son centre de gravité, ses bras, en fixant son regard, en ajustant globalement son tonus musculaire, ses appuis, sa surface de contact.	Maintenir et rétablir son équilibre en positionnant son centre de gravité, ses bras, en fixant son regard, en ajustant son tonus musculaire, ses appuis, sa surface de contact.		Utiliser les techniques d'équilibration en situations statiques et dynamiques, seul et à plusieurs.	À partir de S2 l'équilibre n'est plus travaillé en tant que tel, mais intégré dans le travail des autres compétences.	

## TABLEAUX SYNOPTIQUES

## CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

<b>HME4</b>					
Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice					
<b>ATTENDUS DES COMPÉTENCES</b>					
<b>P1/P2</b>	<b>P3/P4</b>	<b>P5/P6</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b> Profils de sortie
<b>ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION</b>					
Ajuster ses actions à différents espaces et repères (objets et personnes).	S'orienter dans un espace connu en fonction des caractéristiques de celui-ci.	S'orienter dans un espace connu et/ou nouveau, en fonction des caractéristiques du milieu.		Ajuster ses actions en tenant compte de contraintes spatiotemporelles.	
Se situer dans différents espaces.	Ajuster le rythme de ses mouvements en fonction de l'action. Traduire par le geste des structures rythmiques, seul ou en partenariat.			S'orienter dans l'espace en fonction des caractéristiques de celui-ci.	
Ajuster ses actions au temps déterminé.				Gérer le rythme du mouvement en fonction de l'action.	
Se situer dans le temps.					
Ajuster ses mouvements à la représentation des actions.					
Ajuster son mouvement à différents rythmes.					

<b>ATTENDUS DES SAVOIRS</b>					
<b>P1/P2</b>	<b>P3/P4</b>	<b>P5/P6</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b> Profils de sortie
<b>ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION</b>					
Nommer et distinguer les repères spatiaux liés à l'activité.			Nommer et distinguer les repères spatiaux et de proportion (échelle) liés à l'activité.		Distinguer les repères spatiaux et de proportion (échelle) liés à l'activité.
Nommer et distinguer les repères temporels liés à l'activité.					
Nommer et distinguer le vocabulaire spatiotemporel de base lié à l'activité.	Nommer le vocabulaire spatiotemporel lié à l'activité.		Distinguer les rythmes liés à l'activité.		



## TABLEAUX SYNOPTIQUES

## CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
<b>ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION</b>					
<p>Se déplacer dans l'espace déterminé en tenant compte de ses limites (murs, objets, lignes...).</p> <p>Se déplacer en tenant compte de points de repère concrets (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles).</p> <p>Placer du matériel en fonction de repères concrets.</p>	<p>Se déplacer en fonction de points de repère concrets fixes ou mobiles (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles).</p> <p>Se repérer dans l'espace connu en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits)...) et inversement.</p>	<p>Effectuer des déplacements et des actions en fonction des caractéristiques de l'espace.</p> <p>Se repérer dans l'espace en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits)...) et inversement.</p>	<p>Effectuer des actions en fonction des caractéristiques de l'espace et du but poursuivi.</p> <p>Se repérer à partir d'une représentation de l'espace.</p>		
Représenter le cheminement réalisé.					
<p>Trouver un point de repère de l'espace connu en fonction de sa représentation (photo, dessin, plan très simple...).</p> <p>Agir en fonction d'un temps déterminé (aller d'un point A à un point B en fonction de la durée d'une comptine...).</p> <p>Estimer la durée de différentes actions.</p> <p>Réaliser une séquence d'actions en fonction de la représentation (graphique, verbale...), de leur chronologie.</p> <p>S'adapter à un rythme extérieur simple (rythme extrinsèque : tempo donné...).</p> <p>Découvrir ses rythmes personnels (rythmes de déplacement, battements du cœur, respiration...).</p>	<p>Placer du matériel en fonction d'un plan.</p> <p>S'adapter à un rythme extérieur seul ou à plusieurs.</p> <p>Découvrir ses rythmes personnels (rythmes de déplacement, battements du cœur, respiration...).</p>	Modifier son rythme en fonction de la tâche à accomplir.			

## TABLEAUX SYNOPTIQUES

## CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

<b>HME5</b> S'exprimer à l'aide de son corps					
<b>ATTENDUS DES COMPÉTENCES</b>					
<b>P1/P2</b>	<b>P3/P4</b>	<b>P5/P6</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b> Profils de sortie
Identifier et expliquer les attitudes expressives simples.	Présenter des séquences expressives simples.	Élaborer et présenter une séquence expressive.	Élaborer et présenter des séquences expressives.	Construire et interpréter une présentation élaborée.	

<b>ATTENDUS DES SAVOIRS</b>					
<b>P1/P2</b>	<b>P3/P4</b>	<b>P5/P6</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b> Profils de sortie
Citer des attitudes expressives simples.			Nommer les fondamentaux liés à l'activité d'expression. Nommer des éléments des codes attendus d'un spectateur.		

<b>ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE</b>					
<b>P1/P2</b>	<b>P3/P4</b>	<b>P5/P6</b>	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b> Profils de sortie
Imiter, mimer une attitude expressive simple		Créer une situation d'expression corporelle, une chorégraphie sur une idée, un thème...  Apprécier la production de pairs et la sienne.			
Improviser sur un thème, une idée, une musique...  Imiter, mimer une attitude expressive simple...	Improviser seul ou en partenariat sur un thème, une idée, une musique...  Exécuter une chorégraphie simple sur une idée, un thème...  Apprécier la production de pairs.				

**CHAMP 2 : HABILITÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ**

<b>HSC1</b>					
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre					
ATTENDUS DES COMPÉTENCES					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
RESPECT DES RÈGLES, RÔLES ET BUTS					
Se comporter en respectant des règles de base.	Se comporter en respectant des règles.		Se comporter en respectant des règles, dans des situations progressivement codifiées.		Se comporter en respectant des règles, dans des situations codifiées institutionnalisées ou non.
	Ajuster son action en fonction du but à atteindre.		Ajuster son action en fonction du but à atteindre et des rôles à tenir.		

ATTENDUS DES SAVOIRS					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Énoncer les consignes liées à l'activité.		Énoncer les règles liées à l'activité.			
Indiquer le but à atteindre.	Identifier le but à atteindre.		Préciser le but à atteindre.		
Identifier les différents rôles à assumer.	Distinguer les rôles à assumer (porteur du ballon, attaquant, défenseur, gardien, voltigeur, garant, relayeur...).		Distinguer les rôles à assumer (attaquant, défenseur, gardien, arbitre, voltigeur, garant, relayeur...).		

ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Accepter les consignes.	Accepter les règles.		Respecter les règles attendues.		
Exécuter les consignes.	Participer à l'élaboration de règles communes.		Participer au respect des règles (compter les points, observer des critères de réalisation, arbitrer des situations simples...).		
Assumer différents rôles et responsabilités.		Assumer tous les rôles.			
		Changer de rôles en cours de jeu : se reconnaître attaquant ou défenseur, voltigeur, garant...	Utiliser les apprentissages acquis (HME, CP...) pour participer à une action collective.		

## TABLEAUX SYNOPTIQUES

## CHAMP 2 : HABILITÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ

<b>HSC2</b>					
Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune					
ATTENDUS DES COMPÉTENCES					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Adapter son action, en fonction des autres et du but poursuivi.	Adapter son action à celle des partenaires, en fonction du but poursuivi.	Adapter son action à celle des partenaires, en fonction du but poursuivi.	Adapter son action à celle des partenaires, en fonction du but poursuivi, dans une action commune progressivement codifiée.		Participer à l'élaboration de stratégies collectives, en fonction du but à atteindre.
		Décider et agir dans une action commune pour se mettre au service de l'action collective, apporter des solutions à ses coéquipiers, poser des problèmes aux adversaires en situations d'opposition, de coopération ou de duel.			

ATTENDUS DES SAVOIRS					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Se faire comprendre, comprendre les messages des autres.					
	Repérer les signaux pertinents à observer (environnement, partenaires de jeu).	Repérer les signaux pertinents à observer (environnement, partenaires...).			
Expliquer les stratégies de jeu et ses choix d'action.					

ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Exercer des actions avec des partenaires.	Agir en fonction des signaux perçus dans l'environnement ou émis par son ou ses partenaires, repérer des espaces libres et s'y positionner, aider son ou ses partenaires, se signaler...	Agir en fonction des signaux perçus dans l'environnement ou émis par son ou ses partenaires.			
		Utiliser les moyens acquis pour participer à l'action collective : - les habiletés motrices ; - les stratégies de jeu : exploiter l'espace, aider ses partenaires, se démarquer, se signaler, feinter, faire circuler, protéger le territoire/le but, immobiliser, contre-attaquer...	Utiliser les moyens acquis pour participer à l'action collective : - les habiletés motrices ; - les stratégies de jeu : attaquer au moment opportun, récupérer l'objet rapidement dans le but de poursuivre l'échange...	Utiliser les moyens acquis pour participer à l'action collective : - les habiletés motrices ; - les stratégies de jeu : diriger l'adversaire vers les zones moins favorables, marquer l'adversaire, relancer rapidement l'attaque, attaquer au moment opportun, récupérer l'objet rapidement dans le but de poursuivre l'échange...	
Analyser ses actions et celles des autres.					

## TABLEAUX SYNOPTIQUES

## CHAMP 2 : HABILITÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ

<b>HSC3</b> Interagir positivement avec ses partenaires S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...)					
ATTENDUS DES COMPÉTENCES					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Adopter un comportement fair-play : maîtrise de soi, bienveillance, respect, tolérance...		Adopter un comportement fair-play : maîtrise de soi, bienveillance, respect, tolérance, empathie...			
ATTENDUS DES SAVOIRS					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Nommer les attitudes fair-play.			Construire le concept de fair-play.		
ATTENDUS DES SAVOIR-ÊTRE					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Respecter les autres : écouter, attendre son tour, encourager, aider, s'exprimer en utilisant un langage verbal et non verbal correct...	Respecter les autres : écouter, attendre son tour, encourager, s'exprimer en utilisant un langage verbal et non verbal correct, aider, accepter de perdre et savoir gagner, faire preuve d'honnêteté, accepter les différences et les erreurs...	Respecter les autres : s'exprimer en utilisant un langage verbal et non verbal correct, aider, accepter de perdre et savoir gagner, faire preuve d'honnêteté, accepter les différences et les erreurs, reconnaître la qualité des réalisations des autres...	Respecter les autres : s'exprimer en utilisant un langage verbal et non verbal correct, aider, accepter de perdre et savoir gagner, faire preuve d'honnêteté, accepter les différences et les erreurs, reconnaître la qualité des réalisations des autres, participer à l'élaboration des règles de vie...		
Respecter le matériel et l'infrastructure.					
S'investir dans l'activité.					

## CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

GSS1					
Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique					
ATTENDUS DES COMPÉTENCES					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Identifier les possibilités d'activités physiques durant la journée.	S'impliquer dans les activités de développement de la condition physique.	Déterminer dans sa vie quotidienne des points forts et faibles, par rapport à un style de vie sain.  P6 : Planifier ses activités hebdomadaires pour atteindre les recommandations de santé.	Reconnaitre ses capacités et continuer à s'engager dans les activités physiques proposées avec l'objectif de maintenir et d'améliorer sa condition physique et son bien-être.		
			Mettre en pratique et ajuster son planning personnel d'activités physiques.	Mettre en pratique les principes de la condition physique de façon à mener une vie saine et active.  Mettre en pratique un contrat individuel de progression vers une pratique d'activité physique régulière.	

ATTENDUS DES SAVOIRS					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Citer les endroits du corps où l'on peut percevoir l'accélération du cœur.	Identifier de bonnes habitudes de vie en matière d'alimentation, hydratation, sommeil, hygiène...  Énoncer des bienfaits liés à la pratique quotidienne d'activités physiques.  Situer les endroits du corps pour la prise de la fréquence cardiaque.	Énoncer des changements fonctionnels liés à l'effort (rythme cardiaque et respiratoire, transpiration...).  Énoncer des conditions pour que la pratique de l'activité physique soit positive pour la santé et le bien-être.  Énoncer des recommandations en termes d'activité physique et de lutte contre la sédentarité correspondant à sa tranche d'âge.	Énoncer les grands principes d'une bonne hygiène de vie.  Énoncer des recommandations en termes d'activité physique et de lutter contre la sédentarité correspondant à sa tranche d'âge.  Définir activité physique, activité sportive et sédentarité.  Percevoir sur soi les changements corporels liés à la puberté.		Énoncer des changements fonctionnels liés à la régularité de la pratique.  Énoncer des conditions pour que la pratique de l'activité physique soit positive pour la santé et le bien-être.  Situer son niveau d'activité en lien avec les recommandations en termes d'activité physique et de lutte contre la sédentarité correspondant à sa tranche d'âge.  Percevoir sur soi les changements corporels liés à la puberté.
			Expliquer les notions d'aérobic, d'anaérobic, d'échauffement, de récupération et de retour au calme, en relation avec les pulsations cardiaques.		

## TABLEAUX SYNOPTIQUES

## CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE								
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie			
<p>Verbaliser des éléments qui contribuent à son plaisir d'être actif, lors de jeux individuels ou collectifs.</p> <p>Percevoir ses sensations corporelles à l'effort et au repos.</p> <p>Être actif (jouer, courir, marcher activement, danser...) 80 % de la séance.</p> <p>Adapter ses efforts à un rythme donné par le professeur.</p>	<p>Comparer ses sensations corporelles à l'effort, dans les étirements et au repos.</p> <p>Adapter ses efforts à un rythme donné par le professeur.</p> <p>Être actif (jouer, courir, marcher activement, danser...) 80 % de la séance.</p> <p>Effectuer des efforts longs : (courir, marcher activement, danser...) de faible intensité de fréquence cardiaque et à un rythme régulier.</p>	<p>Prendre son pouls, compter ses pulsations avec une certaine précision pour situer son effort.</p> <p>Soutenir son effort (courir et/ou nager, et/ou marcher activement, et/ou danser... sans s'arrêter) pendant 15 minutes.</p>	<p>S1</p>	<p>S2</p> <p>Placer et lire un cardiofréquence-mètre pour situer son effort.</p> <p>Soutenir son effort (courir et/ou nager, et/ou marcher activement, et/ou danser... sans s'arrêter) pendant 20 minutes.</p>	<p>S3</p> <p>Profils de sortie</p> <p>Utiliser un cardiofréquence-mètre pour rester dans sa zone d'endurance lors d'un effort (courir, nager, marcher activement, danser...) de 25 minutes.</p> <p>Identifier les signes physiologiques de l'effort (essoufflement, accélération du pouls, augmentation de la température corporelle, transpiration...), en rapport à l'intensité de l'activité physique pratiquée.</p>			
						<p>Fournir des efforts de longue durée à une intensité moyenne de fréquence cardiaque.</p>		
						<p>Étirer les grands groupes musculaires.</p>		
						<p>Manipuler des charges adaptées en respectant les principes de manutention.</p>		
<p>Adapter son effort en fonction d'indicateurs simples (fréquences respiratoire et cardiaque...).</p>								

## TABLEAUX SYNOPTIQUES

## CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

<b>GSS2</b> Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieu naturel, urbain et aquatique					
<b>ATTENDUS DES COMPÉTENCES</b>					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Identifier, lors de sa participation à des activités physiques, des façons de prévenir des risques d'accident.		Adapter son comportement à la situation pour préserver son intégrité physique et celle des autres.			Nager en autonomie en connaissant la distance que l'on est capable de parcourir.

<b>ATTENDUS DES SAVOIRS</b>					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Repérer un danger potentiel de l'environnement.	Repérer les dangers potentiels de l'environnement.  P4 : Citer le numéro d'appel d'urgence : 112.	P5 : Énoncer des incidents à caractère urgent ou prioritaire.  P6 : Reconnaître le caractère urgent ou prioritaire d'un incident.	Énoncer la procédure d'appel d'urgence.  Indiquer l'emplacement du DEA dans l'école et les infrastructures fréquentées.		Expliquer la fonction d'un DEA et indiquer son emplacement dans l'école et les infrastructures fréquentées.  Distinguer les postures favorables ou nuisibles liées à l'activité pratiquée.

<b>ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE</b>					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Adopter les consignes de sécurité énoncées par l'adulte.	Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout.	Porter la tenue adaptée.  S'échauffer, s'étirer.  Placer, déplacer, porter des charges en respectant les principes de manutention.  Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout.			
		Appliquer les règles énoncées par l'adulte.	Appliquer les règles de sécurité liées à l'activité.		
			En simulation, appeler le numéro d'urgence et effectuer un massage cardiaque.	En simulation, appeler le numéro d'urgence, effectuer un massage cardiaque, avec ou sans insufflations.	



## TABLEAUX SYNOPTIQUES

## CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
<p>En petite profondeur où l'élève a pied :</p> <p><b>P1 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sauter du bord ;</li> <li>- flotter sur le dos et sur le ventre, avec ou sans aide à la flottabilité ;</li> <li>- réaliser une flèche ventrale et dorsale, avec ou sans aide à la flottabilité ;</li> <li>- souffler dans l'eau.</li> </ul> <p><b>P2 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- réaliser une flèche ventrale et dorsale, avec ou sans aide à la flottabilité, avec mouvements de jambes et/ou de bras ;</li> <li>- sauter du bord sans le tenir, flotter sur le dos et/ou sur le ventre, sans aide à la flottabilité et revenir au bord, en se propulsant à l'aide de mouvements de jambes et/ou de bras ;</li> <li>- souffler dans l'eau.</li> </ul>	<p>En moyenne profondeur :</p> <p><b>P3 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- réaliser une flèche ventrale et dorsale, avec ou sans aide à la flottabilité, avec mouvements de jambes et/ou de bras ;</li> <li>- sauter du bord sans le tenir, flotter sur le dos et/ou sur le ventre, sans aide à la flottabilité et revenir au bord, en se propulsant à l'aide de mouvements de jambes et/ou de bras ;</li> <li>- souffler dans l'eau.</li> </ul> <p><b>P4 :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- réaliser une flèche ventrale et dorsale, sans aide à la flottabilité, avec mouvements de jambes et/ou de bras ;</li> <li>- sauter du bord sans le tenir, flotter sur le dos ou rester en surface (mouvements des jambes et godille des bras) pendant 20 secondes et revenir au bord, en se propulsant à l'aide de mouvements de jambes et/ou de bras, tête hors/ ou dans l'eau.</li> </ul>	<p>En grande profondeur :</p> <p><b>P5 :</b></p> <p>sauter du bord, flotter sur le dos ou rester en surface (mouvements des jambes et godille des bras) pendant 30 secondes et revenir au bord, en nageant avec respiration aérienne ou aquatique.</p> <p><b>P6 :</b></p> <p>sauter du bord, flotter sur le dos ou rester en surface (mouvements des jambes et godille des bras) pendant 40 secondes et revenir au bord, en nageant, avec respiration aérienne ou aquatique.</p>	<p>Sauter du bord, flotter sur le dos et/ou rester en surface (mouvements des jambes et godille des bras) pendant 1 minute et gagner le bord opposé, en nageant avec la respiration adaptée à la nage choisie.</p>	<p>Sauter du bord, flotter sur le dos et/ou rester en surface (mouvements des jambes et godille des bras) pendant 1 minute, gagner le bord opposé et revenir au bord de départ, en nageant avec la respiration adaptée à la nage choisie.</p>	<p>Sauter du bord, flotter sur le dos et/ou rester en surface (mouvements des jambes et mains hors de l'eau) pendant 1 minute, parcourir une distance autodéterminée dans la(les) nage(s) de son choix, avec la respiration adaptée.</p>



## TABLEAUX SYNOPTIQUES

## CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

<b>GSS3</b>					
Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress					
ATTENDUS DES COMPÉTENCES					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Exprimer son vécu émotionnel de l'activité.			Exprimer son vécu émotionnel.		
ATTENDUS DES SAVOIRS					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Nommer le vocabulaire des émotions et des sensations liées à celles-ci (calme, détendu, crispé, joyeux, fier, confiant, peur...).			Décrire l'effet du stress sur la santé.		
ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Exprimer les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale.			Identifier les facteurs de ses stress éventuels. Mobiliser les techniques expérimentées pour gérer ses émotions et ses stress.		
Appliquer des techniques dirigées de gestion des émotions.		Appliquer des techniques de gestion des émotions.			
			Verbaliser l'effet croisé de ses émotions et de celles des autres sur la dynamique du groupe.		

## TABLEAUX SYNOPTIQUES

## CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

<b>GSS4</b>					
Construire une image positive de soi, développer son sentiment de compétence et plus largement son estime de soi à adopter un mode de vie sain et actif, dans et en dehors de l'école					
ATTENDUS DES COMPÉTENCES					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Découvrir les activités physiques possibles dans l'école.	Identifier ses forces en activité physique.  Reconnaitre, dans son milieu, les possibilités d'activité physique.	Reconnaitre, dans son milieu, les possibilités d'activité physique, en lien avec la culture et l'actualité.  P5 : Énoncer ses forces en activité physique.	Reconnaitre et analyser, dans son milieu, les possibilités d'activité physique, en lien avec la culture et l'actualité.		Analyser, dans son milieu, les possibilités d'activité physique, en lien avec la culture et l'actualité.
ATTENDUS DES SAVOIRS					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
			Identifier des facteurs qui peuvent motiver ou décourager une participation quotidienne aux activités physiques.		
ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Exprimer son ressenti à l'égard de l'activité physique vécue.		Identifier dans l'année ses propres réussites, même partielles, à adopter un mode de vie sain et actif.  Admettre les différences en évitant les stéréotypes de genre, morphologiques, de capacités, médicaux, comportementaux, intellectuels... en rapport à l'engagement dans l'activité.	Réaliser une trace de ses réussites à adopter un mode de vie sain et actif.		

## TABLEAUX SYNOPTIQUES

## CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

<b>GSS5</b>					
Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être					
ATTENDUS DES COMPÉTENCES					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé.					Exprimer une opinion argumentée sur un sujet lié à la santé et au bien-être.
		Prendre conscience des influences positives et négatives du numérique sur sa pratique physique.		Analyser les influences positives et négatives du numérique sur sa pratique physique.	
ATTENDUS DES SAVOIRS					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
			Identifier des effets négatifs sur la santé de la sédentarité et des excès liés à certaines pratiques sportives (dopage, compléments alimentaires, boissons énergisantes...).		
ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
		Repérer des images stéréotypées du corps véhiculées par la société (médias, réseaux sociaux...).			



Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère  
Administration générale de l'Enseignement  
Avenue du Port, 16 – 1080 Bruxelles  
[www.fw-b.be](http://www.fw-b.be) – 0800 20 000

Juin 2022

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles  
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 Namur  
[courrier@le-mediateur.be](mailto:courrier@le-mediateur.be) – 0800 19 199

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Directeur général

La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française »  
visée à l'article 2 de la Constitution

