

PROGRAMME

D'ÉTUDES POUR L'ENSEIGNEMENT

ÉDUCATION PHYSIQUE
ET À LA SANTÉ

3 & 4



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
REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX.....	15
PARTIE DISCIPLINAIRE	27
EPS P3 & P4	
Clé de lecture	29
Repères méthodologiques disciplinaires	31
Séquences didactiques	43
• Coordonner et enchaîner des mouvements avec des manipulations d'objets variés en fonction de leurs caractéristiques	43
• Se repérer, se déplacer dans l'espace et le représenter en explorant différentes notions d'orientation spatiale	55
• Développer son équilibre et son audace dans différentes situations de collaboration	68
• Maîtriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux et identifier de bonnes habitudes de vie en matière santé.....	80
• Identifier ses forces en activité physique en exerçant les composantes de la sécurité aquatique	90
• Identifier les risques d'accident lors d'activités physiques	100
• Découvrir et vivre la notion de fair-play au travers d'activités de collaboration et de jeux en équipe	112
• Être actif(ve) durant 80 % de la séance en pratiquant une activité d'orientation	120
PARTIE RÉFÉRENTIEL.....	127
Avant-propos référentiel	130
Présentation générale des référentiels du tronc commun	132
Enjeux et objectifs généraux	145
Contenus d'apprentissage et attendus	151
Visées transversales	168
Croisements	177
Tableaux synoptiques	181



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.

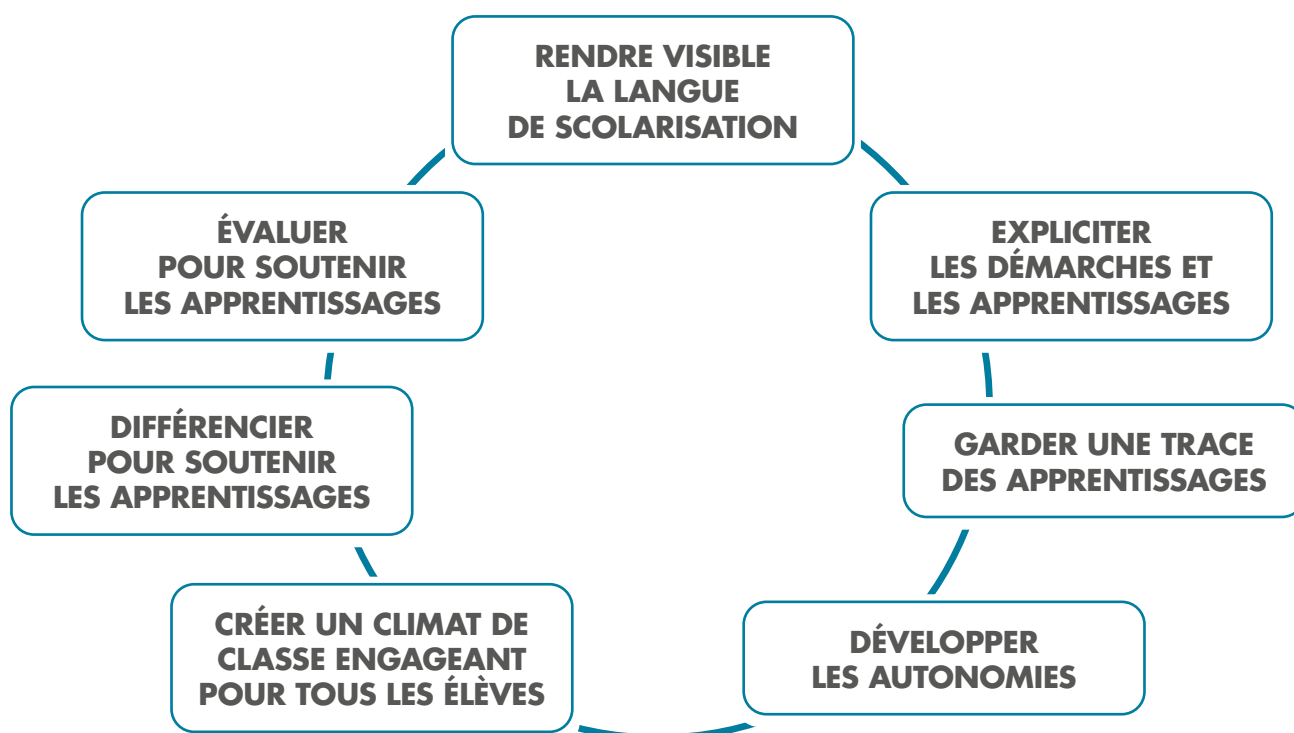
Ces trois niveaux répondent à des intentions complémentaires. Ils sont, dès lors, interdépendants.

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 modernes¹ ; 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^{re} maternelle à la 2^e 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'efficience et d'équité précitées

La créativité, l'engagement et l'esprit d'entreprendre	<ul style="list-style-type: none"> • Se connaître et s'ouvrir aux autres • Apprendre à apprendre • Développer une pensée critique et complexe
Apprendre à apprendre et poser des choix	<ul style="list-style-type: none"> • 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
Apprendre à s'orienter	<ul style="list-style-type: none"> • Développer des projets personnels et professionnels : anticiper et poser des choix

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

P3 - P4

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

Titre de la séquence

Coordonner et enchaîner des mouvements avec des manipulations d'objets variés en fonction de leurs caractéristiques

Contenus et attendus visés
Mention du référencement des attendus*

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Attendus visés

<p>HME2 Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale</p>	
<p>MOTRICITÉ GLOBALE AVEC MANIPULATION D'OBJETS MOTRICITÉ FINE AVEC MANIPULATION D'OBJETS</p>	
Contenu Savoir	Attendu

2.11/2.15

- Connaître le vocabulaire des objets utilisés et des actions sur ceux-ci.

- Nommer les objets utilisés et les actions sur ceux-ci.

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.

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 RÉEXPLOITER DES MANIPULATIONS INDIVIDUELLES DE BALLES/BALLONS INITIÉES EN P1-P2

Matériel nécessaire à l'activité

Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des ballons de différentes dimensions ;
- des cônes ou plots pour délimiter la zone de jeu ;
- des caisses de plinth (ou autres contenants) dans lesquels placer les balles ;
- des fiches illustrant le matériel.

Des points d'attention/focus particuliers visant à professionnaliser

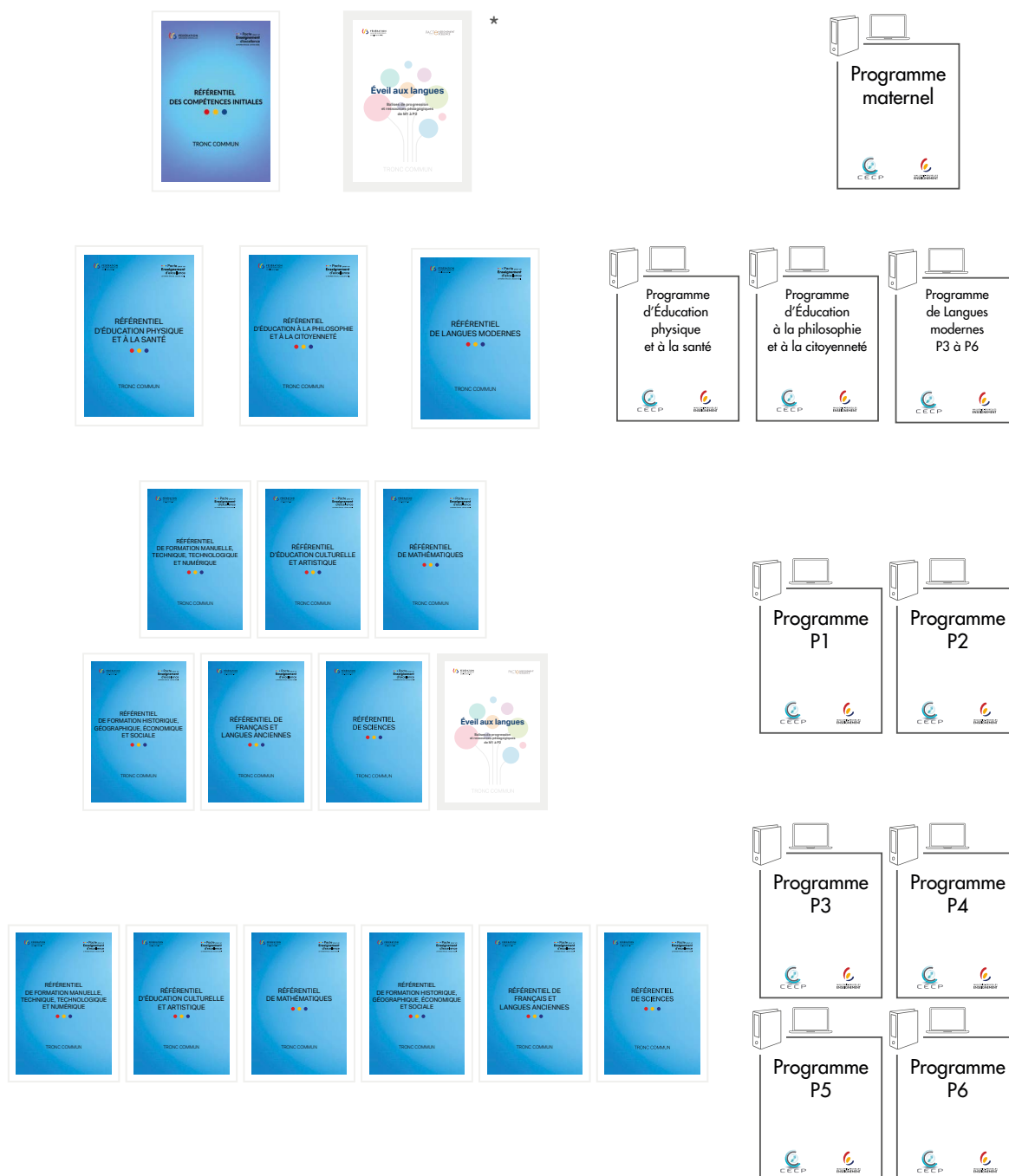


Point d'attention || Lors de cette phase, les élèves doivent faire preuve de « stratégie » en vue d'échanger une balle de valeur supérieure à la leur. L'enseignant(e) guide ceux/celles qui éprouvent des difficultés à mettre en œuvre cette démarche.

* 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^{re} maternelle à la 2^e année primaire.

REPÈRES

MÉTHODOLOGIQUES GÉNÉRAUX



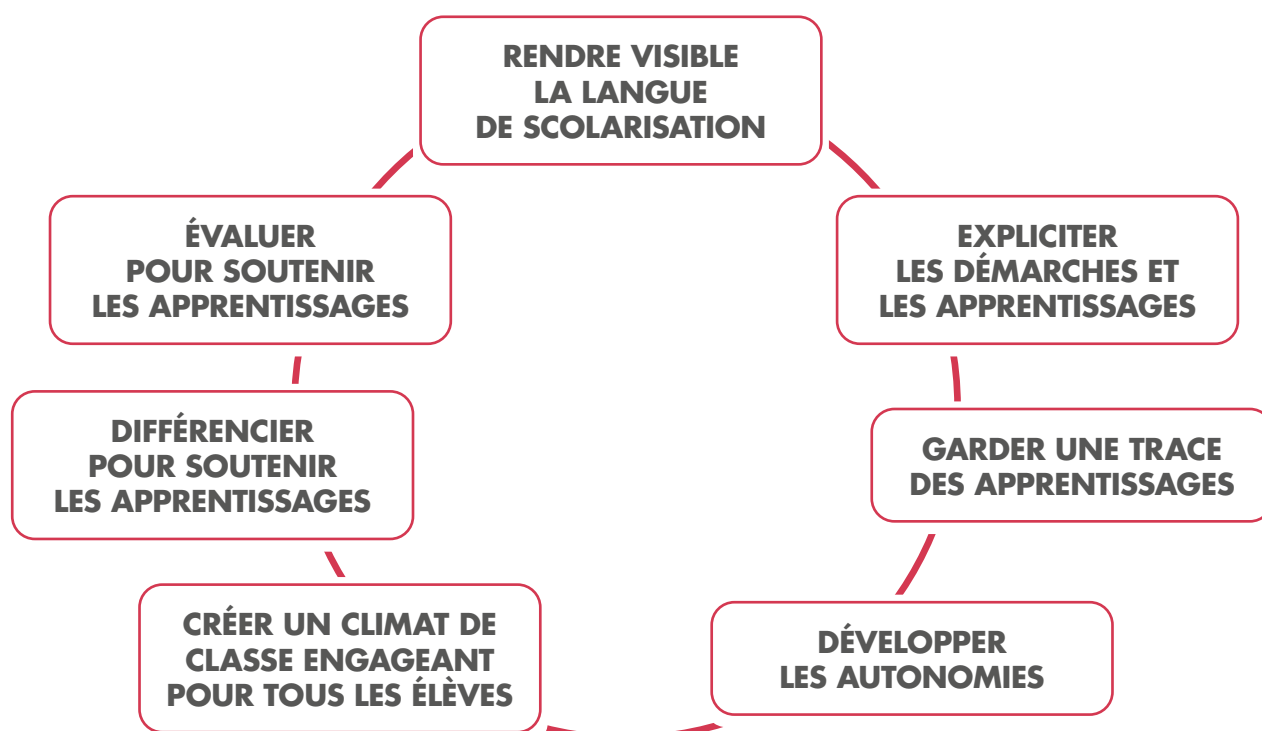


INTRODUCTION

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

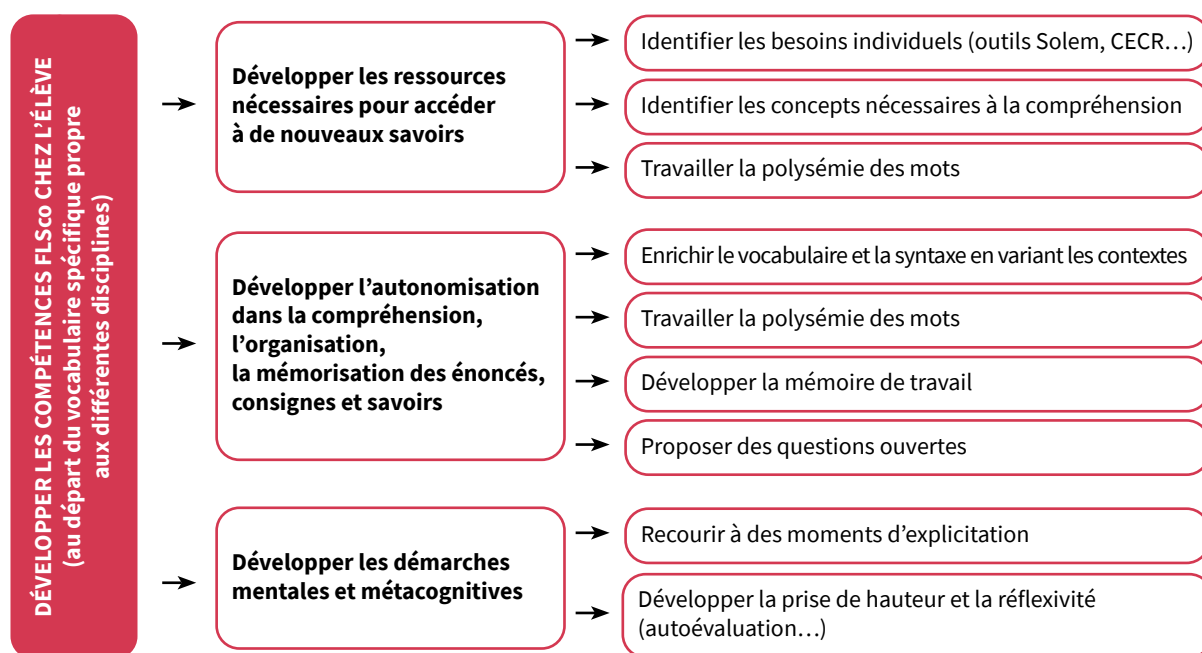
On entend par **FLSco (Français Langue de Scolarisation)** le langage et les codes utilisés dans les apprentissages, dès la maternelle et tout au long de la scolarité. Il s'agit d'un usage scolaire de la langue, qui articule l'oral et l'écrit, et se trouve présent dans toutes les disciplines à travers, 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 pensée¹. 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. »²

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.

¹ Brigaudiot, 2015

² 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)³. Il serait par exemple inefficace d'explicitier la réalisation d'un calcul écrit à travers une procédure complexe ou un algorithme long et abstrait inadapté aux élèves.

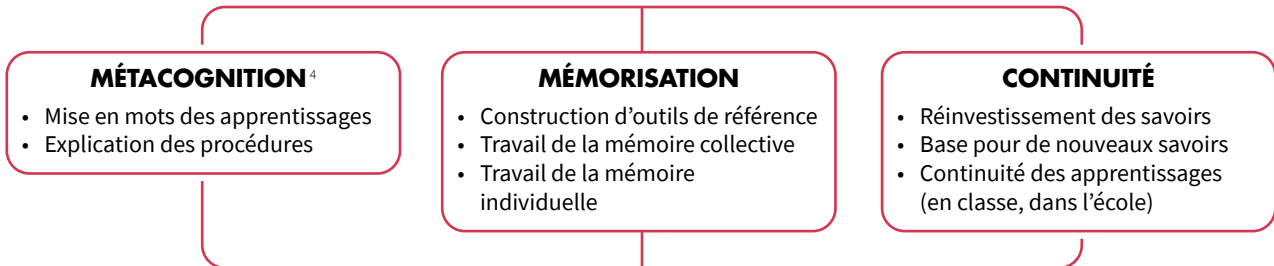
³ La zone proximale de développement correspond à l'apprentissage possible que peut effectuer l'élève à un moment précis. C'est une zone de « potentiel » réaliste que l'élève n'atteindra pas spontanément seul, mais qu'il pourra atteindre (objectifs atteignables) avec de l'aide.

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 SAVOIRS⁵

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.

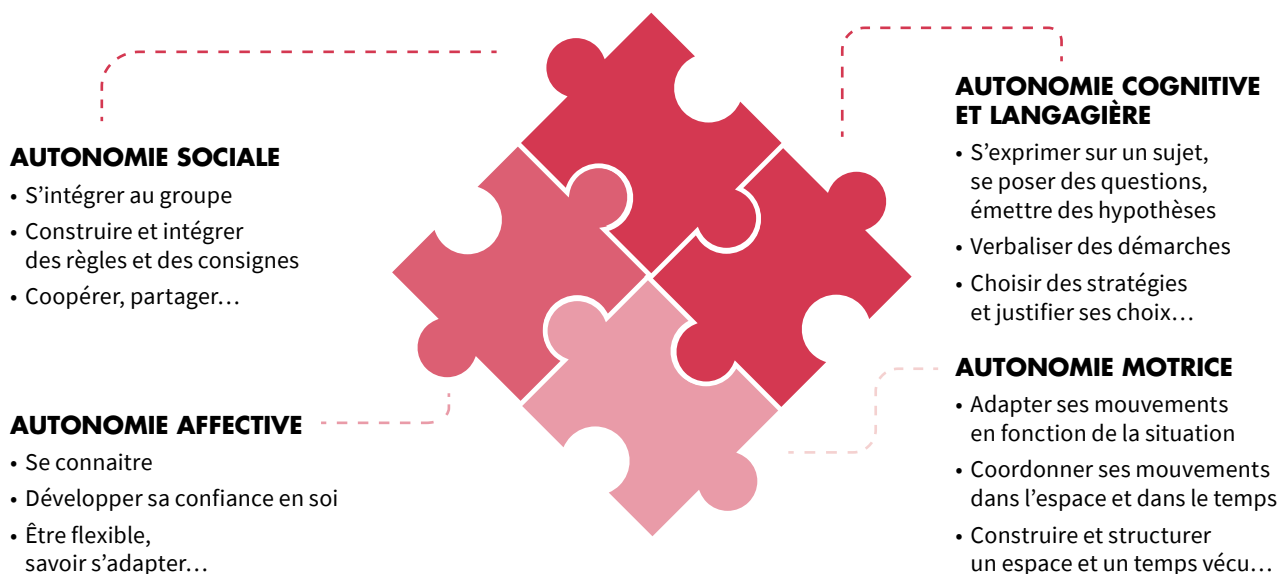
5 Institutionnaliser consiste en l'identification de ce qui est significatif dans la situation. Il s'agit de produire un savoir réutilisable, c'est-à-dire dépersonnalisé, décontextualisé et détemporalisé de ses conditions d'émergence.



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 ProDAS⁶), 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 proximale⁷. 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.

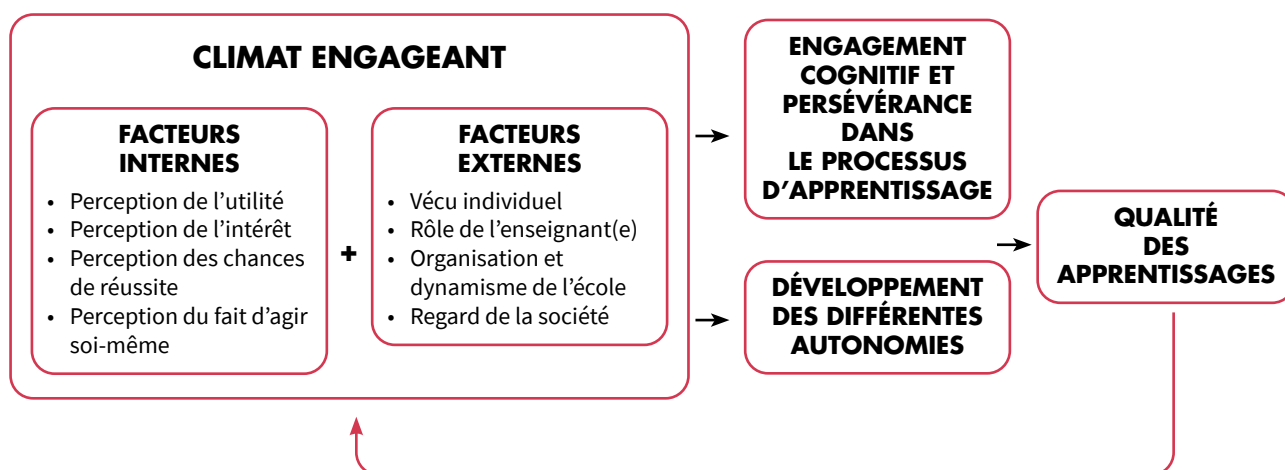
⁶ Programme de développement affectif et social.

⁷ 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 **l'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.

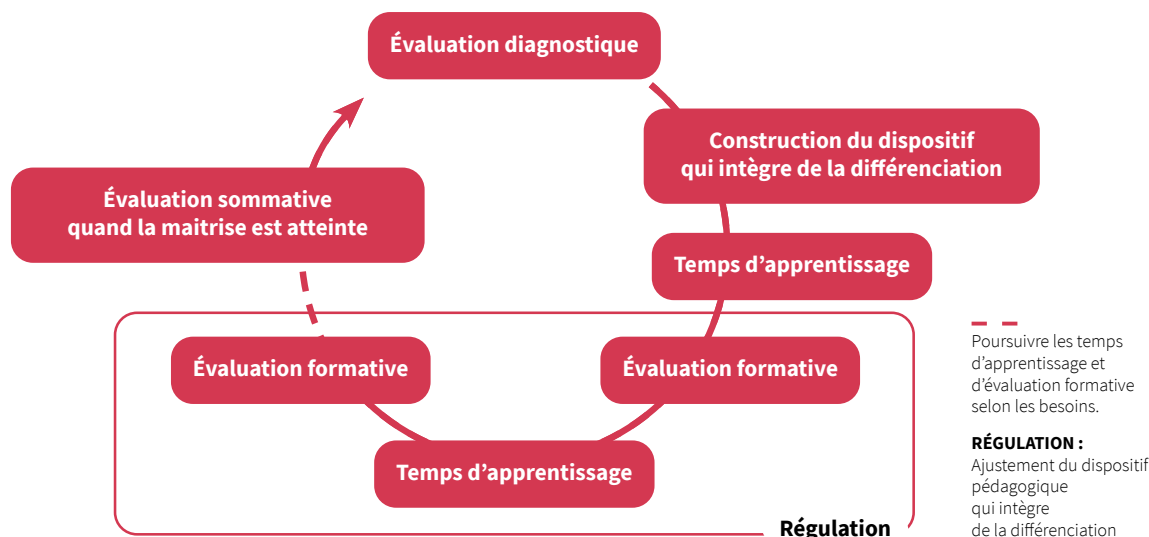
L'attention ciblée et la co-construction d'une posture d'élève attendue par l'école sont donc deux préalables indispensables à une différenciation équitable. Ceux-ci peuvent néanmoins s'avérer insuffisants pour certains élèves qui, malgré ces précautions, rencontrent des difficultés. Plusieurs dispositifs 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

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^e 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^e 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



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 P3-P4	DES REPÈRES MÉTHODOLOGIQUES
<p>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.</p>	<p>Permettre le développement global de l'élève en visant le déploiement de l'effcience 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.</p>	<p>Habiletés motrices et expression</p> <p>> 5 compétences à maîtriser en fin de tronc commun</p>	<p>En P3 pp. 151-153</p> <p>En P4 pp. 160-162 <i>Attention particulière portée sur 4 réactivations</i></p>	<p>Des savoirs, savoir-faire, savoir-être et compétences à articuler et à travailler de manière à :</p> <ul style="list-style-type: none"> • favoriser un enseignement spiralaire ; • laisser place à la découverte et à une expérimentation motrice diversifiée et différenciée ; • favoriser l'ouverture aux différentes cultures du mouvement ; • stimuler les motivations chez l'élève et susciter plaisir et mouvement ; • favoriser les interactions entre élèves ; • promouvoir une école plus active (entre autres dans le cadre du projet d'école et en interdisciplinarité) ; • intégrer les outils numériques au service des apprentissages et de la motivation.
<p>Participer à 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.</p>		<p>Habiletés socio-motrices et citoyenneté</p> <p>> 3 compétences à maîtriser en fin de tronc commun</p>	<p>En P3 pp. 154-155</p> <p>En P4 pp. 163-164</p>	
<p>P. 145</p>	<p>P. 146</p>	<p>Gestion de sa santé et de la sécurité</p> <p>> 5 compétences à maîtriser en fin de tronc commun</p>	<p>En P3 pp. 156-158</p> <p>En P4 pp. 165-167</p>	<p>P. 146</p>
		<p>PP. 146-149</p>	<p>PP. 151-167</p>	

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'obésité¹. Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, seul(e) un(e) jeune sur cinq pratique une heure d'activité physique par jour².

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-être³.

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 programmes⁴. 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).

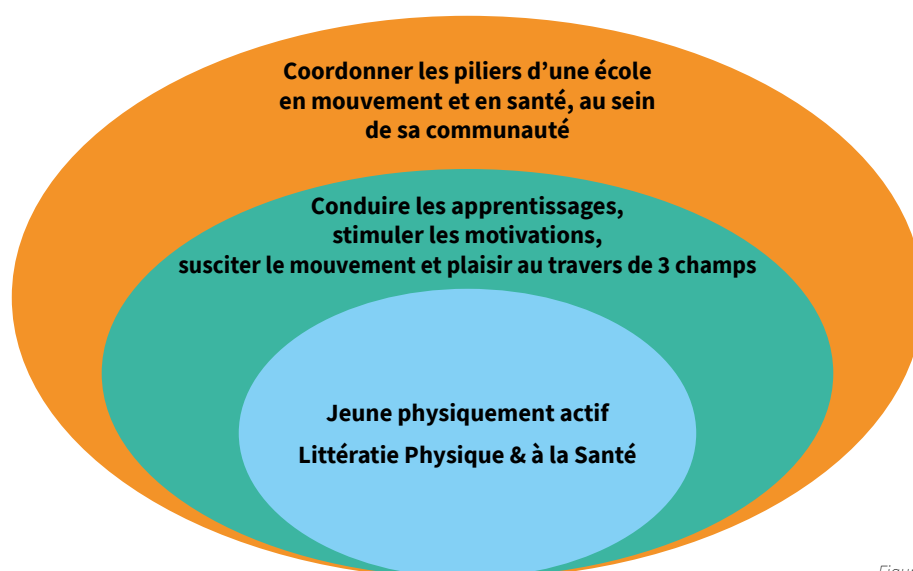


Figure 1 : modèle intégratif de l'EP&S

- 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 physique⁵. 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'école⁶. 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.

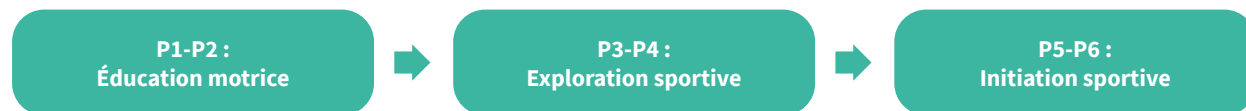
L'acquisition **des savoirs liés à la discipline** se construit à partir d'une large gamme d'activités et s'appuie sur des situations concrètes et vécues par les élèves. L'enseignant(e) amène les élèves à procéder d'abord spontanément par des essais-erreurs grâce à des situations d'apprentissages pertinentes (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 (exemple : 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 (exemple : 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, dans et en dehors de l'école »**, 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 (exemple : 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 (exemple : 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 (exemple : 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 P3-P4 ?

Selon l'approche spiralaire en vigueur au sein des référentiels et des programmes, le cours d'EP&S en P3-P4 s'inscrit dans la continuité de ce qui a été mis en place en P1-P2.

Il établit les bases des apprentissages ultérieurs et permet à l'élève de renforcer sa compréhension des concepts en les appliquant dans des contextes différents.

LES HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION (HME)

Les activités sont proposées dans le respect de l'individualité et des rythmes d'apprentissage de chacun(e). L'élève exploite sa connaissance corporelle pour choisir et ajuster ses mouvements dans des situations de complexité croissante. Il/Elle développe également sa compréhension de l'espace et du temps pour s'exprimer à l'aide du corps, avec de plus en plus d'aisance et de fluidité.

1. Proposer des variantes dans la réalisation des exercices pour permettre à chaque élève d'évoluer et de progresser à son rythme.
2. Encourager l'élève à exploiter ses connaissances corporelles pour choisir et ajuster ses mouvements.

LES HABILITÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ (HSC)

Il est essentiel de choisir des jeux collectifs qui mettent l'accent sur le plaisir de jouer plutôt que sur la compétition. Il est également primordial de créer un environnement dans lequel les élèves se sentent à l'aise pour explorer, expérimenter et interagir avec les autres. L'élève est

encouragé(e) à développer sa créativité, sa confiance en soi et la coopération avec les autres, tout en cultivant des comportements *fair-play*.

1. Favoriser les situations globales et les problèmes à résoudre offrant aux élèves des opportunités d'apprentissage lors desquelles l'activité est davantage valorisée que le résultat.
2. Organiser des jeux coopératifs pour apprendre à travailler ensemble afin d'atteindre un objectif commun plutôt que de « s'affronter ».

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

L'élève est sensibilisé(e) aux bénéfices d'une pratique physique régulière et à l'importance de réduire les activités sédentaires, notamment le temps passé devant les écrans. Il/Elle apprend également les règles de sécurité applicables lors de la pratique d'activités physiques dans et en dehors de l'école.

Il/Elle identifie ses goûts, ses émotions et ses forces en matière d'activité physique et apprend ainsi à préserver et à améliorer sa santé.

1. Proposer des activités physiques variées pour favoriser l'engagement et le plaisir de chaque élève.
2. Intégrer des temps d'échange avec l'élève pour lui permettre d'exprimer ses sensations, ses goûts et ses questions au sujet de la santé.
3. Établir avec l'élève des règles de sécurité applicables lors de la pratique d'activités pour garantir sa sécurité et celle de ses partenaires.

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 qualité⁷. 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.

⁷ 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'exemple⁸. 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 santé⁹.

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 étapes¹⁰.

- 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.	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). 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 « le banc des négociations ou des réconciliations ». 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.

¹⁰ 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.

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.	HME2 : 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.	HSC2 : 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.	HSC1 : 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.	GSS2 : 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>ECA et le champ habiletés motrices et expressions</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'utilisation de gestes, mouvements comme moyen d'expression. - L'improvisation. 	<p>HME 5 (P5-P6)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Créer une situation d'expression corporelle, une chorégraphie simple sur une idée, un thème... <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>Mathématiques et le champ habiletés motrices et expressions</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le déplacement du corps et d'un objet dans l'espace ou en fonction de repères spatiaux. - La possibilité de se repérer dans l'espace, la représentation du cheminement réalisé (circuit, plan...). - La lecture d'un plan et le placement du matériel. - L'estimation de la durée de certaines actions. 	<p>HME 4 (P3-P4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se repérer dans l'espace connu en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans [circuits]...) et inversement. - Représenter le cheminement réalisé. <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>Sciences et le champ gestion de sa santé et sécurité</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'investigation sur l'anatomie du corps humain. - L'investigation entre alimentation, sommeil, activité physique et anatomie. - Les paramètres de la condition physique (endurance cardio- respiratoire, force musculaire, endurance musculaire, flexibilité). - Les adaptations physiologiques du corps à l'effort. 	<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>FMTTN et le champ gestion de sa santé et de la sécurité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le repérage de dangers potentiels de l'environnement. - La prévention d'accidents lors de la pratique d'activités physiques. - L'adoption de bonnes postures (manutention, ergonomie). 	<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>FHGES et le champ des habiletés sociomotrices et citoyenneté</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le respect du matériel, de l'infrastructure et les règles de conduite dans l'utilisation d'un bien collectif ou individuel. 	<p>HSC 3 (P1 à S3) 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"> - parc communal : bien collectif public (respect du règlement communal) ; - local d'une ASBL, d'un centre sportif : bien collectif privé (respect du règlement d'ordre intérieur).
<p>EPC et le champ de la gestion de sa santé et de la sécurité</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le respect des autres, des règles, dans l'intérêt de chacun et dans le but d'atteindre une action commune. - L'adoption de comportements de fair-play, tolérance, bienveillance... - L'expression de son vécu émotionnel de l'activité physique. - La perception des émotions. - L'éveil à la pensée critique sur divers sujets liés à la santé. 	<p>GSS 4 (P3-P4)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exprimer son ressenti à l'égard de l'activité physique vécue. - Découvrir ses goûts et ses capacités en matière d'activités physiques.

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 québécoise EPS*, 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 des manipulations d'objets variés en fonction de leurs caractéristiques

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 Savoir	Attendu
2.11/2.15	<ul style="list-style-type: none"> Connaître le vocabulaire des objets utilisés et des actions sur ceux-ci. Nommer les objets utilisés et les actions sur ceux-ci.

Contenu Savoir - faire	Attendu
2.12/2.16	<ul style="list-style-type: none"> Manipuler des objets (foulard, raquette, bâton, balle, agrès...) en fonction de leurs caractéristiques (nature, forme, poids, fragilité, encombrement...). Exercer la coordination de mouvements et de manipulation d'objets. Réaliser les actions : manipuler, propulser, déplacer, réceptionner, contrôler, prendre, tirer, transporter, tenir, saisir, attraper, lancer, dribbler, jongler...

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 Compétence	Attendu
1.23/1.32	<ul style="list-style-type: none"> Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre. Ajuster son action en fonction du but à atteindre.

Attendu abordé

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
4.5/4.8	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir ses goûts et capacités 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

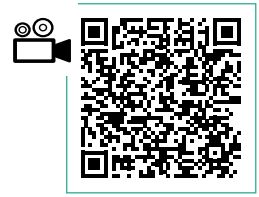
Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 31-42).



MISE EN CONTEXTE

Cette séquence a pour but la manipulation de nombreux objets dans la continuité des compétences développées lors des première et deuxième années primaires. Il est, dès lors, intéressant d'utiliser un maximum de matériels différents en fonction des possibilités offertes au sein de l'établissement. Dans cette optique, les exemples présentés ci-dessous ne sont pas exhaustifs. Chaque enseignant(e) peut ajouter aux activités du matériel moins générique (des fléchettes en mousses, des vortex, des frisbees...). Le fait de proposer ces activités va permettre aux élèves de faire des liens entre les différentes utilisations et de renforcer des habiletés initiées en P1-P2.

I ACTIVITÉ N° 1 RÉEXPLOITER DES MANIPULATIONS INDIVIDUELLES DE BALLE/BALLONS INITIÉES EN P1-P2



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des ballons de différentes dimensions ;
- des cônes ou plots pour délimiter la zone de jeu ;
- des caisses de plinth (ou autres contenants) dans lesquels placer les balles ;
- des fiches illustrant le matériel.

- Déterminer un ordre de valeur des balles avant chaque début de partie et le présenter aux élèves. L'enseignant(e) est libre d'adapter, en fonction de sa classe, la valeur des balles.

Exemple

| La valeur est définie, ici, en fonction des dimensions de la balle.



Point d'attention || Un temps de jeu se déroule en plusieurs phases successives :

- une première phase jouée pendant laquelle les élèves se déplacent librement dans l'espace de jeu et récupèrent une balle ;
- une deuxième phase au cours de laquelle ils/elles échangent les balles via un jeu de type « touche-touche », en gardant la balle à la main ;
- une troisième phase pendant laquelle ils/elles sont invité(e)s à manipuler la balle en leur possession au terme de la phase n° 2.

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



► PHASE N° 1



Consigne || « Déplacez-vous librement dans l'espace de jeu (entre les cônes). À mon signal, vous allez récupérer une des balles qui se trouvent dans les plinths. Ensuite, vous revenez dans la zone de jeu. »



► PHASE N° 2



Consigne || « Vous devez récupérer une balle de valeur supérieure à la vôtre en touchant le/la joueur(se) possédant cette balle et en l'échangeant. L'objectif, au terme du temps imparti, est de se retrouver avec la balle ayant la plus forte valeur. »



Point d'attention || Lors de cette phase, les élèves doivent faire preuve de « stratégie » en vue d'échanger une balle de valeur supérieure à la leur. L'enseignant(e) guide ceux/celles qui éprouvent des difficultés à mettre en œuvre cette démarche.

► PHASE N° 3



Consigne || « Pour venir redéposer la balle dans les cerceaux, vous la manipulez, dans un premier temps, de manière libre. »

- Reproduire plusieurs fois les trois phases en choisissant au départ une balle différente.
- Entre chaque temps de jeu, inviter les élèves à manipuler l'objet en leur possession tout d'abord de manière libre et, ensuite, imposée.

Exemples

- « Vous devez ramener l'objet avec le pied. »
- « Vous devez le pousser avec main. »
- « Vous devez le faire passer plusieurs fois entre les jambes. »
- « Vous devez imiter un(e) autre élève. »
- ...

**Points d'attention ||**

- Bien que l'aspect ludique ait une importance dans la mise en place d'activité, la manipulation de balle reste le principal objectif. Il est dès lors, important de proposer une alternance judicieuse et proportionnée entre les différents moments de jeu/de manipulation, ainsi que d'explicitier cet enjeu d'apprentissage aux élèves.
- Des consignes supplémentaires, plus contraignantes, peuvent être données afin d'augmenter le temps de manipulation.

Exemples

- Faire le tour d'un cône avant d'aller déposer sa balle dans le cerceau.
- Placer la balle dans le cerceau le plus éloigné de sa position.

- Au terme de l'activité, faire verbaliser quelques élèves sur les manipulations pratiquées.



Expliciter || « Quelles balles avez-vous manipulées ? Quelle partie du corps avez-vous le plus utilisée pour manipuler les balles ? Comment avez-vous déplacé le ballon de volley ? Y-a-t-il une balle qui vous a posé un problème ? ... »

ACTIVITÉ N° 2 EXPÉRIMENTER DE NOUVELLES MANIPULATIONS QUI PERMETTENT DE DÉPLACER LES OBJETS



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- différents objets : crosses et balles de floorball, volants de badminton, cerceaux, swiss-balls, balles (en mousse, de tennis ...), ballons (basket, baudruches, volley, rugby ...);
- des cônes ou plots pour délimiter la zone de jeu ;
- des caisses de plinth (ou autres contenants) dans lesquelles placer les balles.

► ORGANISATION



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



Consigne || « Par équipe, chacun(e) à votre tour, déplacez un de vos objets jusqu'à la caisse de plinth, en face de vous. L'élève suivant(e) peut démarrer dès que le/la précédent(e) a déposé son objet dans la caisse. L'objectif est de déplacer l'ensemble des objets de son équipe le plus rapidement possible en respectant les consignes suivantes :

- les objets ne peuvent pas être déplacés deux fois de la même manière (exemple : courir avec l'objet en main) ;
- deux objets similaires ne peuvent pas être pris d'affilée par le même élève.»



Point d'attention || Dans un premier temps, il est important de laisser explorer librement différents moyens de déplacement des objets afin de permettre aux élèves de développer leur créativité.

- Mettre les élèves en activité et proposer plusieurs temps de jeu.
- Au terme du premier temps de jeu, faire verbaliser quelques élèves sur la manière utilisée pour déplacer les objets.



Expliciter || « Comment avez-vous déplacé le ballon de basket ? Qui a déplacé un objet avec son pied ? Quel objet ? Quelle partie du corps avez-vous le plus utilisée pour déplacer les objets ? ... »

- Au fur et à mesure des temps de jeu, imposer des contraintes de déplacement des objets et/ou d'organisation, afin de développer un maximum d'habiletés et de permettre à tou(te)s les élèves d'utiliser le plus d'objets différents.

Exemples

- Les objets ne peuvent être déplacés deux fois de la même manière.
- Deux objets similaires ne peuvent être pris d'affilée par le même élève.
- Le temps de jeu suivant doit commencer par un objet non encore utilisé.
- D'autres contraintes peuvent être proposées : conduite de balle de tennis au pied, dribbler avec le swissball, conduite de balle avec crosse de floorball, services de badminton, frappes dans des ballons de baudruches ...





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

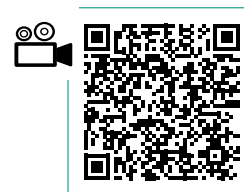
- proposant plusieurs niveaux de réalisation ;
- donnant un objet plus facile à manipuler ;
- permettant un temps d'appropriation de la tâche plus long avant une complexification ;
- complexifiant la tâche :
 - imposer certaines parties du corps à utiliser ;
 - imposer certaines actions supplémentaires ;
 - imposer un trajet spécifique.

- Au dernier temps de jeu, proposer de réaliser les déplacements de matériel sous forme d'une course par équipe.
- Faire verbaliser quelques élèves sur la manière utilisée pour déplacer les objets. Par questionnement, amener les élèves à présenter les objets et leurs caractéristiques.



Expliciter || « Quels objets avez-vous manipulés ? Quelle partie du corps avez-vous le plus souvent utilisée pour déplacer les objets ? Comment avez-vous déplacé le volant de badminton ? Y-a-t-il un objet précis qui vous a posé un problème ? ... »

ACTIVITÉ N° 3 MANIPULER DES OBJETS AU TRAVERS D'ATELIERS DE PRÉCISION VARIÉS



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- différents objets : crosses et balles de floorball, volants de badmintons, cerceaux, swiss-balls, balles (en mousse, balles de tennis ...), ballons (basket, baudruches, volley, rugby ...)
- des cônes ;
- des bancs ;
- des goals ;
- des plinths ;
- des modules mousses ;
- des paniers de basket-ball ;
- un tableau récapitulatif à compléter par les élèves (voir ci-dessous).



Point d'attention || Chaque atelier a pour but de travailler la précision dans la manipulation d'un objet. L'enseignant(e) laisse, dans un premier temps, un maximum de liberté à l'élève pour découvrir les ateliers proposés et formule par la suite des consignes spécifiques afin d'augmenter la richesse des actions motrices.

- Présenter les consignes et s'assurer qu'elles sont 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. Dans ces sous-groupes, placez-vous en file. Chacun(e) à votre tour, réalisez le « parcours » proposé et venez vous replacer derrière votre file. »



Exemples

| Atelier n° 1 - Lancer de ballons de mini basket à deux mains dans un panier.



| Atelier n° 2 - Bowling : faire rouler une balle jusqu'aux petits plots pour en faire tomber le maximum d'un seul coup. Des bancs couchés sur le côté permettent d'éviter les pertes de ballons.



Atelier n° 3 - À l'aide d'une crosse, frapper la balle de floor ball pour qu'elle passe entre les bancs et rentre dans le but.



Atelier n° 4 - Conduite de balle en slalom et tir au but.



Atelier n° 5 - Lancer de balles de tennis à une main dans des cerceaux attachés à un espalier. Plusieurs cerceaux sont placés à des hauteurs et des distances différentes.





Point d'attention || De nombreux autres ateliers sont possibles. L'enseignant(e) peut en ajouter en fonction de son expertise et du matériel disponible (frisbee, matériel de mini-golf, vortex, swiss ball...). Il faut veiller à ce qu'il y ait un atelier pour 2 ou 3 élèves, voire en dédoubler certains afin de garantir un temps d'engagement moteur suffisant.

- Proposer plusieurs passages dans les ateliers en amenant des variantes.



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

- proposant plusieurs niveaux de réalisation ;
- donnant un objet plus facile à manipuler ;
- permettant un temps d'appropriation de la tâche plus long avant une complexification ;
- complexifiant la tâche :
 - imposer certaines parties du corps à utiliser ;
 - imposer certaines actions supplémentaires ;
 - imposer un trajet spécifique ;
 - reculer les zones de lancer ;
 - augmenter la hauteur du panier ;
 - ...






- Par questionnement, amener les élèves à s'exprimer et à faire le lien entre les différents objets manipulés et les actions réalisées avec ceux-ci.



Expliciter || « Y a-t-il un objet qui vous a posé un souci de manipulation ? Y a-t-il une action plus difficile qu'une autre ? Pouvez-vous énumérer toutes les actions que l'on peut réaliser avec le ballon de basket (lancer, dribbler...) ? ... »

- Inviter les élèves à réaliser une dernière fois chaque atelier par ordre de préférence : de celui que l'on a le plus aimé à celui que l'on a le moins aimé.
- Demander aux élèves de noter, dans un tableau récapitulatif, l'ordre dans lequel ils/elles ont réalisé les ateliers.

Exemple

Prénoms					
Théo	5	4	2	1	3
Louise	4	2	3	5	1
Elisa	5	4	1	3	2
Karim	3	2	5	1	4
Eliot	5	4	2	3	1
...					

- Inviter les élèves à expliquer les raisons de leur choix. Soutenir la verbalisation par des questions.

Exemples

- « Pourquoi n'as-tu pas aimé l'atelier n° 1 ? »
- « Pour quelle(s) raison(s) as-tu choisi cet atelier en premier ? »
- ...

Se repérer, se déplacer dans l'espace et le représenter en explorant différentes notions d'orientation spatiale

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Attendus visés

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
4.37/4.49	<ul style="list-style-type: none"> Connaître le vocabulaire spatial associé à l'activité. 	<ul style="list-style-type: none"> Nommer et distinguer les repères spatiaux liés à l'activité.
	Contenus Savoir-faire	Attendus
4.40/4.52	<ul style="list-style-type: none"> Évoluer dans l'espace déterminé. 	<ul style="list-style-type: none"> Se déplacer en fonction de points de repère concrets fixes ou mobiles (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles).
4.41/4.53	<ul style="list-style-type: none"> Évoluer dans l'espace déterminé. 	<ul style="list-style-type: none"> Se repérer dans l'espace connu en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits)...) et inversement, représenter le cheminement réalisé.
4.43/4.54	<ul style="list-style-type: none"> Évoluer dans l'espace déterminé. 	<ul style="list-style-type: none"> Placer du matériel en fonction d'un plan.
	Contenu Compétence	Attendu
4.46/4.57	<ul style="list-style-type: none"> Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps et le représenter. 	<ul style="list-style-type: none"> S'orienter dans un espace connu en fonction des caractéristiques de celui-ci.

Attendus abordés

HSC2		
Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune		
	Contenu Savoir	Attendu
2.7/2.12	<ul style="list-style-type: none"> Connaître les principes de communication : être compris, être réceptif aux messages des autres. 	<ul style="list-style-type: none"> Se faire comprendre, comprendre les messages des autres.
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
4.6/4.9	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier ses forces en activité physique.



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

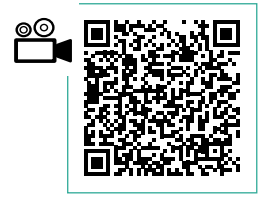
Cette séquence travaille la structuration de l'espace. Elle va permettre à l'élève de se positionner, de positionner des objets mais aussi d'orienter ses pairs en fonction de différentes consignes.

La structuration spatiale, travaillée depuis la maternelle, continue à être développée en vue de permettre à l'élève de décoder un plan ou de se repérer via une consigne orale dans un espace de plus en plus ouvert pour arriver à s'orienter dans un espace inconnu.

Progressivement, l'élève deviendra capable donner une indication liée à un plan ou de la représenter.

Les activités proposées peuvent être réalisées lors de plusieurs séances, voire être répétées si nécessaire, en fonction des besoins des élèves.

I ACTIVITÉ N° 1 SE DÉPLACER DANS L'ESPACE EN EXPLOITANT LE VOCABULAIRE SPATIAL



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- du matériel varié : cerceaux, cônes, plots, tapis, module en mousse, plinths, bancs... ;
- des fiches présentant les différentes consignes proposées durant l'activité.



FLSco || Avant de débiter cette activité, il est nécessaire de vérifier les connaissances de base de chacun(e) concernant le vocabulaire spatial (devant, derrière, à gauche, à droite, ...). Le recours à des chansons connues des élèves ainsi qu'à des démonstrations sont des possibilités d'activation ou de réactivation de ce vocabulaire spécifique.

► ORGANISATION



- Préparer l'organisation de la salle avec du matériel et délimiter des zones de jeu avec le matériel lourd, par exemple, des bancs.
- Demander aux élèves de placer du petit matériel supplémentaire (cônes, cerceaux, plots...) afin d'enrichir les possibilités de consignes spatiales.



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



Consigne || « Déplacez-vous librement dans l'espace défini. Au signal convenu, une consigne de positionnement vous sera donnée. Appliquez-la le plus rapidement possible. »

Exemples de consignes de positionnement

Se placer ...

- devant le cerceau
- derrière le cerceau
- sur un banc
- derrière le plinth
- dans le cerceau
- à droite d'une ligne rouge



- Vérifier que tou(te)s les élèves respectent la consigne ou proposer à un(e) élève d'effectuer la vérification. Laisser un temps d'ajustement après la vérification.
- Reproduire la tâche plusieurs fois, en invitant les élèves à changer de modes de déplacement (par différents types de course, en sautant, en quadrupédie, en rampant...).



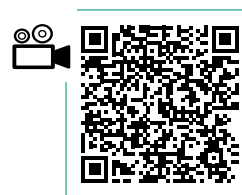
FLSco || S'assurer que les termes employés pour qualifier les modes de déplacement sont compris par tou(te)s les élèves.



Différencier ||

- Afin d'amener tou(te)s les élèves aux attendus mentionnés, l'enseignant(e) peut adapter la tâche en :
 - proposant des consignes plus accessibles ;
 - proposant une illustration (image, picto) représentant un déplacement ;
 - proposant aux élèves d'observer les élèves qui appliquent la consigne afin de se corriger ;
 - proposant à certain(e)s élèves d'accompagner ceux/celles en difficulté, en guidant les placements.
- Si les attendus sont atteints, l'enseignant(e) peut proposer une complexification et augmenter le nombre de consignes spatiales :
 - se placer à gauche du professeur ET devant le dernier cerceau ;
 - être sous un tapis ET positionner ses pieds du côté de la fenêtre ;
 - ...

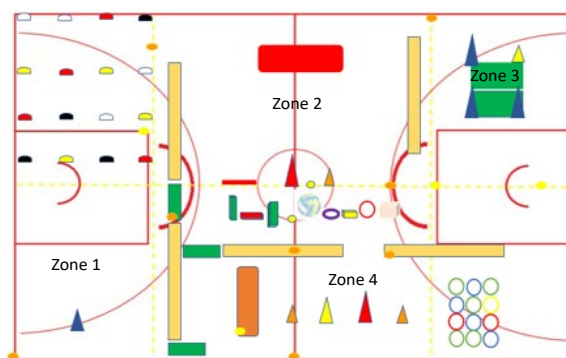
ACTIVITÉ N° 2 RÉALISER L'AMÉNAGEMENT DE L'ESPACE DEPUIS UN PLAN ÉVOLUTIF



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- du matériel varié : tout le matériel mis en place lors du dernier temps de jeu de l'activité n° 1 ;
- des fiches/plans présentant les différentes dispositions du matériel.

- Répartir les élèves en sous-groupes et leur attribuer une zone à installer.
- Proposer à chaque groupe une fiche/un plan du matériel à installer.



- Inviter les élèves à placer, à tour de rôle, un objet représenté sur le plan à l'endroit adéquat.

Exemples

- | Placer la pastille sur les pointillés.



| Placer le cerceau entre le bleu et le vert.



- Au terme du premier temps de jeu, proposer aux élèves du groupe concerné de vérifier la disposition de chaque objet. Les encourager à s'accorder sur cette disposition et à l'ajuster si nécessaire.



- Dans un deuxième temps, faire changer de zone chaque groupe. Les inviter à vérifier la disposition de cette nouvelle zone et à relever les éventuelles modifications à apporter.

Exemple

| Faire vérifier par les élèves que tous les plots sont placés au bon endroit.



- Faire verbaliser les modifications par les élèves.



Expliciter || « Quelle(s) erreur(s) avez-vous remarquée(s) ? »

Exemples

- « Le cerceau rouge doit être derrière le tapis et pas devant. »
- « La pastille orange n'est pas au bon endroit : elle est au début du banc. Elle doit être au milieu. »



- « Le cône doit être à gauche du plinth. »
- ...

- Faire évoluer le plan en ajoutant du matériel.



Point d'attention || En fonction du contexte de l'école, plusieurs supports peuvent être proposés :

- papier : une nouvelle fiche ;
- numérique : projeter le plan sur un mur de la salle (ex. diapositive powerpoint).

- Reproduire les étapes précédentes en changeant la modalité : inviter un(e) élève du groupe à guider un(e) élève à tour de rôle en utilisant du vocabulaire spatial (« Tu places le cerceau vert à gauche du cerceau bleu.»).

ACTIVITÉ N° 3 SE REPÉRER DANS L'ESPACE EN SE BASANT SUR DES FICHES REPRÉSENTANT UN LIEU CONNU

Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

Zone 1 :

- tout le matériel placé dans l'activité n° 2 ;
- des fiches présentant les trajets à suivre ;
- des illustrations à placer sous des plots ;
- une fiche contrôle et des étiquettes correspondant aux illustrations ;
- une fiche corrective.

Zone 2 :

- tout le matériel placé dans l'activité n° 2 ;
- des fiches illustrant les modèles à reconstituer.

Zone 3 :

- tout le matériel placé dans l'activité n° 2 ;
- des fiches représentant les différents points à trouver ;
- des étiquettes illustrant les « émoticônes » à repérer ;
- une fiche contrôle et solutions.

Zone 4 :

- tout le matériel placé dans l'activité n° 2 ;
- une fiche illustrant les cerceaux placés au sol ;
- un petit sac de riz ;
- un crayon.



Point d'attention || Durant cette activité, les élèves seront amené(e)s, au travers de quatre zones de jeu distinctes, à explorer différentes notions de l'orientation spatiale : réaliser un trajet représenté sur un plan, replacer du matériel à partir d'un modèle, repérer des points précis sur un plan, reporter une indication spatiale sur un plan. Le matériel installé lors de l'activité n° 2 sera exploité dans chacune des zones.

ORGANISATION



- Répartir les élèves en quatre groupes.



Point d'attention || Une zone est attribuée à chaque groupe. Un jeu différent y est proposé.

ZONE 1 - RÉALISER LE TRAJET REPRÉSENTÉ SUR UNE FICHE

ORGANISATION

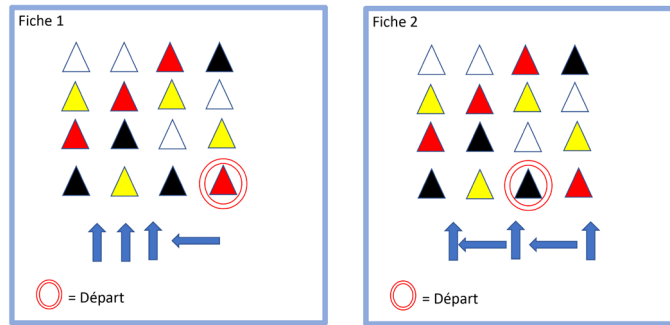


- Disposer des plots en quadrillage, dans la zone. Fournir des fiches de trajet, une fiche contrôle et des étiquettes illustrations aux élèves.

Exemples d'illustration



Exemples de fiches trajet



Exemple de fiche contrôle

Fiche contrôle			
Fiche 1		Fiche 9	
Fiche 2		Fiche 10	
Fiche 3		Fiche 11	
Fiche 4		Fiche 12	
Fiche 5		Fiche 13	
Fiche 6		Fiche 14	
Fiche 7		Fiche 15	
Fiche 8		Fiche 16	

- Proposer un premier temps de jeu durant lequel les élèves à tour de rôle réalisent l'ensemble des fiches.



Consigne || « À tour de rôle, chacun(e) de vous prend une « fiche-trajet », se rend au plot de départ (plot entouré) et suit le trajet représenté sur la fiche (une flèche correspond à l'espace entre 2 plots). À la fin de ce trajet, l'élève soulève le plot et observe l'illustration qui s'y trouve. Ensuite, il/elle revient au point de départ, choisit l'étiquette correspondant à l'illustration vue et la place sur la fiche contrôle. »



- Au terme de ce temps de jeu, inviter les élèves à comparer leur fiche contrôle avec le corrigé proposé par l'enseignant(e).

Exemple de fiche corrective

Fiche corrective			
Fiche 1		Fiche 9	
Fiche 2		Fiche 10	
Fiche 3		Fiche 11	
Fiche 4		Fiche 12	
Fiche 5		Fiche 13	
Fiche 6		Fiche 14	
Fiche 7		Fiche 15	
Fiche 8		Fiche 16	



Point d'attention || Veiller à encourager les échanges entre les élèves pour leur permettre de verbaliser les stratégies utilisées et de choisir celle qui convient le mieux.



Évaluation || Ces échanges en groupes sont l'occasion pour l'enseignant(e) d'effectuer une évaluation formative rapide quant au degré de maîtrise du vocabulaire spatial et de remédier aux éventuelles difficultés en proposant un nouveau temps de jeu aux élèves pendant lequel un(e) élève « expert(e) » peut accompagner un(e) élève du groupe.

- Proposer un second temps de jeu au cours duquel un(e) élève guide un(e) autre élève en utilisant du vocabulaire spatial (« Tu avances d'un plot, puis un plot à gauche et un plot en arrière. »).



Point d'attention || Encourager l'élève-guide à utiliser du vocabulaire spatial et non des indications concernant la couleur des plots.



- Au terme de ce temps de jeu, inviter le groupe à comparer la fiche contrôle et la fiche corrective.

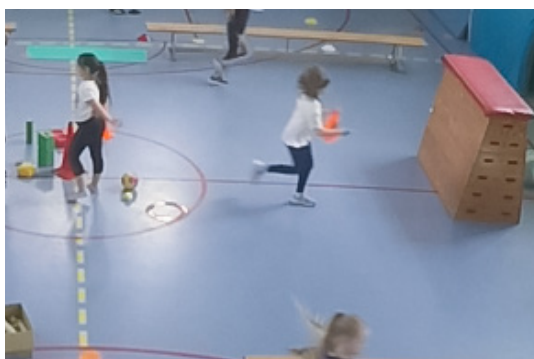


Évaluation || Ces échanges en groupes sont l'occasion pour l'enseignant(e) d'effectuer une évaluation formative rapide quant au degré de maîtrise du vocabulaire spatial ainsi que dans la capacité à comprendre et se faire comprendre des autres.

ZONE 2 - RECONSTITUER UN MODÈLE

► ORGANISATION

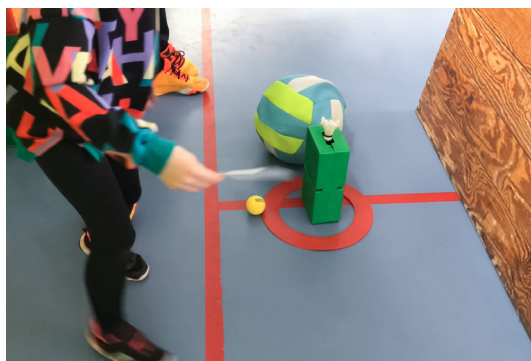
- Placer les élèves devant un plinth où sont représentés plusieurs modèles de structures à réaliser (posés à l'arrière du plinth).
- Fournir le matériel nécessaire à la réalisation des structures aux élèves.



- Proposer un premier temps de jeu durant lequel les élèves à tour de rôle doivent compléter une partie du modèle représenté sur la fiche.



Consigne || « Avec le matériel à disposition, votre groupe doit reconstituer le modèle représenté sur les fiches : chacun(e) de vous vient placer (derrière le plinth) un objet correspondant au modèle représenté sur la fiche. Dès que tout le matériel est placé, vous vérifiez ensemble si la représentation est identique à celle de la fiche. Si c'est exact, la fiche est réussie. Dans le cas contraire, vous corrigez en groupe les erreurs. »



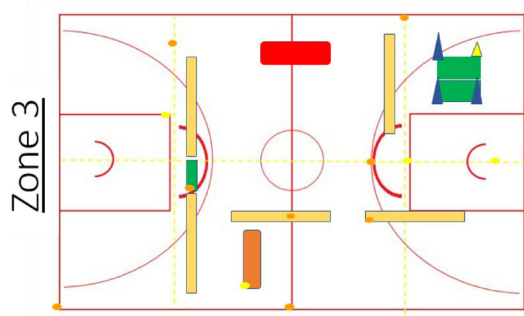
- Proposer un second temps de jeu durant lequel un(e) élève donne les indications aux autres élèves et guide en utilisant du vocabulaire spatial : « Le cône est au centre du cerceau, la balle jaune est sur le cône, la raquette de tennis de table est entre les 2 cerceaux... ».



Différencier || L'enseignant(e) a l'occasion d'observer les élèves et peut soutenir la verbalisation des indications spatiales en faisant évoquer par le groupe les termes rappelés en début de séance (voir activité n° 1).

ZONE 3 - S'ORIENTER DANS L'ESPACE CONNU







► ORGANISATION



- Mettre à la disposition des élèves une fiche d'orientation (représentant les différents points à retrouver), une fiche contrôle et les étiquettes "émoticônes".



Consigne || «À tour de rôle, chaque élève de votre groupe se déplace jusqu'à un des points (pastilles posées au sol) représentés sur le plan et observe l'émoticône qui se trouve en dessous. Il/Elle va ensuite placer l'étiquette de l'émoticône observée sur la fiche contrôle du groupe. Au terme du temps de jeu, vous comparez ensemble la fiche contrôle et la fiche corrective afin de relever le nombre de solutions correctes. »

Fiche contrôle		Fiche corrective	
Fiche 1	Fiche 9 	Fiche 1 	Fiche 9 
Fiche 2 	Fiche 10	Fiche 2 	Fiche 10 
Fiche 3	Fiche 11 	Fiche 3 	Fiche 11 
Fiche 4 	Fiche 12 	Fiche 4 	Fiche 12 
Fiche 5	Fiche 13	Fiche 5 	Fiche 13
Fiche 6	Fiche 14	Fiche 6 	Fiche 14
Fiche 7 	Fiche 15	Fiche 7 	Fiche 15
Fiche 8	Fiche 16	Fiche 8 	Fiche 16

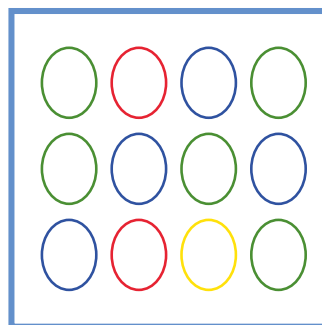
- Proposer un premier temps de jeu durant lequel les élèves à tour de rôle viennent remplir la fiche avec l'émoticône correspondant au point représenté sur le plan.



- Proposer un second temps de jeu au cours duquel une(e) élève guide un(e) autre élève en utilisant du vocabulaire spatial (« Tu avances d'un cône, puis un cône à gauche et un cône en arrière. »).

ZONE 4 - REPORTER UNE INDICATION SPATIALE SUR UN PLAN

► ORGANISATION



- Une fiche représentant la disposition des cerceaux, un crayon et un sac de riz sont mis à disposition des élèves.



Consigne || « À tour de rôle, un(e) élève de votre groupe lance le sac de riz vers les cerceaux se trouvant devant lui/elle. Si le sac de riz s'arrête dans un cerceau, il/elle vient cocher sur la fiche le cerceau correspondant à celui-ci. L'objectif est de repérer le bon cerceau sur la fiche. »



- Proposer un premier temps de jeu durant lequel les élèves à tour de rôle doivent tracer une croix dans le cerceau correspondant à celui dans lequel le sac de riz est tombé.



Point d'attention || L'enseignant(e) s'assure de la réussite de l'exercice et désigne, éventuellement, un(e) élève « arbitre » qui vérifie que le cerceau coché est exact et guide l'élève dans le choix du cerceau à cocher en formulant des indications spatiales.

- Proposer un second temps de jeu durant lequel un(e) élève lance le sac de riz et donne les indications à un(e) autre élève pour que celui/celle-ci trace la croix sur la feuille : « 1^{er} cerceau en haut à gauche ; cerceau du milieu... ».
- Au terme de l'activité :
 - faire apparaître les enjeux d'apprentissages, par exemple acquérir et utiliser à bon escient du vocabulaire spatial, s'orienter dans un espace connu en fonction des caractéristiques de celui-ci, identifier ses forces en activité physique ;
 - recenser avec les élèves le vocabulaire spatial ;
 - analyser les fiches, en faisant verbaliser les élèves à propos des difficultés éprouvées et des stratégies mises en place pour y remédier et guider les élèves en les questionnant.

Développer son équilibre et son audace dans différentes situations de collaboration

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
3.5 / 3.7	<ul style="list-style-type: none"> Exercer les techniques d'équilibre en situations dynamiques et statiques plus complexes. 	<ul style="list-style-type: none"> 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.

HSC2 Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune	
---	--

	Contenu Compétence	Attendu
2.11 / 2.16	<ul style="list-style-type: none"> Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune. 	<ul style="list-style-type: none"> Adapter son action à celle des partenaires en fonction du but poursuivi.

Attendus abordés

HSC2 Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune	
---	--

	Contenu Savoir	Attendu
2.7 / 2.12	<ul style="list-style-type: none"> Connaître les principes de communication : être compris, être réceptif aux messages des autres. 	<ul style="list-style-type: none"> Se faire comprendre, comprendre les messages des autres.

GSS2 Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique ajouter encadré	
---	--

	Contenu Compétence	Attendu
2.13 / 2.18	<ul style="list-style-type: none"> Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier, lors de sa participation à des activités physiques, des façons de prévenir des risques d'accident.

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. 6 / 4.9	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier ses forces en activité physique.



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

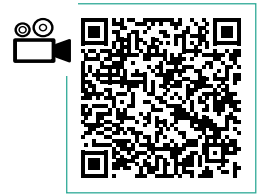
Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 31-42).



MISE EN CONTEXTE

Cette séquence a pour but de développer l'équilibre, l'audace et l'autonomie des élèves parallèlement à l'apprentissage du respect de leur propre sécurité et de celle des autres. Les situations proposées peuvent se pratiquer dans un espace réduit, avec un matériel limité, dans lequel chacun(e) trouve sa place. Les élèves, en groupe, endossent aussi bien un rôle moteur dans la production des activités qu'un rôle d'observateur(rice) par l'appréciation des productions des autres groupes.

I ACTIVITÉ N° 1 DÉCOUVRIR LA DISCIPLINE ACROGYM AU TRAVERS D'UN JEU



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des fiches sur lesquelles sont représentées les cartes à retrouver ;
- des cartes « images » en lien avec l'activité acrogyim : postures d'équilibre, figures, règles, rôles ;
- des plots (ou des cônes).



Points d'attention ||

- L'objectif de l'activité est la découverte des différents rôles de la discipline, des règles, des postures en lien avec l'équilibre et des figures que les élèves vont être amené(e)s à produire au cours des activités suivantes.
- Concernant les règles de sécurité et les rôles en acrogyim, il est intéressant de prévoir un récapitulatif sur un support au choix (panneau, fiche ...) afin que les élèves puissent y avoir accès librement durant les activités suivantes.

► ORGANISATION



- Placer 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.

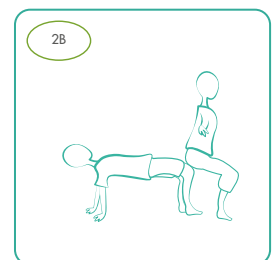
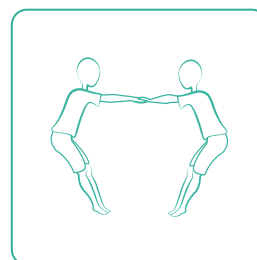
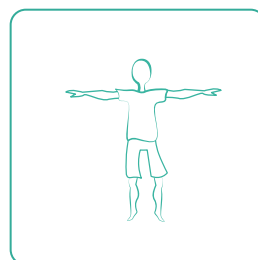
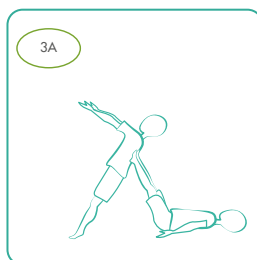
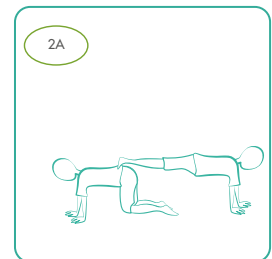
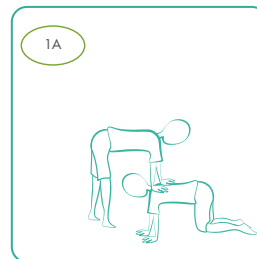
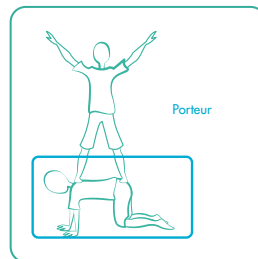
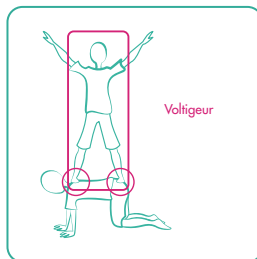


Consigne || « Chaque binôme possède une fiche sur laquelle sont représentées des images à retrouver. Les cartes « images » sont cachées sous les plots qui se trouvent dans la salle. Au signal, l'un(e) de vous se déplace vers un plot au choix, le soulève et observe l'image qui s'y trouve. Si l'image est identique à une de celles qui est représentée sur la fiche, il/elle la récupère. Si ce n'est pas le cas, il/elle repose le plot et passe le relais à son/sa partenaire. Le but est de récupérer le plus de fiches possibles en un temps imparti. »



- Proposer un premier temps de jeu.
- Au terme du premier temps de jeu, faire verbaliser les élèves à propos des images de leur fiche.

Exemples



Expliciter || « Décrivez-moi une image qui est représentée sur votre fiche. Y a-t-il une image que vous ne comprenez pas ? Montrez-la aux autres groupes. Quelqu'un(e) peut expliquer cette illustration ? »



Point d'attention || Au cours de cet échange, l'enseignant(e) veille à mettre en évidence les différents rôles et les règles de sécurité nécessaires lors d'exercices d'acrogym.

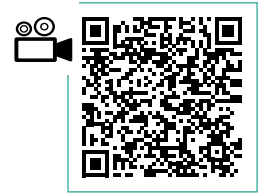
- Reproduire plusieurs fois la tâche en distribuant de nouvelles fiches à chaque temps de jeu et en invitant les élèves à verbaliser à la fin de ceux-ci.



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

- proposant de se déplacer avec la fiche afin de vérifier immédiatement la concordance avec la carte ;
- diminuant ou augmentant le nombre de cartes à retrouver.

I ACTIVITÉ N° 2 POSTURES D'ÉQUILIBRE INDIVIDUELLE ET EN DUOS



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des images de postures en grand format (papier/numérique) ;
- des fiches illustrant les postures à réaliser ;
- des tapis.



Points d'attention || Les postures peuvent être montrées via les fiches mais aussi projetées sur un mur de la salle en plus grand format afin qu'elles soient visibles directement par tou(te)s les élèves.

► ORGANISATION



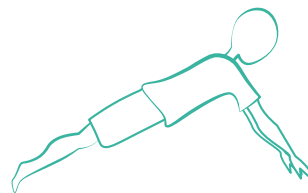
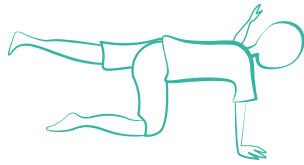
- Présenter les consignes et s'assurer qu'elles soient comprises de tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.



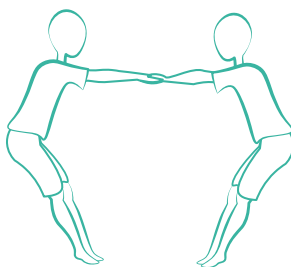
Consigne || « Déplacez-vous en dispersion dans la salle sans marcher sur les tapis. Au signal, une image vous sera montrée. Vous devez alors vous rendre sur un tapis et reproduire la posture représentée. Attention, vous pouvez être maximum 4 élèves par tapis et la posture doit être maintenue au moins 5 secondes. »

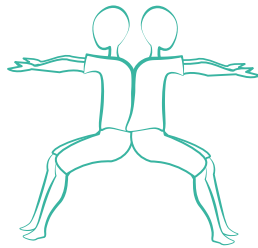
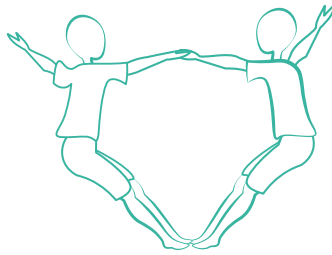


- Proposer, dans un premier temps, des postures à réaliser individuellement.



- Lorsque tou(te)s les élèves ont été capables de réaliser les postures individuelles, les inviter à se déplacer par deux et proposer des postures à réaliser en duos.

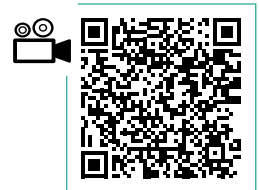




Point d'attention || Pour la bonne réalisation des postures, quelques points spécifiques peuvent être rappelés aux élèves en ce qui concerne le positionnement de leur centre de gravité, de leurs bras, de leur regard et en ajustant leur tonus musculaire, leurs appuis et leur surface de contact.

- Proposer un court temps de verbalisation concernant la réalisation des postures : « Quelles postures ont été les plus faciles/les plus difficiles à réaliser ? Était-ce plus facile de les effectuer seul(e) ? À deux ?... ».

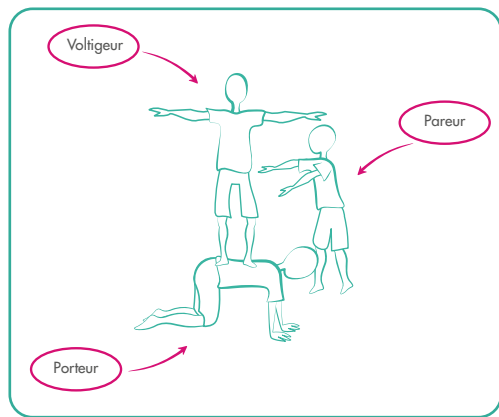
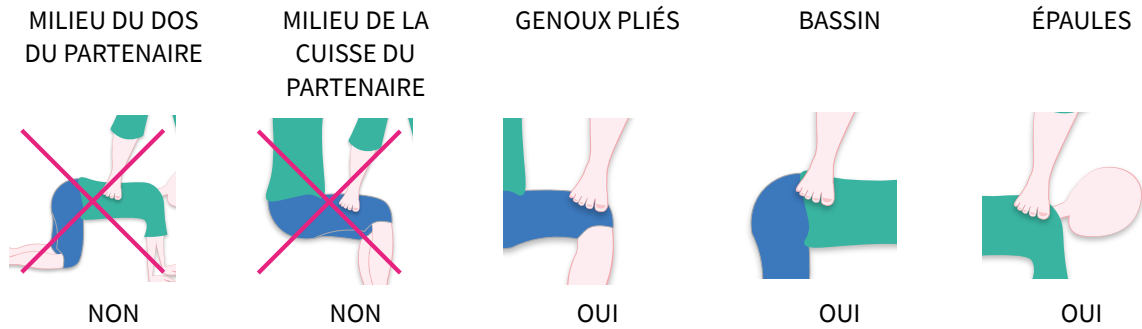
ACTIVITÉ N° 3 ENDOSSER DIFFÉRENTS RÔLES EN ACROGYM



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des tapis ;
- des cartes « images » illustrant les postures d'acrogympie ;
- des fiches rappelant la sécurité et les rôles ;
- des fiches « évaluation » ;
- une tablette, un appareil photo numérique, un smartphone pour photographier les présentations des élèves.

- Répartir les élèves en trios.
- Faire rappeler les règles de sécurité et les différents rôles que les élèves peuvent assumer.



Expliciter || « Décrivez-moi une posture qui est représentée sur votre fiche. Y a-t-il une posture que vous ne comprenez pas ? Montrez-la aux autres groupes. Quelqu'un(e) peut expliquer cette posture ? À votre avis, quel est le rôle du « pareur » ? »



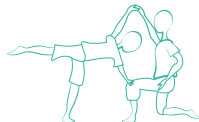
Point d'attention || Une fiche rappelant ces règles peut être proposée à chaque trio (mise à disposition près du tapis).

FIGURES NIVEAU 1

1A



1B



1C



1D



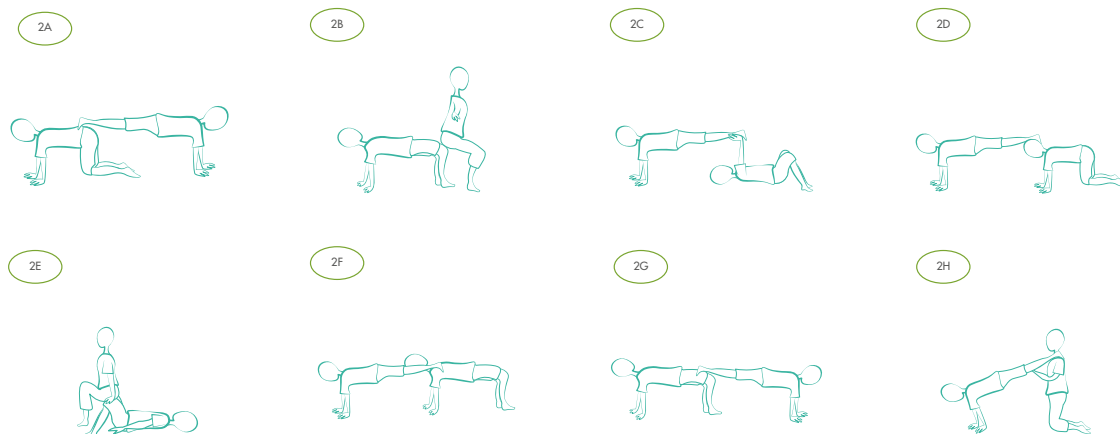
1E



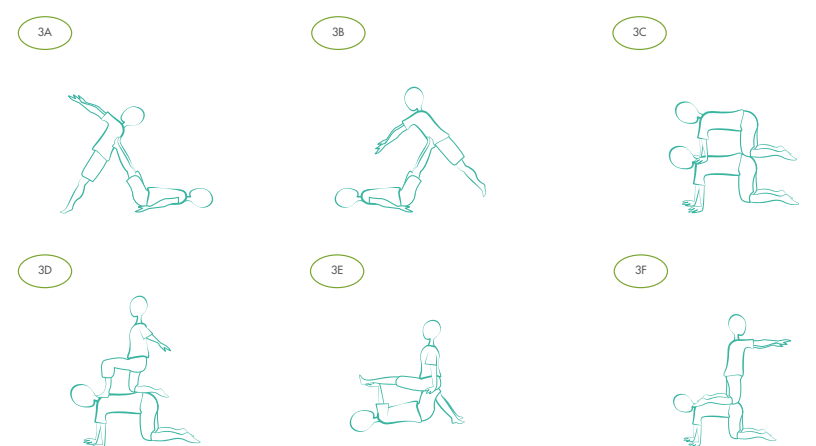
1F



FIGURES NIVEAU 2



FIGURES NIVEAU 3



► 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 || « Allez chercher une carte « image » avec les figures de niveau 1. Revenez vers le tapis et analysez cette figure pour vous mettre d'accord sur sa réalisation. Pendant 3 minutes, entraînez-vous à l'effectuer en la recommençant plusieurs fois pour la maîtriser et en changeant les rôles. »



Point d'attention || Dans un premier temps, laisser un moment d'appropriation durant lequel les élèves choisissent librement leur rôle. Les inviter par la suite à changer de rôle et à essayer de réaliser la même figure. Il est important d'attirer leur attention sur le fait que, quel que soit le rôle endossé, chacun(e) est indispensable à la bonne exécution de la figure. Pour certaines figures et certains trios, l'enseignant(e) peut imposer un rôle à chaque élève.



Évaluation || Une évaluation par les pairs peut être proposée à partir des critères suivants :

- maintenir la figure 5 secondes ;
- le « montage et démontage » de la figure en sécurité ;
- la figure est conforme avec celle illustrée.



5 ''



Sécurité



Conformité

FIGURE 1

FIGURE 2

FIGURE 3

FIGURE 4

...

- Inviter un groupe à évaluer les figures réalisées par les élèves d'un autre groupe et à compléter la grille d'évaluation.
- Inverser les rôles afin que chaque groupe soit évalué.



Point d'attention || Afin de favoriser / d'encourager l'émulation dans l'activité, il est possible de créer un système de points en lien avec l'évaluation : 1 critère = 1 point, 2 critères = 3 points, 3 critères = 5 points. L'idée n'est pas d'établir un classement entre les groupes mais plutôt de prendre un repère pour améliorer la prestation lors d'un essai ultérieur (ex. : Pour la figure 1, nous avons obtenu 3 points. Nous allons essayer d'en obtenir 5).



Différencier || Ce temps d'évaluation par les pairs permet à l'enseignant(e) d'observer les élèves en action et de prendre note des points forts et des difficultés dans la réalisation des figures. Une remédiation immédiate peut alors être fournie :

- le groupe en difficulté peut être soutenu par l'enseignant(e) pendant que les autres trios s'exercent à réaliser de nouvelles figures ;
 - un trio plus avancé peut jouer le rôle de tuteur(rice) et guider le groupe en difficulté.
- Reproduire plusieurs fois la tâche en invitant les trios à explorer d'autres figures.
 - Inciter les élèves à essayer des figures de niveaux supérieurs.
 - Au terme de l'activité, proposer aux trios de choisir une des figures qu'ils ont maîtrisées (ex. : 3 critères réussis) et de la présenter devant l'ensemble du groupe. Faire émerger la réussite des trois critères et les stratégies utilisées par le trio pour réussir la figure : une bonne communication entre les élèves, une répartition des rôles équilibrée...



Expliciter || La verbalisation de ces éléments permet de rendre visibles les critères de réussite aux élèves afin qu'ils/elles puissent se les approprier dans le but de participer à la construction d'une posture réflexive par rapport à leur propre travail.



Trace || Prendre une photo de chaque réalisation et la mettre en vis-à-vis des figures illustrées dans un tableau récapitulatif en vue d'un réinvestissement ultérieur.

Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux et identifier de bonnes habitudes de vie en matière santé

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 Savoir	Attendu
1.13/1.20	<ul style="list-style-type: none"> Découvrir les grands principes liés à une bonne hygiène de vie (hygiène, alimentation, hydratation, sommeil, activité physique, évitement de la sédentarité...). 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier de bonnes habitudes de vie en matière d'alimentation, hydratation, sommeil, hygiène...

HME1 Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux

MOTRICITÉ GLOBALE : LES GRANDS MOUVEMENTS DE DÉPLACEMENTS, LES POSITIONS ET LE GAINAGE

	Contenu Savoir-faire	Attendus
1.32/1.45	<ul style="list-style-type: none"> Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes. 	<ul style="list-style-type: none"> Exercer avec fluidité les grands mouvements fondamentaux.
1.33/1.46	<ul style="list-style-type: none"> Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes. 	<ul style="list-style-type: none"> Combiner deux actions motrices simples (courir et tourner...).
1.34/1.47	<ul style="list-style-type: none"> Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes. 	<ul style="list-style-type: none"> Modifier son tonus musculaire (se relâcher, contracter...).

Attendus abordés

HSC1 Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre

	Contenu Compétence	Attendus
1.22/1.31	<ul style="list-style-type: none"> Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre 	<ul style="list-style-type: none"> Se comporter en respectant des règles.
1.23/1.32	<ul style="list-style-type: none"> Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre 	<ul style="list-style-type: none"> Ajuster son action en fonction du but à atteindre.



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

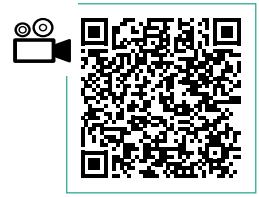
Cette séquence est rédigée dans la continuité des repères méthodologiques disciplinaires (pp. 31-42).



MISE EN CONTEXTE

L'objectif de la séquence est de faire prendre conscience aux élèves, progressivement, de l'importance d'adopter un style de vie sain et actif et de leur permettre d'identifier de bonnes habitudes de vie en matière de santé. Dans cette optique, au travers de trois thématiques que sont l'hydratation, le sommeil et l'hygiène, ils/elles seront amené(e)s à s'interroger sur leurs habitudes personnelles et sur les conséquences positives ou négatives qu'elles peuvent entraîner sur leur santé, en évitant tout jugement.

I ACTIVITÉ N° 1 JEU DE RELAIS AVEC DÉCOUVERTE DES THÉMATIQUES EN LIEN AVEC LA SANTÉ



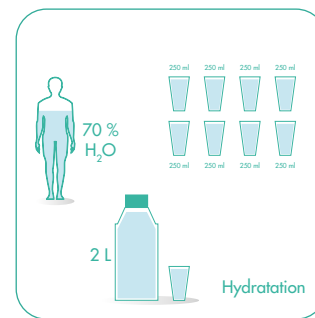
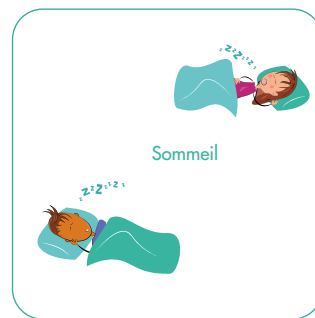
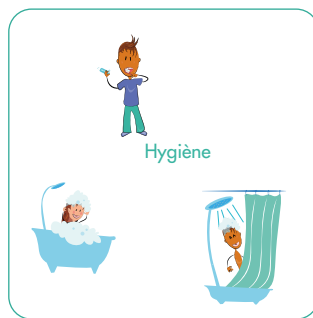
Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des cônes ou des plots pour délimiter la zone de jeu ;
- des fiches sur les thématiques liées à la santé à présenter aux élèves sous forme de « puzzle » ;
- des cerceaux dans lesquels placer les pièces « puzzle ».

II ORGANISATION



Exemples de fiches sur les thématiques liées à la santé



Points d'attention ||

- Cette activité a pour but de faire découvrir plusieurs grands thèmes en lien avec la santé : l'hydratation, le sommeil, l'hygiène, par l'intermédiaire d'un jeu de « relais ». Celui-ci est un moyen dynamique utilisé pour amener les concepts qui sont discutés.
- L'enseignant(e) veille à la reconstitution des fiches et anime la discussion en lien avec les thèmes sur la santé.
- Les tâches motrices illustrées ci-après sont non-exhaustives et ont pour but d'explorer certains mouvements fondamentaux.

- Former des groupes d'élèves. Demander aux élèves de se placer en file.

**Consigne ||**

« En duo, vous devez prendre une pièce de puzzle, qui se trouve dans le cerceau en face de votre file. »
 « Vous vous déplacez selon un mode déterminé. Pour notre exemple, à l'aide de bâtons en plastique, l'un(e) de vous tire l'autre positionné sur un tissu, en le faisant glisser. »
 « Vous ramenez la pièce à côté de votre plot. »
 « Dès qu'un binôme a récupéré une pièce, le binôme suivant peut démarrer. Lorsque plusieurs pièces ont été ramenées, les binômes en attente commencent à reconstituer le puzzle. Le jeu s'arrête quand les puzzles de tous les groupes sont terminés. »



- Au terme de la partie, inviter les élèves à décrire ce qu'ils/elles observent sur la fiche « puzzle » reconstituée et les guider par questionnement afin de susciter un moment d'échange relatif à la thématique illustrée.

Exemples de questions (thématique du sommeil)

- Quels sont les éléments que vous observez sur votre fiche ?
- Qui sait combien de temps il est recommandé de dormir par jour ?
- À quelle heure allez-vous vous coucher ?
- ...



Expliciter || À la suite de cet échange (et de ceux qui suivent), l'enseignant(e) veille à rendre visibles certains éléments importants en matière de santé.

**Points d'attention ||**

- Les normes en matière de santé (quantité d'eau, heures de sommeil...) sont sujettes à variation au gré des études scientifiques. L'enseignant(e) veille à les vérifier en se référant aux publications de l'ONE, organisme officiel et reconnu en matière de santé.
- L'enseignant(e) veille aussi à ce que les échanges entre élèves se fassent sans jugement et avec bienveillance.

- Recommencer la tâche en changeant la fiche « puzzle » à reconstituer et en proposant des variantes de déplacement.

Exemples de déplacements



- Au terme de la partie, inviter de nouveau les élèves à verbaliser ce qu'ils/elles observent sur la fiche reconstituée et les guider par questionnement afin de susciter un moment d'échange relatif à la thématique illustrée.

Exemples de questions (thématique hygiène)

- Quels sont les éléments que vous observez sur votre fiche ?
- Quand doit-on se brosser les dents ?
- Pourquoi faut-il se laver les mains ?
- À quels moments ?
- ...

Exemples de questions (thématique hydratation)

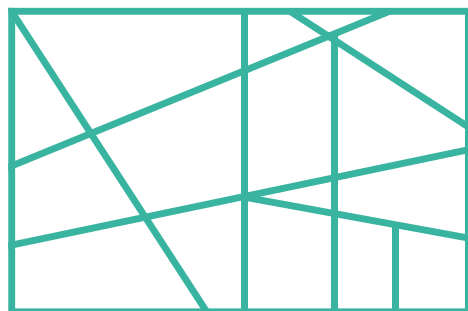
- Quels sont les éléments que vous observez sur votre fiche ?
- Quelle quantité d'eau (en nombre de verres) buvez-vous ?
- Est-ce plus ou moins que sur la fiche ?
- Pour quelles raisons est-il important de s'hydrater ?
- ...



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

- permettant de choisir les modes de déplacement ;
- proposant des « puzzles » avec moins de pièces ou en distribuant un canevas sur lequel replacer les pièces du puzzle ;

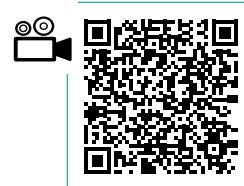
Exemple



- proposant un modèle (l'illustration) pour la réalisation du puzzle ;
- permettant aux groupes en difficulté d'observer la fiche de ceux/celles qui ont déjà réalisé la tâche ;
- proposant à certain(e)s élèves de tutorer des groupes en difficulté (guider les placements) ;
- variant les modalités de regroupement des élèves ;
- complexifiant la tâche :
 - en imposant des modes de déplacements plus complexes ;
 - en proposant des « puzzles » avec plus de pièces.



I ACTIVITÉ N° 2 JEU DE L'OIE « DÉFIS » EN LIEN AVEC LA THÉMATIQUE SANTÉ



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des cônes ou des plots pour délimiter les différentes zones ;
- du matériel varié pour la conception des différents postes « défi » ;
- des fiches illustrant un plateau de jeu (type « jeu de l'oie ») ;
- des fiches illustrant les défis à réaliser ;
- des cartes « santé » sur les thématiques évoquées lors de l'activité précédente ;
- un dé et un pion (ou tout objet qui peut être pris comme un pion) par groupe.

- 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 groupes et distribuer un dé et un pion à chaque groupe.



Consigne || « Au centre de la salle se trouve un plateau de jeu de type « jeu de l'oie » sur lequel différents types de cases sont représentés :

- les cases « poste » correspondent aux postes de travail répartis dans la salle ;
- les autres cases correspondent à des actions à réaliser sur le plateau (rejouer le dé, avancer ou reculer le pion).

Chaque membre du groupe lance le dé et fait avancer le pion d'autant de cases que celui-ci l'indique. Lorsque le pion s'arrête sur une case « poste », vous vous déplacez vers le poste qui correspond au numéro indiqué sur le plateau et vous exécutez le défi illustré sur la fiche. Dès que le défi est réalisé, vous récupérez alors une carte « santé » à votre disposition sur le poste. Vous devez récupérer un maximum de cartes « santé » à placer dans votre cerceau. Huit postes sont répartis dans la salle. »



Expliciter || Il est nécessaire d'expliciter les enjeux d'apprentissage de ce jeu de l'oie : adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes et récupérer des fiches qui permettront un échange sur des thématiques en lien avec la santé.



Points d'attention ||

- Les plateaux de jeu, le nombre de postes et les défis ne sont pas exhaustifs, ils peuvent varier et évoluer en fonction des conditions de chaque école et de la dynamique de la classe.
- Si le nombre d'élèves est important, il est préférable de disposer de plusieurs plateaux de jeu.
- Pour diversifier les activités motrices pendant l'activité, il est nécessaire de proposer une variété de défis dans les postes. Exemple de plateau de jeu



Exemples de défis proposés dans les postes

- Saut en longueur :
défi 1 : en équipe sauter 5x dans la zone 1, 4x dans la zone 2 et 3x dans la zone 3 ;
défi 2 : totaliser 20 points en équipe en réalisant des sauts en longueur sur un tapis avec des zones numérotées de 1 à 3 ; ...
- Espalier :
défi 1 : faire passer tous les objets au-dessus du dernier échelon ;
défi 2 : grimper jusqu'au dernier échelon avec un plot sur la tête ; ...
- Course : réaliser 1x chaque slalom illustré.
- Course avec changement de direction : réaliser 1x chaque modèle illustré.
- Gainage :
défi 1 : passer chacun(e) à votre tour 3x au-dessus et en-dessous de son/sa partenaire ;
défi 2 : changement de position de gainage ; ...
- Marelle : réaliser 1x chaque enchaînement illustré.
- Lancer d'un objet lourd (ici, une « médecine ball ») :
défi 1 : en équipe sauter 5x dans la zone 1, 4x dans la zone 2 et 3x dans la zone 3 ;
défi 2 : totaliser 20 points en équipe en réalisant des sauts en longueur sur le sol gradué de 1 à 3 ...



Exemples de cartes « santé »



I ACTIVITÉ N° 3 ÉCHANGER SUR LES THÉMATIQUES EN LIEN AVEC LA SANTÉ

Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- les cartes « santé » récoltées dans l'activité précédente ;
- une fiche représentant une semaine type d'élève en période scolaire.



Point d'attention || Cette activité a pour but d'exploiter le matériel utilisé lors de l'activité n° 2 (cartes « santé ») et de proposer un temps d'échange relatif aux diverses thématiques en lien avec la santé. Les élèves n'étant pas en « activité motrice », elle doit être de courte durée et proposée, par exemple, comme retour au calme.

- Reformuler les groupes de l'activité n° 2.
- Faire compléter la fiche « semaine-type » par les groupes.



Consigne || « En groupes, replacez les cartes « santé » récupérées lors de l'activité n° 2 sur les cases vides de la fiche à votre disposition. Vous devez vous mettre d'accord pour obtenir une fiche semaine-type commune. »



Exemple de fiche

Ma semaine Santé

Lundi	Mardi	Mercredi	Judi	Vendredi
LEVER	LEVER	LEVER	LEVER	LEVER
ÉCOLE	ÉCOLE	ÉCOLE	ÉCOLE	ÉCOLE
Éducation physique				
REPAS	REPAS	REPAS	REPAS	REPAS
REPAS	REPAS	REPAS	REPAS	REPAS

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



Point d'attention || L'élève témoin conserve sa place et a pour rôle d'expliquer aux nouveaux/nouvelles venu(e)s les choix posés par le groupe initial. Les autres se décalent, par exemple, d'un groupe vers la gauche.

- Inviter les élèves à observer la fiche-semaine et à poser des questions à l'élève-témoin afin de susciter un moment d'échange. Insister sur la justification des choix posés et donner la possibilité d'ajuster ces choix.
- Engager les élèves dans un moment d'analyse des fiches-semaines et de synthèse collective.
- Constater les similitudes et les différences sur les fiches de chaque groupe.
- Dégager collectivement les premiers éléments essentiels à retenir des échanges.



Trace || Prendre une photo des différents choix établis pour les exploiter au cours d'activités ultérieures.



Points d'attention ||

- Il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse : l'intérêt de l'activité est d'ouvrir à la discussion sur ces thématiques de la santé et de mobiliser les informations pertinentes quant aux recommandations découvertes lors de la première activité.
- Les photos réalisées en fin d'activité peuvent être utilisées lors d'une autre exploitation des attendus et permettent à l'enseignant(e) de voir si les conceptions des élèves en matière de santé évoluent.

Identifier ses forces en activité physique en exerçant 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		
	Contenus Savoir-faire	Attendus
2.12	<ul style="list-style-type: none"> Exercer les composantes de la sécurité aquatique : flottaison, propulsion, immersion, respiration. 	<ul style="list-style-type: none"> En moyenne profondeur : <ul style="list-style-type: none"> - 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.
2.17	<ul style="list-style-type: none"> Exercer les composantes de la sécurité aquatique : flottaison, propulsion, immersion, respiration. 	<ul style="list-style-type: none"> En moyenne profondeur : <ul style="list-style-type: none"> - réaliser une flèche ventrale et dorsale sans aide à la flottabilité avec mouvements de jambes et/ou de bras ; - sauter du bord sans le tenir, flotter sur le dos ou rester en surface (mouvements de jambes et godille des bras) pendant 20 secondes et revenir au bord en se propulsant à l'aide de mouvements de jambes et/ou des bras, tête hors/ou dans l'eau.

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
4.6/4.9	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier ses forces en activité physique.

Attendus abordés

HME3 S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels		
	Contenu Compétence	Attendu
3.6 / 3.8	<ul style="list-style-type: none"> S'équilibrer, maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels. 	<ul style="list-style-type: none"> Gérer équilibres et déséquilibres dans des situations plus complexes et dans des milieux différents.

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
1.16/1.25	<ul style="list-style-type: none"> Connaître le but à atteindre. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier le but à atteindre.



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 permet à l'élève de s'autoévaluer en identifiant ses forces (en plus des habiletés listées en GSS2). Elle rencontre par ce biais les enjeux majeurs de la sécurité aquatique.

La posture bienveillante de l'enseignant(e) et un climat de classe serein favorisent la construction de l'image positive de l'élève. En confiance, il/elle peut analyser sa pratique, ses réussites, ses difficultés et comprendre en quoi et comment les différentes activités proposées lui permettent de progresser.

Les attendus de savoir-faire en GSS2 sont différents en P3 et en P4. Par conséquent, dans la logique de l'enseignement spiralaire, cette séquence permet d'atteindre les attendus de P4 au rythme de chacun(e).

I ACTIVITÉ N° 1 DÉVELOPPER PROGRESSIVEMENT LES COMPOSANTES DE LA SÉCURITÉ AQUATIQUE

Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

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

FLSco

FLSco || Un vocabulaire spécifique à l'environnement aquatique est utilisé dans cette séquence. L'enseignant(e) veille à s'assurer de la compréhension des termes « frites aquatiques, couloir, flotteurs, planches... » par tou(te)s les élèves, en les explicitant si nécessaire.



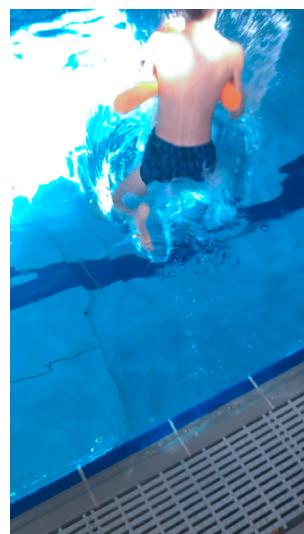
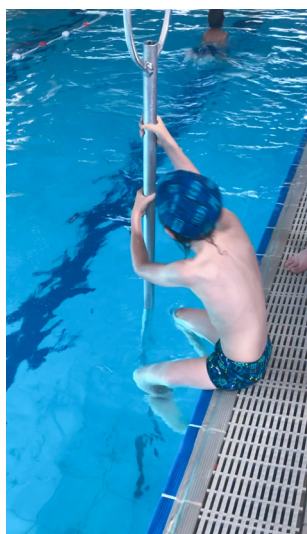
Points d'attention ||

- Dans la continuité et sur le modèle de ce qui a été proposé en P1-P2, l'objectif de l'activité est d'amener tou(te)s les élèves à évoluer de manière sécuritaire et aisée en milieu aquatique. La richesse et la diversité des situations proposées amènent progressivement les élèves vers la maîtrise de leur sécurité en milieu aquatique et de celle des autres, à travers diverses thématiques liées à l'apprentissage de la natation : entrer dans l'eau, flotter, se déplacer, s'immerger/respirer.
- 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.

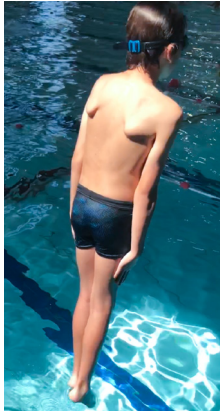
QUATRE THÈMES PRINCIPAUX DE L'ACTIVITÉ AQUATIQUE EN MOYENNE PROFONDEUR

ENTRER DANS L'EAU

- Sauter avec aide.



- Sauter sans aide, sauter de manière précise et sauter bras en avant.

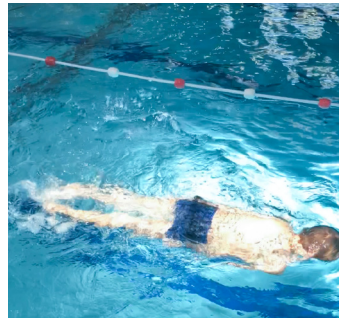


► S'ÉQUILIBRER

- Réaliser une étoile sur le dos et/ou le ventre avec ou sans aide à la flottaison.



- S'allonger sur le ventre avec ou sans aide à la flottaison.

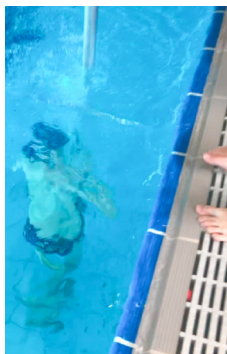


- S'allonger sur le dos avec ou sans aide à la flottaison.



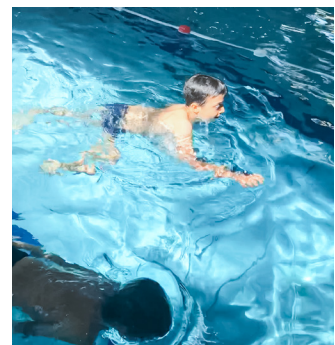


► S'IMMERGER



► SE DÉPLACER

- Se déplacer sur le ventre en utilisant les jambes et/ou les bras, avec ou sans aide à la flottaison.



- Se déplacer sur le dos en utilisant les jambes, avec ou sans aide à la flottaison.



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 aquatiques, pullboy...);
- proposant des regroupements hétérogènes afin de susciter le tutorat ;
- ...

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

ACTIVITÉ N° 2

IDENTIFIER SES POINTS FORTS EN MILIEU AQUATIQUE PAR LE BIAIS D'UNE ACTIVITÉ RÉCURRENTÉ



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

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



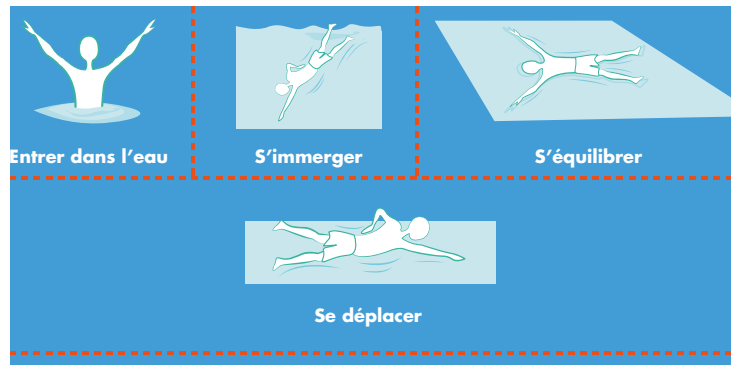
Point d'attention || Cette activité représente une opportunité pour les élèves d'identifier progressivement leurs forces en milieu aquatique. La récurrence de l'activité permet aux élèves de constater leurs progrès au fur et à mesure des séances et à l'enseignant(e) d'orienter les situations qu'il/elle propose dans les séances suivantes.



Expliciter || Veiller à ce que les enjeux d'apprentissage soient explicités aux élèves : l'enjeu de l'activité est de permettre aux élèves de réaliser des défis qui évoluent au cours de l'année scolaire. Ces défis répondent aux contenus et attendus du Référentiel. Pour les élèves de P3-P4, ils sont proposés en moyenne profondeur et leur permettent d'identifier leurs points forts et leurs progrès dans cet environnement.

- Afficher (par exemple, au bord de la piscine) les illustrations des différents défis et les consignes qui s'y rapportent afin que les élèves puissent s'y référer durant l'activité

Exemple d'organisation



Exemples de tableaux/défis

S'équilibrer

F1		Consigne Réaliser le bouchon pendant au moins 5".
F2		Consigne Réaliser l'étaile sur le dos durant au moins 5".
F3		Consigne Avec la planche, s'allonger sur le dos durant au moins 5".
F4		Consigne S'allonger sur ventre durant au moins 5".
F5		Consigne Réaliser l'étaile sur le ventre durant au moins 5".

S'immerger/respirer

I1		Consignes - Lancer la soucoupe flottante dans l'eau. - Sauter dans l'eau avec sa frite. - Ramener la soucoupe vers le bord en soufflant dessus et en la gardant dans l'espace délimité par sa frite-les pieds ne peuvent pas toucher le sol.
I2		Consigne Rentrer dans un cerceau et ressortir dans l'autre sans revenir à la surface.
I3		Consigne Récupérer les 3 objets au fond de l'eau.
I4		Consignes - Descendre le long de la barre et souffler dans l'eau pendant 5". - Attention on doit apercevoir les bulles à la surface.
I5		Consignes - Je souffle pendant 5". - Les pieds ne peuvent pas toucher le sol.

Entrer dans l'eau

E1		Consigne Entrer dans l'eau en roulant en arrière.
E2		Consigne Entrer dans l'eau en roulant en avant.
E3		Consigne Sauter en restant droite(e).
E4		Consigne Sauter dans un cerceau sans le toucher.
E5		Consigne Rentrer dans l'eau la tête en avant.

Se déplacer

D1		Consigne Avec la planche, réaliser la longueur sur le dos en utilisant les jambes.
D2		Consigne Couché(e) sur la frite, réaliser la longueur sur le ventre en utilisant les jambes.
D3		Consignes - Sur le ventre, pousser la frite avec la tête sur toute la longueur. - N'utiliser que les jambes.
D4		Consigne Réaliser la longueur sur le dos en gardant la frite entre les jambes et en n'utilisant que les bras.
D5		Consignes - Sur le dos, pousser la frite avec la tête sur toute la longueur. - N'utiliser que les jambes.

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



Points d'attention ||

- Dans l'espace attribué à la natation pour la classe, 4 zones sont délimitées par des cordes.
- Chaque zone correspond à un des thèmes développés en lien avec l'apprentissage de la natation et une couleur lui est attribuée :
 - zone bleue : s'équilibrer ;
 - zone orange : entrer dans l'eau ;
 - zone verte : s'immerger/respirer ;
 - zone rouge : se déplacer.
- Des tableaux reprenant les défis illustrés et leurs consignes sont disposés au bord de la piscine.



Consigne || « Choisissez un défi dans chaque tableau (vous avez donc 4 tâches à accomplir), lisez la consigne et observez l'illustration. Rendez-vous ensuite dans la zone qui correspond à votre choix pour y réaliser le défi. »



Points d'attention ||

- Bien que les différents défis soient numérotés de 1 à 5, il ne s'agit pas ici d'une progression des difficultés. Certains défis plus faciles peuvent se retrouver en cinquième position dans le tableau.
 - Certains défis ont déjà été proposés dans le cadre de l'activité n° 1. De nouveaux défis sont ajoutés.
- Inviter les élèves à choisir leurs tâches et à les réaliser dans les zones appropriées durant un laps de temps déterminé.



Point d'attention || Observer les élèves et veiller à ce que les consignes soient respectées. Le cas échéant, corriger les erreurs dans la réalisation des défis.

- Une fois le temps imparti écoulé, inviter les élèves à transmettre à l'enseignant(e) les défis réussis. Les consigner dans une trace écrite, par exemple, sous forme de tableau.



Exemple de tableau récapitulatif

Défis natation

Classe :	Leçon 1				Leçon 2				Leçon 3				Leçon 4				Leçon 5			
Prénoms :	F	E	I	D	F	E	I	D	F	E	I	D	F	E	I	D	F	E	I	D
Louise	1	2	3	3	2	1	2	4	3	2	1	2	1	3	4	5	4	4	5	1
Karim	1	3	4	5	2	1	3	4	2	3	4	5	1	1	1	2	4	3	5	3
Célia	2	3	2	1	3	2	4	5	1	4	4	3	1	5	5	2	4	3	5	1
...																				



Évaluation || Ce type de tableau a une visée formative. En effet, il permet à l'enseignant(e) d'avoir une vue d'ensemble sur les défis réalisés par les élèves au fil des séances et sur les composantes qu'ils/elles maîtrisent. L'enseignant(e) peut alors orienter la programmation des activités des séances suivantes en fonction de ses observations.

Cela peut aussi guider les élèves dans le choix des défis lors des séances ultérieures.

- Inviter les élèves à choisir de nouveaux défis et à les réaliser dans les zones appropriées durant un laps de temps déterminé.



Point d'attention || Puisque l'activité est récurrente, il n'est pas nécessaire d'explorer tous les défis lors d'une seule séance. En fonction du temps disponible, on peut exécuter la tâche une ou deux fois.

- Une fois le temps imparti écoulé, inviter les élèves à transmettre à l'enseignant(e) les défis réalisés, afin de compléter le tableau.



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

- conseillant l'élève à propos des défis à réaliser ;
- proposant des regroupements hétérogènes afin de susciter le tutorat ;
- proposant des défis moins nombreux.

- Inviter les élèves à choisir leurs défis et à les réaliser dans les zones appropriées pendant un nouveau laps de temps.



Point d'attention || Une modalité de fonctionnement en duo peut être envisagée : pendant qu'un(e) élève réalise un défi, son/sa partenaire, resté(e) au bord de la piscine (du couloir), l'observe et lui communique ses remarques en vue de valider son défi.

- Guider les élèves en difficulté dans leur choix en les invitant notamment à réessayer les défis non réussis.
- Compléter éventuellement le tableau une dernière fois.

I ACTIVITÉ N° 3 COMPLÉTER UNE FICHE INDIVIDUELLE ET IDENTIFIER LE BUT À ATTEINDRE

Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des fiches individuelles regroupant l'ensemble des défis proposés dans l'activité n° 2.



Points d'attention ||

- Selon les dispositions et les réalités de la classe et de l'école, cette activité peut être proposée à différents moments :
 - juste après le cours de natation (après le vestiaire, dans l'attente du transport...);
 - au retour en classe avec le/la professeur(e) d'EP&S ou en collaboration avec l'enseignant(e);
 - lors de la séance d'Éducation physique suivante (par exemple, dans la salle de gymnastique).
- Ce type de tableau permet à l'élève d'avoir une vision claire et rapide de ses forces (les défis validés indiqués en vert) et de ses points faibles (les défis non validés notés en rouge). Le tableau est mis à la disposition des élèves lors de chaque séance de natation.



Expliciter || Veiller à rendre visible auprès de tou(te)s les élèves que chaque colonne de la fiche d'autoévaluation correspond à un enjeu d'apprentissage. Il s'agit dès lors de choisir des défis qui leur permettent de progresser dans les composantes où ils/elles s'autoévaluent en difficulté.

- De retour en classe, proposer aux élèves de remplir une fiche individuelle d'auto-évaluation.

Exemple de fiche individuelle

Louise

3 ^e année	S'équilibrer					Entrer dans l'eau					S'immerger					Se propulser				
Séance 1	F1	F2	F3	F4	F5	E1	E2	E3	E4	E5	I1	I2	I3	I4	I5	P1	P2	P3	P4	P5
Séance 2	F1	F2	F3	F4	F5	E1	E2	E3	E4	E5	I1	I2	I3	I4	I5	P1	P2	P3	P4	P5
Séance 3	F1	F2	F3	F4	F5	E1	E2	E3	E4	E5	I1	I2	I3	I4	I5	P1	P2	P3	P4	P5
Séance 4	F1	F2	F3	F4	F5	E1	E2	E3	E4	E5	I1	I2	I3	I4	I5	P1	P2	P3	P4	P5
Séance 5	F1	F2	F3	F4	F5	E1	E2	E3	E4	E5	I1	I2	I3	I4	I5	P1	P2	P3	P4	P5
Séance 6	F1	F2	F3	F4	F5	E1	E2	E3	E4	E5	I1	I2	I3	I4	I5	P1	P2	P3	P4	P5
Séance 7	F1	F2	F3	F4	F5	E1	E2	E3	E4	E5	I1	I2	I3	I4	I5	P1	P2	P3	P4	P5
Séance 8	F1	F2	F3	F4	F5	E1	E2	E3	E4	E5	I1	I2	I3	I4	I5	P1	P2	P3	P4	P5
Séance 9	F1	F2	F3	F4	F5	E1	E2	E3	E4	E5	I1	I2	I3	I4	I5	P1	P2	P3	P4	P5

- Proposer aux élèves de choisir de nouveaux défis pour la séance suivante, par exemple en les entourant.



Point d'attention || Il est important que l'élève puisse se souvenir de ses choix lors de la séance suivante. Veiller à rendre accessibles les fiches individuelles lors de chaque séance de natation.

- Faire verbaliser les choix des défis par les élèves en les questionnant.



Expliciter || « Pourquoi avez-vous choisi tel défi ? » ; « Quelles sont les composantes que vous maîtrisez ? » ; « Y a-t-il un défi que vous n'osez pas tenter ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui peut vous aider à le réaliser ? ... »

Identifier les risques d'accident lors d'activités physiques

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 Compétence	Attendu
2.13/2.18	<ul style="list-style-type: none"> Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieu naturel, urbain et aquatique. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifier, lors de sa participation à des activités physiques, des façons de prévenir des risques d'accident.

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

	Contenu Savoir - faire	Attendus
4.40/4.52	<ul style="list-style-type: none"> Évoluer dans l'espace déterminé. 	<ul style="list-style-type: none"> Se déplacer en fonction de points de repère concrets fixes ou mobiles (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles).
4.43/4.54	<ul style="list-style-type: none"> Évoluer dans l'espace déterminé. 	<ul style="list-style-type: none"> Placer du matériel en fonction d'un plan.

Attendus abordés

GSS2
Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieu naturel, urbain et aquatique

	Contenu Savoir	Attendu
2.9/2.14	<ul style="list-style-type: none"> Connaitre le numéro d'appel d'urgence. 	<ul style="list-style-type: none"> Citer le numéro d'appel d'urgence : 112.

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

	Contenu Savoir - être	Attendus
3.10/3.14	<ul style="list-style-type: none"> Respecter les autres et le milieu. 	<ul style="list-style-type: none"> 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...
3.11/3.15	<ul style="list-style-type: none"> Respecter les autres et le milieu. 	<ul style="list-style-type: none"> Respecter le matériel et l'infrastructure.



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 a pour but d'amener les élèves à être acteur(rice)s de leur propre sécurité au travers d'apprentissages moteurs. L'enjeu pour les élèves est d'identifier les facteurs de risque afin de pouvoir ajuster leur(s) action(s) en fonction des différents paramètres : le milieu, leur capacité motrice, les intervenant(e)s extérieur(e)s, les partenaires et le matériel.

Progressivement, les élèves sont en mesure :

- d'identifier un danger pour eux/elles ou pour les autres ;
- d'adopter une attitude responsable en salle et lors de sorties extérieures ;
- d'éviter de se mettre ou de mettre en danger les autres.

Cette séquence doit prendre place dans le courant de l'année : les élèves doivent avoir été confronté(e)s à des parcours sécurisés, à plusieurs reprises pour pouvoir relever les éléments de sécurisation.

I ACTIVITÉ N° 1 IDENTIFIER, AU TRAVERS D'UN PARCOURS, LES MOYENS PERMETTANT DE PRÉVENIR LES RISQUES D'ACCIDENTS DANS LA SALLE DE GYMNASTIQUE



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- tout le matériel nécessaire à la réalisation d'un parcours : plinths, bancs, tapis, modules en mousse... ;
- des post-it de couleurs différentes ;
- des flèches numérotées ;
- des fiches illustrant des consignes de sécurité.

II ORGANISATION



- Installer plusieurs zones distinctes dans la salle, avec du matériel : plinths, bancs, espalier, trampoline, tapis...
- Répartir les élèves en groupes et inviter chaque groupe à évoluer librement dans une des zones et à pratiquer l'exercice proposé, pendant un laps de temps défini.



- À chaque fin de temps imparti, permuter les groupes de sorte qu'ils puissent explorer toutes les zones.





Point d'attention || Observer les actions réalisées par les élèves et s'assurer qu'elles sont effectuées en toute sécurité.

- Distribuer des post-it de couleurs différentes aux groupes et leur proposer de les coller aux endroits qu'ils estiment sécurisés dans le parcours.



Exemple

- Un tapis en dessous des espaliers ;
- ...

- Inviter les élèves à observer les endroits où beaucoup/peu de « post-it » sont collés.
- Faire verbaliser par quelques élèves le choix du placement des « post-it ».



Expliciter || « Pourquoi y a-t-il beaucoup de post-it collés à cet endroit ? Quel groupe a collé un seul post-it pour cette zone/pour ce poste ? Pour quelle raison ? Que pourrait-on faire pour mieux sécuriser le parcours ?... »

À la fin de l'échange, l'enseignant(e) s'assure que les élèves prennent conscience de l'importance de vérifier la présence d'éléments de sécurité/sécurisation des zones d'activité.

- Inviter les groupes à évoluer à nouveau dans l'espace complet.



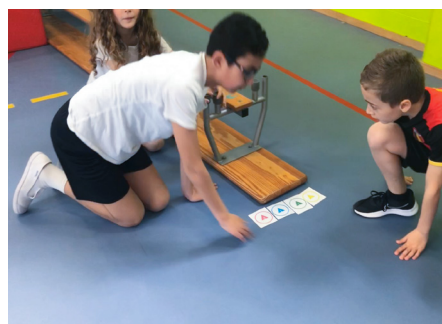
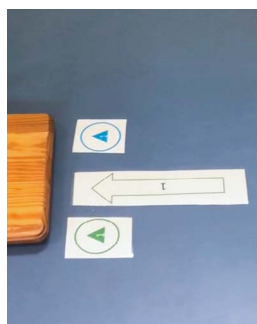
Points d'attention

- Afin d'enrichir les actions motrices réalisées, il est intéressant de proposer aux élèves différentes variantes :
 - les exercices de la zone rouge doivent toujours être faits à deux ;
 - ceux de la zone verte doivent se faire en transportant un objet ;
 - il faut se déplacer en sautant entre les zones ;
 - ...
- Lors de cette nouvelle phase, l'enseignant(e) est attentif(ve) aux interactions entre les élèves dans les zones et aux déplacements des groupes entre celles-ci. Il/Elle s'assure que tout se déroule en sécurité.

- À la fin de ce temps d'exercisation, proposer aux élèves de déterminer un ordre dans lequel ils/elles veulent réaliser toutes les zones. Encourager les échanges parmi les élèves du groupe et insister sur la justification du choix de l'ordre du parcours.
- Distribuer les cônes et les flèches numérotées et inviter les élèves à les placer selon l'ordre dans lequel ils/elles se sont accordé(e)s pour réaliser le parcours.



Consigne || « Placez les flèches numérotées pour déterminer un parcours dans la réalisation des zones. »



- Inviter les groupes à évoluer un moment dans le parcours en respectant l'ordre proposé par un autre groupe.



Points d'attention

- Afin d'enrichir les actions motrices réalisées, il est intéressant de proposer aux élèves différentes variantes :
 - le poste 2 doit toujours être fait à deux ;
 - le poste 4 doit se faire en transportant un cône ;
 - entre le poste 1 et le poste 2, il faut se déplacer en quadrupédie ;
 - ...



- Étant donné que tous les groupes ne vont plus évoluer dans le même sens, il se peut que des risques d'accidents soient identifiés par certain(e)s élèves, par exemple, se retrouver à deux dans un endroit qui semble « moins sécurisé », sauter d'une hauteur sans tapis... Il importe de relever ces réflexions et d'expliquer qu'elles sont utiles pour la suite de l'activité.



- Observer les actions des élèves et s'assurer qu'elles sont toujours effectuées en toute sécurité.
- À la fin du temps imparti, proposer aux élèves de déterminer les endroits du parcours nécessitant une fiche reprenant les consignes de sécurité. Valoriser les interactions entre élèves en insistant sur la justification de leurs arguments.
- Distribuer des fiches de consignes de sécurité à respecter et inviter chaque groupe à les placer aux endroits du parcours qui leur semblent adéquats.

Exemples

- Ne pas sauter si le tapis est occupé.
- Attendre son tour.
- Ne pas se trouver à deux sur un objet en hauteur.
- ...



- Inviter les groupes à observer les endroits où les fiches ont été placées.
- Faire verbaliser les observations par quelques élèves.



Expliciter || Par quelques questions, l'enseignant(e) fait émerger l'importance d'évoluer dans un milieu sécurisé. « Est-ce que la fiche est bien placée, selon vous ? Pour quelle raison ? Sinon où l'auriez-vous placée et pourquoi ? »



- Inviter de nouveau les élèves à évoluer un moment dans le parcours complet et observer si toutes les consignes sont respectées.
- Proposer aux élèves de créer un tableau collectif et évolutif reprenant les consignes de sécurité à respecter.



Trace || Créer un tableau évolutif des consignes de sécurité à respecter.

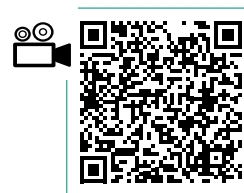
Exemple

En salle	À l'extérieur	En piscine
Attendre son tour.		
Vérifier si l'endroit est sécurisé avant de s'élaner (tapis de protection, espace...).		
Ne pas traverser un endroit/une zone lorsqu'un(e) partenaire y travaille.		
Ne pas se mettre ou mettre ses partenaires en danger.		
Respecter le matériel et le remettre en place si nécessaire après y être passé(e).		
Attendre que l'espace soit libéré avant de s'élaner.		
...		



Point d'attention || Ce tableau peut être affiché dans la salle de gymnastique et peut être complété lorsque d'autres consignes de sécurité sont abordées au fil du tronc commun. L'enseignant(e) peut ainsi attirer l'attention des élèves s'il/elle remarque que des consignes ne sont pas respectées. Les élèves sont invité(e)s à s'y référer régulièrement, à les relire et/ou les reformuler.

ACTIVITÉ N° 2 INITIER À LA SÉCURITÉ URBAINE PAR LE BIAIS D'UN CIRCUIT « 2 ROUES » DANS LA COUR



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- du matériel nécessaire à la réalisation d'un circuit et d'ateliers sur le thème de la circulation : plots, cônes, ruban de type « rubalise », pneus... ;
- des fiches illustrant les consignes des ateliers et des panneaux de signalisation.



Points d'attention

- En prérequis, les habiletés liées au(x) moyen(s) de déplacement(s) choisi(s) sont acquises. Elles ont fait l'objet d'un apprentissage spécifique.
- Dans cette activité, le choix du mode de déplacement « 2 roues » est le vélo. En fonction de la réalité de chaque école, d'autres moyens peuvent être envisagés (draisienne, trottinette, tricycle, roller...).
- L'enjeu de cette activité est de doter progressivement l'élève d'un comportement sécuritaire en milieu urbain afin de :

- l'amener à être autonome à vélo ;
- lui donner une possibilité de pratiquer une activité physique régulière (en dehors de l'école) ;
- lui permettre de se déplacer de manière écologique et économique.
- Cette activité se décline en deux phases :
 - un parcours à vélo / jeu de rôles ;
 - une série d'ateliers dans lesquels sont travaillés différents éléments relevant de l'équilibre et de la maîtrise du vélo ainsi que de la sécurité routière.

► ORGANISATION



- Installer un circuit et des ateliers avec le matériel adéquat à l'extérieur.
- Présenter les consignes et s'assurer qu'elles soient comprises de tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.

► PHASE N° 1 - PARCOURS À VÉLO – JEU DE RÔLES

- Présenter le parcours aux élèves et les inviter à choisir le rôle qu'ils/elles souhaitent tenir en premier lieu.

Exemple de cycliste



Exemple d'automobiliste



Point d'attention || Les élèves changent de rôle au signal donné par l'enseignant(e).



Consigne

- « Pendant un laps de temps défini, évoluez sur les routes formées par les briques/plots en jouant un des deux rôles proposés :
 - soit cycliste et vous utilisez alors votre vélo ;
 - soit automobiliste : vous formez un groupe de deux élèves et vous tenez un cerceau par la main.
- Pour entrer et sortir de l'espace de jeu, utilisez les portes représentées par les cônes de couleur.
- Au signal, changez de rôle et évoluez à nouveau dans l'espace en fonction de votre nouveau rôle. »

- Inviter chaque groupe à évoluer sur le circuit en jouant les différents rôles proposés.



- Répartir les élèves dans les ateliers de la phase n° 2, une fois les deux rôles assumés par les élèves.

PHASE N° 2 - ATELIERS



Points d'attention ||

- Les fiches signalisation illustrent des panneaux de signalisation, feux rouges, feux verts, sens de circulation... Elles sont intégrées progressivement dans le circuit au fur et à mesure des passages des élèves dans les ateliers. Dans un premier temps, il est sans doute plus facile que ce soit l'enseignant(e) qui les place lui/elle-même.
- Néanmoins, en fonction des contextes, il/elle peut aussi laisser les groupes placer ces fiches sans son intervention et permettre ainsi aux élèves d'expérimenter le circuit avec les « contraintes » proposées.
- Les ateliers abordent différents thèmes en lien avec la sécurité et sont proposés sous forme de défis à réussir pour pouvoir récupérer une fiche signalisation :
 - la maîtrise technique du vélo ;
 - l'apprentissage des panneaux de signalisation ;
 - les règles de sécurité lorsque l'on circule à deux roues ;
 - la connaissance du numéro d'appel d'urgence ;
 - ...

Exemples d'ateliers

Atelier n° 1 - Maîtrise technique du vélo

Défi : prendre un plot sur le premier cube et le déposer sur le suivant sans le faire tomber.



Atelier n° 2 - Découvrir les panneaux routiers (jeu de type « mémoire »)

Défi : récupérer les cartes illustrant les panneaux routiers par paires.



Atelier n° 3 - Maîtrise technique du vélo

Défi : traverser l'espace délimité de votre choix : 1 point pour la zone jaune – 2 points pour la zone verte.



Atelier n° 4 - Connaissance du vélo

Défi : récupérer les cartes illustrant les parties du vélo et les replacer au bon endroit sur le schéma.

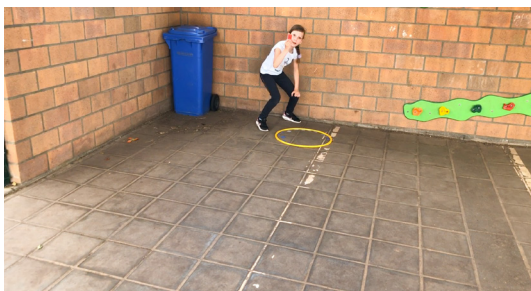


Atelier n° 5 – (Re)Connaître le numéro d'urgence

Défi : récupérer les cartes rouges, les additionner et trouver un numéro important.



Expliciter || Cet atelier nécessite un temps d'explicitation de l'enjeu de l'apprentissage du numéro d'urgence, numéro que les élèves ont découvert en P1-P2. Il est important de dépasser l'aspect ludique de l'atelier pour que les élèves comprennent l'importance de connaître ce numéro d'urgence ainsi que son utilisation en cas d'accident. Un moment d'échange avec les élèves à ce sujet permet de préciser ces éléments.



- Au terme du temps imparti pour les activités en ateliers, inviter chaque groupe ayant réussi leur défi à récupérer une fiche signalisation et à la remettre à l'enseignant(e). Intégrer ces fiches dans le parcours.



Point d'attention || L'enseignant(e) s'assure que les élèves comprennent la signification des différentes fiches de signalisation.

- Recommencer la phase n° 1 en veillant à ce que les élèves respectent les fiches de signalisation dans le circuit.
- Faire verbaliser les problèmes rencontrés et les solutions que les élèves peuvent y apporter.
 - Y a-t-il des endroits sur le circuit qui vous posent problème ?
 - Avez-vous remarqué un danger sur le circuit ?
 - Le placement des fiches vous semble-t-il cohérent ?
 - Quelle fiche changeriez-vous ?
 - Où la placeriez-vous ?...
- Au terme de cet échange, rendre visibles pour tou(te)s les élèves :
 - les consignes minimales de sécurité ;
 - ce qu'il faut retenir des rôles de cycliste/d'automobiliste ;
 - la signification des panneaux routiers utilisés.
- Faire recommencer la deuxième phase en répartissant les groupes dans un autre atelier.
- Reproduire plusieurs fois la tâche complète afin que tous les groupes aient l'opportunité de réaliser tous les ateliers.
- À chaque fin de première phase, faire verbaliser les problèmes rencontrés sur le circuit et les solutions que les élèves peuvent y apporter.
- Relever les propositions de nouvelles consignes de sécurité énoncées par les élèves et leur proposer de compléter collectivement le tableau évolutif.



Trace || Compléter le tableau évolutif avec les nouvelles consignes de sécurité utilisées dans l'activité et noter le numéro d'appel d'urgence sous le tableau.

En salle	À l'extérieur	En piscine
Attendre son tour.	Vérifier son matériel avant de débiter l'activité.	
Vérifier si l'endroit est sécurisé avant de s'élancer (tapis de protection, espace...).	Utiliser les protections nécessaires pour réaliser l'activité.	
Ne pas traverser un endroit lorsqu'un(e) partenaire y travaille.	Respecter la signalisation présente.	
Ne pas se mettre ou mettre ses partenaires en danger.	...	
Respecter le matériel et le remettre en place si nécessaire après y être passé(e).		
Attendre que l'espace soit libéré avant de s'élancer.		
...		
Numéro en cas d'accident : 112		



Point d'attention || Ce tableau peut être affiché dans la salle de gymnastique et peut être complété lorsque d'autres consignes de sécurité sont abordées au fil du tronc commun. L'enseignant(e) peut ainsi attirer l'attention des élèves s'il/elle remarque que des consignes ne sont pas respectées. Les élèves sont invité(e)s s'y référer régulièrement, à les relire et /ou les reformuler.

Découvrir et vivre la notion de fair-play au travers d'activités de collaboration et de jeux en équipe

LE DISPOSITIF AMÈNE LES ÉLÈVES À...

AU NIVEAU DISCIPLINAIRE

Attendus visés

HSC3 Interagir positivement avec ses partenaires S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...)		
	Contenu Savoir	Attendu
3.9/3.13	<ul style="list-style-type: none"> Connaître les comportements positifs attendus. Découvrir la notion de fair-play. 	<ul style="list-style-type: none"> Nommer les attitudes fair-play.
	Contenu Savoir - être	Attendu
3.10/3.14	<ul style="list-style-type: none"> Respecter les autres et le milieu. 	<ul style="list-style-type: none"> 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...

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
2.13/2.17	<ul style="list-style-type: none"> Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale. 	<ul style="list-style-type: none"> Dans des situations complexifiées : adapter ses mouvements en vue d'agir sur des objets.

Attendu abordé

GSS3 Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress		
	Contenu Compétence	Attendu
3.12/3.16	<ul style="list-style-type: none"> Identifier ses émotions. 	<ul style="list-style-type: none"> Exprimer son vécu émotionnel de l'activité.



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).



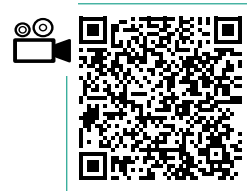
MISE EN CONTEXTE

La séquence d'EP&S P1-P2- *Développer des stratégies en vue de collaborer* a posé les premières bases de l'apprentissage de la collaboration nécessaire en éducation physique et, de manière plus générale, dans la scolarité des élèves et dans leur vie de futur(e)s citoyen(ne)s.

Cette séquence poursuit cet apprentissage en faisant vivre aux élèves des situations où les attitudes fair-play sont observées, analysées et intégrées. Les rôles que les élèves endossent leur permettent de se rendre compte des conséquences que peut engendrer une attitude positive envers les partenaires.

L'écoute, le fait d'attendre son tour, d'encourager les autres et de les aider, de savoir perdre et gagner sont des attitudes à développer lors de chaque séance d'EP&S. La particularité de cette séquence est de proposer des activités qui les sollicitent systématiquement et les rendent explicites auprès des élèves.

I ACTIVITÉ N° 1 DÉCOUVRIR DES ATTITUDES FAIR-PLAY



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des fiches illustrant des attitudes fair-play ;
- des fiches nommant les attitudes fair-play ;
- une fiche par groupe permettant de classer leurs observations ;
- des objets divers (élastiques, anneaux, cordes...).



Point d'attention || Au terme de l'activité, les élèves ont (re)découvert différentes attitudes fair-play : accolade, applaudissement, aide d'un(e) autre athlète, respect de l'arbitre. Les attitudes fair-play sont réexploitées de manière spécifique dans les activités suivantes.

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



Consigne || « Des fiches « images » et des fiches « textes » sont réparties dans la salle. Une lettre est attribuée à chaque image et un chiffre, à chaque texte. En binôme, déplacez-vous en tenant l'objet qui vous a été attribué et trouvez le texte qui correspond à l'image. Notez sur votre fiche l'association chiffre/lettre. »

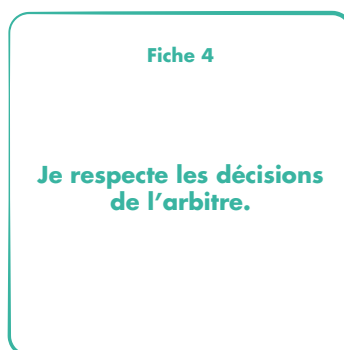
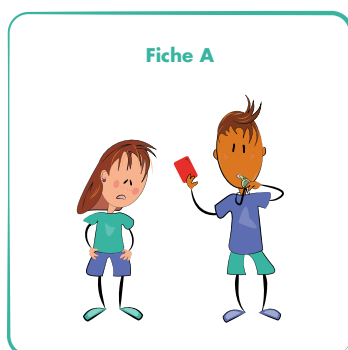
Exemple de déplacement

- | Les deux élèves se déplacent en tenant un élastique en main.



Point d'attention || L'enseignant(e) veille à proposer des modes de déplacement favorisant la collaboration.





Prénoms			
1. Ilias			
2. Inessa			
3.			
Fair play		Non Fair play	
A	4		

- Au terme du temps de jeu, engager un échange avec les élèves à propos des associations et de leur répartition dans la fiche ainsi que sur les comportements fair-play observés.



Expliciter ||

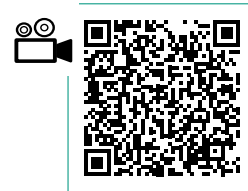
- Animer une discussion à partir des questions suivantes.
 - Quelles associations avez-vous faites ?
 - Est-ce que tout le monde est d'accord avec ces associations ? Pourquoi ?
 - Comment qualifieriez-vous les attitudes illustrées ?
 - Connaissez-vous d'autres attitudes/comportements qui évoquent le fair-play ?
- Veiller à faire verbaliser un maximum d'attitudes fair-play. Inciter les élèves à identifier les conséquences positives de telles attitudes pour soi et pour les autres : ambiance de jeu, estime de soi...



Point d'attention || Au terme de cet échange qui permet aux élèves de découvrir l'ensemble des fiches « images » et des fiches « textes », il peut être utile de proposer un moment de synthèse. Les élèves associent ces deux types de fiches avec l'aide de l'enseignant(e), ce qui leur offre l'occasion d'analyser toutes les images et tous les textes.



I ACTIVITÉ N° 2 ATELIERS DE MANIPULATION ORIENTÉS SUR LES NOTIONS DE FAIR-PLAY



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- du matériel nécessaire à la création d'ateliers (cônes, balles, plots, cerceaux...);
- un crayon, un feutre...;
- des fiches « équipes ».



Points d'attention ||

- Bien que les attendus en lien avec la compétition soient travaillés prioritairement à partir de la P5, cette activité propose des jeux collectifs où celle-ci est présente. En P3-P4, elle est surtout l'occasion de faire découvrir et vivre les attitudes fair-play aux élèves.
- Tous les ateliers se déroulent sous forme de duel : deux équipes jouent l'une contre l'autre pendant que d'autres élèves endossent le rôle d'arbitres. Les équipes essaient de remporter un maximum de points en respectant les attitudes fair-play. Les arbitres complètent la fiche de chaque équipe à l'issue de chaque atelier.

Exemple de fiche

Équipe n° :	Victoire (V) ou défaite (D)	Comportements fair-play	
		OUI	NON
Atelier 1			
Atelier 2			
Atelier 3			

- Former des équipes et désigner l'équipe dont les membres vont jouer le rôle d'arbitres (au début de chaque temps de jeu).
- Présenter les consignes concernant le rôle des arbitres.



Consigne || « En tant qu'arbitres, veillez au respect des règles, comptabilisez les points, déterminez l'équipe gagnante au terme du temps de jeu, identifiez les comportements fair-play que vous observez et complétez la fiche des équipes. »

- Proposer aux équipes qui « s'affrontent » d'effectuer un rituel de fair-play à l'issue de chaque atelier.

Exemples de rituel

- Se serrer la main.
- S'applaudir.
- Faire un « check ».
- ...

ATELIER N° 1 – PARCOURS DE DRIBBLE



Consigne || « Déplacez-vous en dribblant, l'un(e) après l'autre. Suivez le trajet indiqué par les cônes. Arrivé(e) au cerceau, faites rebondir la balle trois fois à l'intérieur de celui-ci. »



Point d'attention || Chaque trajet réussi sans perte de balle rapporte un point à l'équipe.



ATELIER N° 2 - TIRS À PARTIR DE DIFFÉRENTS POSTES



Consigne || « À tour de rôle, déplacez-vous avec votre balle jusqu'au cerceau choisi. Lancez la balle dans le panier. Vous remportez des points pour votre équipe en fonction de la distance :

- 3 points à partir du cerceau le plus éloigné ;
- 2 points à partir des cerceaux du milieu ;
- 1 point à partir des cerceaux les plus proches. »



Point d'attention || Les joueur(se)s peuvent choisir le cerceau dans lequel ils/elles vont tirer. Le/La premier(ère) élève arrivé(e) dans le cerceau a la priorité pour lancer. Les autres doivent attendre avant d'effectuer leur lancer. En cas de non-respect, l'élève-arbitre ne comptabilise pas les points.



ATELIER N° 3 – JEU DE PASSES



Consigne || « Placez-vous dans un cerceau avec votre balle. Passez la balle à votre partenaire qui se trouve dans le cerceau suivant. Déplacez la balle de la même façon jusqu'à la fin du trajet. »



Point d'attention || Chaque passage d'une balle d'un côté à l'autre rapporte un point à l'équipe. Si l'élève n'est pas dans le cerceau pour lancer/attraper ou si la balle tombe au sol durant sa traversée, il faut reprendre le trajet au point de départ.



- Engager une discussion collective avec les élèves à partir des questions suivantes.
 - Quels comportements fair-play avez-vous observés ? Décrivez-les en quelques mots...
 - Quel impact ces comportements ou leur absence vous semblent-ils avoir eu ?
 - Avez-vous observé d'autres comportements que ceux évoqués jusqu'à présent ?
 - Le rôle d'arbitre est-il facile/difficile à tenir ? Pourquoi ?



Expliciter || L'enseignant(e) veille à faire émerger l'importance des attitudes fair-play par le choix des questions.

I ACTIVITÉ N° 3 NOMMER ET EXPRIMER LES ÉMOTIONS RESSENTIES LORS DE L'ACTIVITÉ N° 2

Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des illustrations représentant les différentes émotions utilisées en P1-P2.



Point d'attention || Cette activité permet de revenir sur les émotions vécues lors des ateliers de l'activité n° 2. Il s'agit de discuter collectivement de l'impact des attitudes de chacun(e). Il est envisageable que, malgré le focus placé sur le fair-play, certain(e)s élèves soient davantage motivé(e)s par la compétition. Il est possible de comparer les attitudes plutôt négatives et les attitudes plutôt positives. Il est également intéressant de se poser la question des émotions ressenties :

- en fonction des attitudes (positives/négatives/indifférentes) ;
 - en fonction du rôle endossé (arbitre/joueur).
- Placer les fiches illustrant les émotions les unes à côté des autres dans un endroit de la salle.
 - Faire rappeler par les élèves le nom des émotions vues en P1-P2 et représentées sur les fiches.
 - Demander à chaque élève de venir s'asseoir derrière l'émotion qu'il/elle a ressentie pendant les ateliers de l'activité n° 2.
 - Inviter les élèves à expliquer les raisons de leur choix et à s'exprimer sur ce que cette émotion évoque pour eux/elles par quelques questions.

Exemples

- Pourquoi as-tu choisi cette émotion ?
- Est-ce la seule que tu as ressentie durant les activités ?
- Qu'est-ce que c'est pour toi ? La joie, la colère, l'anxiété... ?

**Points d'attention ||**

- Même si les émotions ont été abordées lors de séquences précédentes, il est intéressant d'effectuer un rappel afin de s'assurer de la maîtrise du vocabulaire et de leur compréhension par les élèves.
- Cette activité n° 3 peut être brève et mise en œuvre à la fin d'autres séquences.

Être actif(ve) durant 80 % de la séance en pratiquant une activité d'orientation

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 Savoir - faire	Attendus
1.17/1.24	<ul style="list-style-type: none"> Expérimenter des facteurs de la condition physique, à travers des activités physiques variées : endurance, souplesse, force. 	<ul style="list-style-type: none"> Adapter ses efforts à un rythme donné par le professeur. Être actif (jouer, courir, marcher activement, danser...) 80 % de la séance.
1.18/1.25	<ul style="list-style-type: none"> Expérimenter des facteurs de la condition physique, à travers des activités physiques variées : endurance, souplesse, force. 	<ul style="list-style-type: none"> Effectuer des efforts longs (courir, marcher activement, danser...) de faible intensité de fréquence cardiaque et à un rythme régulier.

HME1 Maîtriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux		
Motricité globale: les grands mouvements de déplacements, les positions et le gainage		
	Contenu Compétence	Attendus
1.36/1.49	<ul style="list-style-type: none"> Adapter les grands mouvements fondamentaux aux contraintes du milieu dans des situations variées. 	<ul style="list-style-type: none"> Ajuster les grands mouvements fondamentaux de déplacements en fonction de consignes.
1.37/1.50	<ul style="list-style-type: none"> Adapter les grands mouvements fondamentaux aux contraintes du milieu dans des situations variées. 	<ul style="list-style-type: none"> Adapter son tonus musculaire en fonction des caractéristiques de l'action (durée, vitesse, amplitude...).

Attendu abordé

HSC2 Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune		
	Contenu Savoir	Attendu
2.7/2.12	<ul style="list-style-type: none"> Connaître les principes de communication : être compris, être réceptif aux messages des autres. 	<ul style="list-style-type: none"> Se faire comprendre, comprendre les messages des autres.



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).

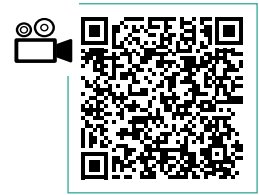


MISE EN CONTEXTE

Cette séquence développe les attendus ciblés au moyen d'une activité d'orientation. Celle-ci nécessite de maintenir un certain effort physique sur une durée prolongée pour atteindre les différents points de passage.

Cette activité d'orientation permet aux élèves de vivre une expérience ludique qui renforce leur enthousiasme mais aussi d'être particulièrement actif(ve)s, en rencontrant les attendus de GSS1. En choisissant une seule activité qui répond à un objectif spécifique, celui de garder les élèves actif(ve)s durant 80% du temps, une organisation sollicitant l'engagement moteur des élèves est donc proposée.

I ACTIVITÉ N° 1 JEU DE TYPE COURSE D'ORIENTATION



Matériel nécessaire à la conduite de l'activité :

- des cartes illustrant les différents endroits de l'école ;
- des fiches balises avec des illustrations représentées ;
- du matériel divers pour la réalisation des postes « condition physique » : tapis, cordes, plots, cônes, chronomètre/application « biper »... et des fiches consignes ;
- des chemises en plastique contenant des petites feuilles de papier pour permettre le tirage au sort des balises à trouver.

► ORGANISATION



- Former des groupes et remettre à chacun une carte, une chemise en plastique contenant des feuilles de papier et une fiche contrôle.

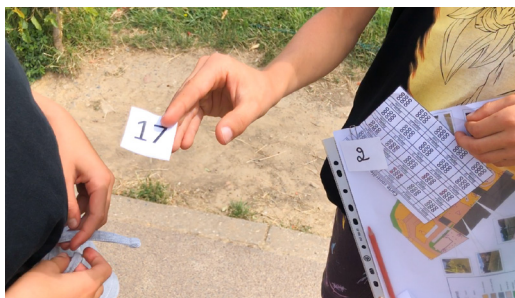


Points d'attention ||

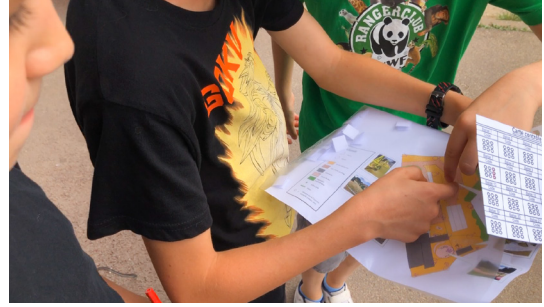
- Afin d'obtenir un temps d'activité suffisant (80%) pour tous les groupes, adapter le nombre d'ateliers au nombre d'élèves.
 - Le jeu se déroule en plusieurs étapes successives. Une fois les quatre étapes terminées, on recommence l'étape 1 avec un tirage au sort d'un nouveau numéro de balise. L'objectif est de trouver un maximum de balises durant le temps imparti.
 - À la fin de l'activité, tous les ateliers proposés doivent avoir été réalisés au moins une fois par tous les groupes.
 - Le groupe est responsable de la participation de tou(te)s et de la gestion de la fiche contrôle.
- Présenter les consignes et s'assurer qu'elles soient comprises de tou(te)s les élèves en verbalisant, en montrant ou en reformulant.



Consigne || « Premièrement, tirez au sort un numéro de balise. »



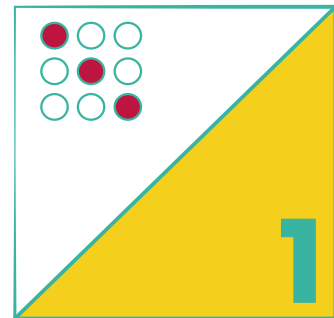
« Deuxièmement, repérez sur votre carte la balise qui correspond à ce numéro et rendez-vous jusqu'à celle-ci. »



« Ensuite, arrivé(e)s à la balise, notez sur votre carte contrôle le code qui s'y trouve. »

Carte contrôle

Balise 1 Code 	Balise 2 Code 	Balise 3 Code 	Balise 4 Code 	Balise 5 Code
Balise 7 Code 	Balise 8 Code 	Balise 9 Code 	Balise 10 Code 	Balise 11 Code
Balise 13 Code 	Balise 14 Code 	Balise 15 Code 	Balise 16 Code 	Balise 17 Code
Balise 19 Code 	Balise 20 Code 	Balise 21 Code 	Balise 22 Code 	Balise 23 Code



« Enfin, rendez-vous dans l'espace « ateliers », choisissez l'un d'eux et réalisez-le. »



- Faire évoquer et verbaliser les quatre étapes par les élèves et s'assurer qu'elles soient bien comprises.



Points d'attention ||

- Chaque atelier proposé illustre un des facteurs de la condition physique (coordination, force, vitesse). Chaque exercice est simple et les consignes sont compréhensibles de sorte que les élèves peuvent le réaliser de façon autonome. Les tâches sont connues et ont déjà été expérimentées lors de séquences précédentes. Le facteur « endurance » est sollicité à travers toute la séquence.
- Il est important que le temps d'attente dans les ateliers soit le plus bref possible afin de maximiser le temps d'activité physique.
- La liste d'ateliers proposée n'est pas exhaustive.

Exemples d'ateliers

| Atelier n° 1 - La force



Consigne || « Pendant 30 secondes, déplacez le plus possible de plots d'un côté à l'autre, en maintenant la position de gainage. »



| Atelier n° 2 - La coordination



Consigne || « Pendant 30 secondes, réalisez le plus possible de traversées en respectant le schéma proposé. »



| Atelier n° 3 - La vitesse



Consigne || « Pendant 30 secondes, réalisez le plus possible de courses. »



| Atelier n° 4 - La force



Consigne || « Placez-vous dans la position illustrée et maintenez-la pendant 30 secondes. »



| Atelier n° 5 - La coordination



Consigne || « Pendant 45 secondes, réalisez le plus possible de sauts avec la corde à sauter. »



| Atelier n° 6 - La force



Consigne || « Pendant 30 secondes, réalisez le plus possible de traversées en sautant à pieds joints. »



| Atelier n° 7 – La vitesse



Consigne || « Pendant 30 secondes, réalisez le plus de fois le parcours proposé (course avec changement de direction). »



Point d'attention || Afin de faciliter le chronométrage durant les ateliers, l'utilisation d'une application « biper » peut s'avérer utile. En déterminant un laps de temps régulier, les élèves peuvent ajuster leur temps de pratique dans l'atelier.



Différencier || Durant l'activité, l'enseignant(e) veille à ce que les élèves soient les plus actif(ve)s possibles en :

- aidant les groupes qui éprouvent des difficultés dans la recherche des balises ;
- conseillant sur les ateliers à réaliser pour que le temps éventuel d'attente soit le plus réduit possible ;
- veillant au respect des consignes de réalisation de sorte que les ateliers soient effectués en sécurité ;
- encourageant les élèves à rester en mouvement.

- En fin d'activité, organiser un court échange avec les élèves concernant le nombre de balises trouvées, les exercices de conditions physiques réalisés et le taux d'activité ressenti/évalué.
- Poser les questions suivantes si nécessaire.
 - Combien de balises chaque groupe a-t-il récupéré(s) ?
 - Quel est l'exercice qui vous paraît le plus compliqué à réaliser ? Le plus difficile physiquement ?
 - Comment évaluez-vous votre activité et son intensité : faible ? Moyenne ? Forte ?
 - ...



Expliciter || Pendant cet échange, veiller à rendre explicite l'importance du taux de l'activité physique pendant la séance d'EP&S pour que les élèves ne restent pas focalisé(e)s sur l'aspect ludique de la course d'orientation.



PARTIE
RÉFÉRENTIEL



FÉDÉRATION
WALLONIE-BRUXELLES
ENSEIGNEMENT.BE

 Pacte pour un
**Enseignement
d'excellence**
LE MONDE ÉVOLUE. L'ÉCOLE AUSSI.

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^e 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^{re} et 2^e années primaires, dès 2023, pour les 3^e et 4^e primaires, dès 2024, pour la 5^e primaire, et ainsi de suite, selon une progression annuelle, jusqu'en 2028 (3^e 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'enseignement¹, les référentiels² impactent et harmonisent la confection ultérieure des programmes par les Pouvoirs Organisateur et les Fédérations de Pouvoirs Organisateur, 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 décretal 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 »)³. Les programmes, quant à eux, proposent des orientations méthodologiques, des dispositifs et des situations pédagogiques qui sont de nature à installer ces contenus⁴.

Le référentiel des « Socles de compétences », qui balisait les apprentissages de l'école maternelle à la 2^e 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^e 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
Maternel	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 ⁵	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 ⁶ 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 ⁷ 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
De la 1^{re} primaire à la 3^e secondaire		

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^e année primaire au sein de toute la Fédération et d'une seconde langue étrangère, dès la 2^e année du secondaire. Par ailleurs, « l'Éveil aux langues » fait partie des apprentissages travaillés de la 1^{re} maternelle à la 2^e 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^{re} année maternelle jusqu'à la 3^e 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^e 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 Code⁸, 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'entraînement⁹ ;
- 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'études¹⁰, 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 compétences¹¹ ;
- 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

¹⁰ 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.

¹¹ 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 notions¹² 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 sommatives¹³, à l'instar des évaluations externes certificatives¹⁴ 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, a 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 formative¹⁵. 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

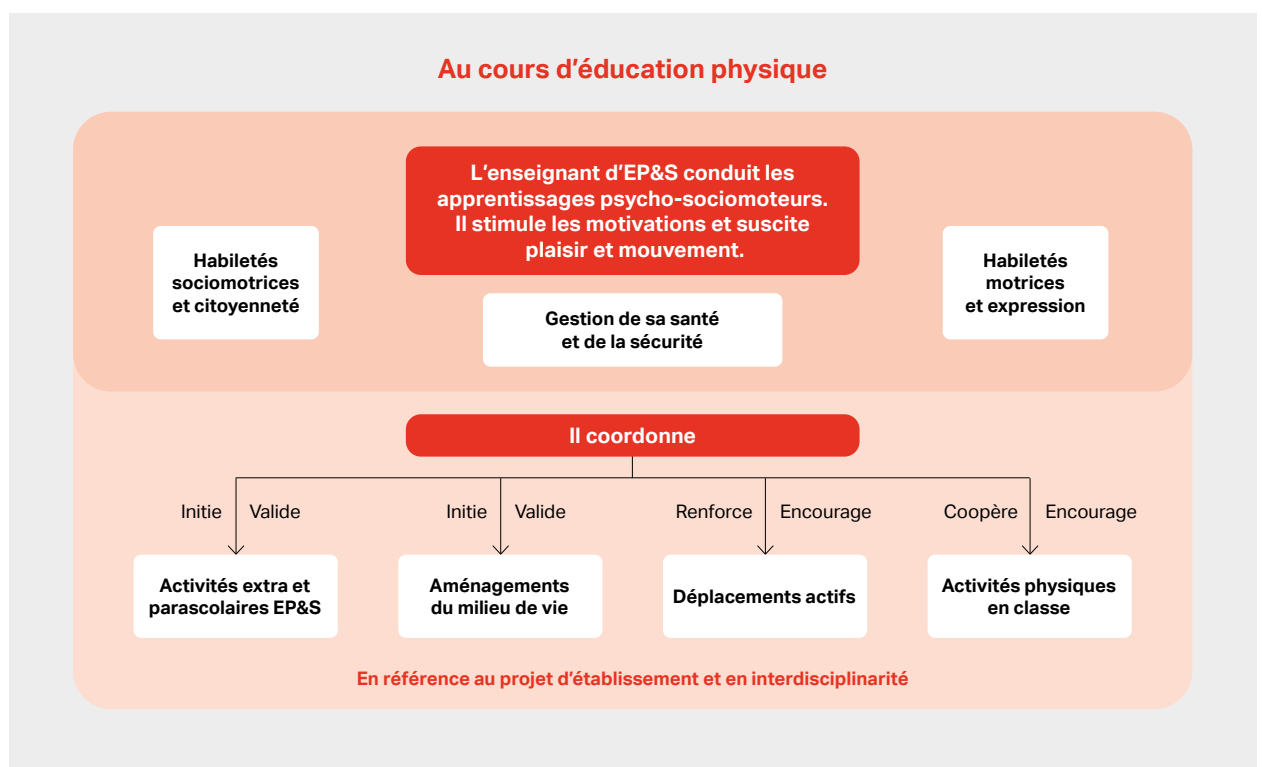
Visées d'apprentissage de l'Éducation physique et à la santé (EP&S)

L'EP&S, en adéquation avec la littératie physique et la littératie en santé¹⁶, 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.



¹⁶ « 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 codifiées¹⁷ 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.

¹⁷ 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
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.	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>		

Au travers des trois champs, l'élève 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 élève :

- 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

Il est important de tenir compte, dans le choix des activités, de la spécificité de l'élève et de la diversité des niveaux au sein du groupe. Les situations proposées sont nombreuses et variées pour permettre à l'élève de diversifier ses actions et d'enrichir ses sensations. Elles doivent être différenciées et adaptées pour répondre aux besoins des élèves. En P3/4, l'élève exploite la connaissance de son corps pour choisir les mouvements adéquats. Dans des situations progressivement complexifiées, il ajuste ses mouvements aux consignes et aux buts poursuivis. Il appréhende l'espace et les objets qui l'entourent, les notions de temps et de rythme.

Il est capable de s'orienter dans un espace connu, de se déplacer avec efficacité sur différents supports et de gérer son équilibre en fonction des caractéristiques de celui-ci.

Il découvre les fondamentaux liés aux activités d'expression. Il utilise les caractéristiques des mouvements et des gestes (espace, temps, énergie...) pour s'exprimer.

Dans le champ des habiletés sociomotrices et citoyenneté

Les situations globales et celles posant des problèmes à résoudre sont privilégiées. Les jeux collectifs sont soigneusement dosés, sans abuser de la compétition avec les autres, mais en faisant primer le plaisir du jeu sur le résultat. La manipulation d'objets différents permet aux élèves de s'adapter aux nécessités de l'action, aux règles et aux signaux du ou des partenaires de jeu.

L'élève est éveillé aux notions de fair-play, de respect et de tolérance.

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

Au travers des situations vécues, l'élève est sensibilisé aux bénéfices d'une pratique physique régulière, à l'importance de réduire la sédentarité, notamment le temps passé devant les écrans.

Il est progressivement capable d'identifier ses goûts, ses sensations, ses forces et de se poser des questions au sujet de la 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



HME1		HME1
Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux		
SCHÉMA CORPOREL ET LATÉRALISATION		
Savoirs	Attendus	
Connaître les parties du corps (segments et articulations).	Nommer le vocabulaire du corps.	1.25
	Décrire une position ou un mouvement (il fléchit les jambes, il lève les mains...).	1.26
Connaître sa latéralité.	Affirmer sa latéralité.	1.27
Savoir-faire	Attendus	
Exercer sa latéralité dans la réalisation de grands mouvements.	Localiser et percevoir le corps et les parties du corps dans l'espace. (Intériorisation de l'image corporelle).	1.28
	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...).	1.29
Compétence	Attendu	
Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux.	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.	1.30
MOTRICITÉ GLOBALE : LES GRANDS MOUVEMENTS DE DÉPLACEMENTS, LES POSITIONS ET LE GAINAGE		
Savoir	Attendu	
Connaître le vocabulaire des actions motrices et des positions.	Nommer le vocabulaire des mouvements et des positions lié à l'activité (flexion, extension, en appui, en suspension...).	1.31
Savoir-faire	Attendus	
Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes.	Exercer avec fluidité les grands mouvements fondamentaux.	1.32
	Combiner deux actions motrices simples (courir et tourner...).	1.33
	Modifier son tonus musculaire (se relâcher, contracter...).	1.34
Compétence	Attendus	
Adapter les grands mouvements fondamentaux aux contraintes du milieu dans des situations variées.	Se déplacer avec efficacité sur différents supports (stable, instable, régulier, irrégulier...).	1.35
	Ajuster les grands mouvements fondamentaux de déplacements en fonction de consignes.	1.36
	Adapter son tonus musculaire en fonction des caractéristiques de l'action (durée, vitesse, amplitude...).	1.37



P3

HME2 Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale		HME2
MOTRICITÉ GLOBALE AVEC MANIPULATION D'OBJETS MOTRICITÉ FINE AVEC MANIPULATION D'OBJETS		
Savoir	Attendu	
Connaître le vocabulaire des objets utilisés et des actions sur ceux-ci.	Nommer les objets utilisés et les actions sur ceux-ci.	2.11
Savoir-faire	Attendu	
<p>À renforcer</p> Manipuler des objets (foulard, raquette, bâton, balle, agrès...) en fonction de leurs caractéristiques (nature, forme, poids, fragilité, encombrement...). Exercer la coordination de mouvements et de manipulation d'objets.	Réaliser les actions : manipuler, propulser, déplacer, réceptionner, contrôler, prendre, tirer, transporter, tenir, saisir, attraper, lancer, dribbler, jongler...	2.12
Compétence	Attendus	
Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale.	Dans des situations complexifiées : Adapter ses mouvements en vue d'agir sur des objets.	2.13
	Adapter ses mouvements en vue de réaliser des tâches de la vie quotidienne.	2.14

HME3 S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels		HME3
ÉQUILIBRE		
Savoir-faire	Attendu	
Exercer les techniques d'équilibre en situations dynamiques et statiques plus complexes.	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.	3.5
Compétence	Attendu	
S'équilibrer, maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels.	Gérer équilibres et déséquilibres dans des situations plus complexes et dans des milieux différents.	3.6



P3

HME4		
Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter		
Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice		HME4
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.	4.37
Connaître des symboles spatiaux spécifiques.	Nommer et distinguer les repères temporels liés à l'activité.	4.38
Connaître le vocabulaire spatiotemporel associé à l'activité (accélération, changement de rythmes...).	Nommer le vocabulaire spatiotemporel lié à l'activité.	4.39
Savoir-faire	Attendus	
Évoluer dans l'espace déterminé.	Se déplacer en fonction de points de repère concrets fixes ou mobiles (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles).	4.40
	Se repérer dans l'espace connu en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits...) et inversement.	4.41
	Représenter le cheminement réalisé.	4.42
	Placer du matériel en fonction d'un plan.	4.43
	S'adapter à un rythme extérieur seul ou à plusieurs.	4.44
	Découvrir ses rythmes personnels (rythmes de déplacement, battements du cœur, respiration...).	4.45
Suivre différents rythmes.		
	Compétences	Attendus
	Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps et le représenter.	S'orienter dans un espace connu en fonction des caractéristiques de celui-ci.
Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice.	Ajuster le rythme de ses mouvements en fonction de l'action.	4.47
	Traduire par le geste des structures rythmiques, seul ou en partenariat.	4.48
HME5		
S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps		HME5
Savoir-faire	Attendus	
Découvrir des fondamentaux liés à l'activité d'expression : fermeture et ouverture du corps, temps, espace, énergie...	Imiter, mimer une attitude expressive.	5.9
Utiliser des gestes et des mouvements spontanés ou suggérés comme outil d'expression.	Improviser seul ou en partenariat sur un thème, une idée, une musique...	5.10
	Exécuter une chorégraphie simple sur une idée, un thème...	5.11
	Apprécier la production de pairs.	5.12
Compétence	Attendu	
S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps.	Présenter des séquences expressives simples.	5.13

CHAMP 2 : HABILÉTÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ



HSC1		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		
Savoirs	Attendus	
Connaître les consignes liées à l'activité.	Énoncer les règles liées à l'activité.	1.15
Connaître le but à atteindre.	Identifier le but à atteindre.	1.16
Connaître les différents rôles à assumer.	Identifier les rôles à assumer (attaquant, défenseur, gardien, voltigeur, garant, relayeur...).	1.17
Savoir-faire	Attendus	
À renforcer Contribuer à l'élaboration de règles communes.	Accepter les règles.	1.18
Appliquer des règles liées à l'activité.	Participer à l'élaboration de règles communes.	1.19
	Respecter les règles.	1.20
Exercer différents rôles	Assumer différents rôles.	1.21
Compétence	Attendus	
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre.	Se comporter en respectant des règles.	1.22
	Ajuster son action en fonction du but à atteindre.	1.23

HSC2		HSC2
Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune		
Savoirs	Attendus	
Connaître les principes de communication : être compris, être réceptif aux messages des autres.	Se faire comprendre, comprendre les messages des autres.	2.7
Reconnaître les signaux de l'environnement (repères du terrain) ou émis par des partenaires.	Repérer les signaux pertinents à observer (environnement, partenaires de jeu).	2.8
Connaître des stratégies de jeux.	Expliquer les stratégies de jeu et ses choix d'action.	2.9
Savoir-faire	Attendu	
Communiquer et collaborer avec un ou plusieurs partenaires en exécutant des mouvements ou des actions motrices au bon moment, au bon endroit (communication verbale et non verbale).	Agir en fonction des signaux perçus dans l'environnement ou émis par son ou ses partenaire(s) : repérer des espaces libres et s'y positionner, aider son ou ses partenaire(s), se signaler...	2.10
Compétence	Attendu	
Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune.	Adapter son action à celle des partenaires en fonction du but poursuivi.	2.11



P3

HSC3 Interagir positivement avec ses partenaires S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...)		HSC3
Savoirs	Attendu	
<p>À renforcer</p> <p>Connaitre les comportements positifs attendus.</p> <p>Découvrir la notion de fair-play.</p>	Nommer les attitudes fair-play.	3.9
Savoir-être	Attendus	
<p>À renforcer</p> <p>Respecter les autres et le milieu.</p>	<p>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...</p> <p>Respecter le matériel et l'infrastructure.</p>	3.10
		3.11
Compétences	Attendu	
<p>Interagir positivement avec ses partenaires.</p> <p>S'affirmer en respectant les autres.</p>	Adopter un comportement fair-play : maîtrise de soi, bienveillance, respect, tolérance...	3.12

* Vivre ensemble avec les différences en évitant les stéréotypes : de genre, morphologiques, médicaux, comportementaux, intellectuels... en rapport avec l'engagement dans l'activité.

CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ



GSS1		GSS1
Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique		
Savoirs	Attendus	
Découvrir les grands principes liés à une bonne hygiène de vie (hygiène, alimentation, hydratation, sommeil, activité physique, évitement de la sédentarité...).	Identifier de bonnes habitudes de vie en matière d'alimentation, hydratation, sommeil, hygiène...	1.13
Comprendre le fonctionnement du corps à l'effort et au repos, à travers la prise de la fréquence cardiaque.	Énoncer des bienfaits liés à la pratique quotidienne d'activités physiques.	1.14
	Situer les endroits du corps pour la prise de la fréquence cardiaque.	1.15
Savoir-faire	Attendus	
Expérimenter des facteurs de la condition physique, à travers des activités physiques variées : endurance, souplesse, force.	Comparer ses sensations corporelles à l'effort, dans les étirements et au repos.	1.16
	Adapter ses efforts à un rythme donné par le professeur. Être actif (jouer, courir, marcher activement, danser...) 80 % de la séance.	1.17
	Effectuer des efforts longs (courir, marcher activement, danser...) de faible intensité de fréquence cardiaque et à un rythme régulier.	1.18
Compétence	Attendu	
Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique.	S'impliquer dans les activités de développement de la condition physique.	1.19



P3

GSS2 Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieu naturel, urbain et aquatique		GSS2
Savoirs	Attendus	
Connaitre le numéro d'appel d'urgence.	Citer le numéro d'appel d'urgence : 112.	2.9
Penser à sa sécurité et celle des autres lors d'un accident, afin d'éviter le sur-accident.	Repérer les dangers potentiels de l'environnement.	2.10
Savoir-faire	Attendus	
Découvrir des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques (port du casque, tenue adéquate, s'échauffer, s'étirer, manutention, postures adéquates...).	Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout.	2.11
Exercer les composantes de la sécurité aquatique : flottaison, propulsion, immersion, respiration.	En moyenne profondeur : - 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.	2.12
Compétence	Attendu	
Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieu naturel, urbain et aquatique.	Identifier, lors de sa participation à des activités physiques, des façons de prévenir des risques d'accident.	2.13



P3

GSS3		GSS3
Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress		
Savoir	Attendu	3.9
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...).	
Savoir-faire	Attendus	3.10
Percevoir les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale (maux de ventre, rythme cardiaque, sudation...).	Exprimer les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale.	
Expérimenter des techniques de gestion des émotions.	Appliquer des techniques dirigées de gestion des émotions.	3.11
Percevoir l'effet de ses émotions sur les autres.		
Compétences	Attendu	3.12
Identifier ses émotions.	Exprimer son vécu émotionnel de l'activité.	
Mobiliser des techniques de gestion des émotions.		

GSS4		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		
Savoir-faire	Attendu	4.5
Découvrir ses goûts et capacités en matière d'activité physique.	Exprimer son ressenti à l'égard de l'activité physique vécue.	
Compétence	Attendus	4.6
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.	
	Reconnaître, dans son milieu, les possibilités d'activité physique.	4.7

GSS5		GSS5
Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être		
Compétence	Attendu	5.3
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.	

Au travers des trois champs, l'élève poursuit ses découvertes 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 élève :

- 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

Il est important de tenir compte, dans le choix des activités, de la spécificité de l'élève et de la diversité des niveaux au sein du groupe. Les situations proposées sont nombreuses et variées pour permettre à l'élève de diversifier ses actions et d'enrichir ses sensations. Elles doivent être différenciées et adaptées pour répondre aux besoins des élèves.

En P3/4, l'élève exploite la connaissance de son corps pour choisir les mouvements adéquats. Dans des situations progressivement complexifiées, il ajuste ses mouvements aux consignes et aux buts poursuivis. Il appréhende l'espace et les objets qui l'entourent, les notions de temps et de rythme.

Il est capable de s'orienter dans un espace connu, de se déplacer avec efficacité sur différents supports et de gérer son équilibre en fonction des caractéristiques de celui-ci.

Il découvre les fondamentaux liés aux activités d'expression.

Dans le champ des habiletés sociomotrices et citoyenneté

Les situations globales et celles posant des problèmes à résoudre sont privilégiées. Les jeux collectifs sont soigneusement dosés, sans abuser de la compétition avec les autres, mais en faisant primer le plaisir du jeu sur le résultat.

La manipulation d'objets différents permet aux élèves de s'adapter aux nécessités de l'action, aux règles et aux signaux du ou des partenaires pour s'impliquer, dès P5, dans des stratégies collectives et collaboratives simples.

L'élève est éveillé aux notions de fair-play, de respect et de tolérance.

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

Au travers des situations vécues, l'élève est sensibilisé aux bénéfices d'une pratique physique régulière, à l'importance de réduire la sédentarité, notamment le temps passé devant les écrans.

Il est progressivement capable d'identifier ses goûts, ses sensations, ses forces et de se poser des questions au sujet de la 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



HME1		HME1
Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux		
SCHÉMA CORPOREL ET LATÉRALISATION		
Savoirs	Attendus	
Connaître les parties du corps (segments et articulations).	Nommer le vocabulaire du corps.	1.38
	Décrire une position ou un mouvement (il fléchit les jambes, il lève les mains...).	1.39
Connaître sa latéralité.	Affirmer sa latéralité.	1.40
Savoir-faire	Attendus	
À réactiver Exercer sa latéralité dans la réalisation de grands mouvements.	Localiser et percevoir le corps et les parties du corps dans l'espace. (Intériorisation de l'image corporelle).	1.41
	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...).	1.42
Compétence	Attendu	
Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux	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.	1.43
MOTRICITÉ GLOBALE : LES GRANDS MOUVEMENTS DE DÉPLACEMENTS, LES POSITIONS ET LE GAINAGE		
Savoir	Attendu	
Connaître le vocabulaire des actions motrices et des positions.	Nommer le vocabulaire des mouvements et des positions lié à l'activité (flexion, extension, en appui, en suspension...).	1.44
Savoir-faire	Attendus	
À réactiver Adapter ses mouvements aux circonstances et aux consignes.	Exercer avec fluidité les grands mouvements fondamentaux.	1.45
	Combiner deux actions motrices simples (courir et tourner...).	1.46
	Modifier son tonus musculaire (se relâcher, contracter...).	1.47
Compétence	Attendus	
Adapter les grands mouvements fondamentaux aux contraintes du milieu dans des situations variées.	Se déplacer avec efficacité sur différents supports (stable, instable, régulier, irrégulier...).	1.48
	Ajuster les grands mouvements fondamentaux de déplacements en fonction de consignes.	1.49
	Adapter son tonus musculaire en fonction des caractéristiques de l'action (durée, vitesse, amplitude...).	1.50



P4

HME2 Coordonner et enchaîner des mouvements et des gestes avec manipulation d'objets pour finaliser une action globale		HME2
MOTRICITÉ GLOBALE AVEC MANIPULATION D'OBJETS MOTRICITÉ FINE AVEC MANIPULATION D'OBJETS		
Savoir	Attendu	
Connaître le vocabulaire des objets utilisés et des actions sur ceux-ci.	Nommer les objets utilisés et les actions sur ceux-ci.	2.15
Savoir-faire À renforcer Manipuler des objets (foulard, raquette, bâton, balle, agrès...) en fonction de leurs caractéristiques (nature, forme, poids, fragilité, encombrement...).	Attendu Réaliser les actions : manipuler, propulser, déplacer, réceptionner, contrôler, prendre, tirer, transporter, tenir, saisir, attraper, lancer, dribbler, jongler...	2.16
Exercer la coordination de mouvements et de manipulation d'objets.		
Compétence	Attendus	
Coordonner et enchaîner des mouvements et des manipulations d'objets pour finaliser une action globale.	Dans des situations complexifiées : Adapter ses mouvements en vue d'agir sur des objets.	2.17
	Adapter ses mouvements en vue de réaliser des tâches de la vie quotidienne.	2.18

HME3 S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels		HME3
ÉQUILIBRE		
Savoir-faire À réactiver Exercer les techniques d'équilibre en situations dynamiques et statiques plus complexes.	Attendu 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.	3.7
Compétence	Attendu	
S'équilibrer, maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels.	Gérer équilibres et déséquilibres dans des situations plus complexes et dans des milieux différents.	3.8



P4

HME4		
Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice		HME4
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.	4.49
Connaître des symboles spatiaux spécifiques.	Nommer et distinguer les repères temporels liés à l'activité.	4.50
Connaître le vocabulaire spatiotemporel associé à l'activité (accélération, changement de rythmes...).	Nommer le vocabulaire spatiotemporel lié à l'activité.	4.51
Savoir-faire	Attendus	
À réactiver Évoluer dans l'espace déterminé.	Se déplacer en fonction de points de repère concrets fixes ou mobiles (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles).	4.52
	Se repérer dans l'espace connu en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits...) et inversement, représenter le cheminement réalisé.	4.53
	Placer du matériel en fonction d'un plan.	4.54
Suivre différents rythmes.	S'adapter à un rythme extérieur seul ou à plusieurs.	4.55
	Découvrir ses rythmes personnels (rythmes de déplacement, battements du cœur, respiration...).	4.56
Compétences	Attendus	
Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps et le représenter.	S'orienter dans un espace connu en fonction des caractéristiques de celui-ci.	4.57
Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice.	Ajuster le rythme de ses mouvements en fonction de l'action.	4.58
	Traduire par le geste des structures rythmiques, seul ou en partenariat.	4.59

HME5		
S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps		HME5
Savoir-faire	Attendus	
Découvrir des fondamentaux liés à l'activité d'expression : fermeture et ouverture du corps, temps, espace, énergie...	Imiter, mimer une attitude expressive.	5.14
Utiliser des gestes et des mouvements spontanés ou suggérés comme outil d'expression.	Improviser seul ou en partenariat sur un thème, une idée, une musique...	5.15
	Exécuter une chorégraphie simple sur une idée, un thème...	5.16
	Apprécier la production de pairs.	5.17
Compétence	Attendu	
S'exprimer et communiquer à l'aide de son corps.	Présenter des séquences expressives simples.	5.18

CHAMP 2 : HABILÉTÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ



HSC1		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		
Savoirs	Attendus	
Connaître les règles liées à l'activité.	Énoncer les consignes liées à l'activité.	1.24
Connaître le but à atteindre.	Identifier le but à atteindre.	1.25
Connaître les différents rôles à assumer.	Identifier les rôles à assumer (attaquant, défenseur, gardien, voltigeur, garant, relayeur...).	1.26
Savoir-faire	Attendus	
À renforcer Contribuer à l'élaboration de règles communes.	Accepter les règles.	1.27
Appliquer des règles liées à l'activité.	Participer à l'élaboration de règles communes.	1.28
	Respecter les règles.	1.29
Exercer différents rôles.	Assumer différents rôles.	1.30
Compétence	Attendus	
Respecter des règles convenues dans l'intérêt du groupe et de chacun en fonction du but à atteindre.	Se comporter en respectant des règles.	1.31
	Ajuster son action en fonction du but à atteindre.	1.32

HSC2		HSC2
Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune		
Savoirs	Attendus	
À renforcer Connaître les principes de communication : être compris, être réceptif aux messages des autres.	Se faire comprendre, comprendre les messages des autres.	2.12
Reconnaître les signaux de l'environnement (repères du terrain) ou émis par des partenaires.	Repérer les signaux pertinents à observer (environnement, partenaires de jeu).	2.13
Connaître des stratégies de jeux.	Expliquer les stratégies de jeu et ses choix d'action.	2.14
Savoir-faire	Attendu	
À renforcer Communiquer et collaborer avec un ou plusieurs partenaires en exécutant des mouvements ou des actions motrices au bon moment, au bon endroit (communication verbale et non verbale).	Agir en fonction des signaux perçus dans l'environnement ou émis par son ou ses partenaire(s), repérer des espaces libres et s'y positionner, aider son ou ses partenaire(s), se signaler...	2.15
Compétence	Attendu	
Contribuer activement à la construction d'une réalisation commune.	Adapter son action à celle des partenaires en fonction du but poursuivi.	2.16



P4

HSC3 Interagir positivement avec ses partenaires S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...)		HSC3
Savoir	Attendu	
<p>À renforcer</p> <p>Connaitre les comportements positifs attendus.</p> <p>Découvrir la notion de fair-play.</p>	Nommer les attitudes fair-play.	3.13
Savoir-être	Attendus	
<p>À renforcer</p> <p>Respecter les autres et le milieu.</p>	<p>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...</p> <p>Respecter le matériel et l'infrastructure.</p>	3.14 3.15
Compétences	Attendu	
<p>Interagir positivement avec ses partenaires.</p> <p>S'affirmer en respectant les autres.</p>	Adopter un comportement fair-play : maîtrise de soi, bienveillance, respect, tolérance...	3.16

* Vivre ensemble avec les différences en évitant les stéréotypes : de genre, morphologiques, médicaux, comportementaux, intellectuels... en rapport avec l'engagement dans l'activité.

CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ



GSS1		GSS1
Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique		
Savoirs	Attendus	
Découvrir les grands principes liés à une bonne hygiène de vie (hygiène, alimentation, hydratation, sommeil, activité physique, évitement de la sédentarité...).	Identifier de bonnes habitudes de vie en matière d'alimentation, hydratation, sommeil, hygiène...	1.20
	Énoncer des bienfaits liés à la pratique quotidienne d'activités physiques.	1.21
Comprendre le fonctionnement du corps à l'effort et au repos, à travers la prise de la fréquence cardiaque.	Situer les endroits du corps pour la prise de la fréquence cardiaque.	1.22
Savoir-faire	Attendus	
Expérimenter des facteurs de la condition physique, à travers des activités physiques variées : endurance, souplesse, force.	Comparer ses sensations corporelles à l'effort, dans les étirements et au repos.	1.23
	Adapter ses efforts à un rythme donné par le professeur. Être actif (jouer, courir, marcher activement, danser...) 80 % de la séance.	1.24
	Effectuer des efforts longs (marcher activement et/ou courir et/ou nager...) de faible intensité de fréquence cardiaque et à un rythme régulier.	1.25
Compétence	Attendu	
Adopter un style de vie sain et actif, être activement responsable de sa condition physique.	S'impliquer dans les activités de développement de la condition physique.	1.26



P4

GSS2		
Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique		GSS2
Savoirs	Attendus	
Connaitre le numéro d'appel d'urgence.	Citer le numéro d'appel d'urgence : 112.	2.14
Penser à sa sécurité et celle des autres lors d'un accident afin d'éviter le sur-accident.	Repérer les dangers potentiels de l'environnement.	2.15
Savoir-faire	Attendus	
À renforcer Découvrir des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents lors de sa participation aux activités physiques (port du casque, tenue adéquate, s'échauffer, s'étirer, manutention, postures adéquates...).	Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout.	2.16
Exercer les composantes de la sécurité aquatique : flottaison, propulsion, immersion, respiration.	En moyenne profondeur : - réaliser une flèche ventrale et dorsale sans aide à la flottabilité avec mouvements de jambes et/ou de bras ; - sauter du bord sans le tenir, flotter sur le dos ou rester en surface (mouvements de jambes et godille des bras) pendant 20 secondes et revenir au bord en se propulsant à l'aide de mouvements de jambes et/ou des bras, tête hors/ou dans l'eau.	2.17
Compétence	Attendu	
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.	2.18

GSS3		
Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress		GSS3
Savoir	Attendu	
Connaitre 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...).	3.13
Savoir-faire	Attendus	
Percevoir les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale (maux de ventre, rythme cardiaque, sudation...).	Exprimer les sensations physiques liées aux émotions : respiration, modification du tonus, sensation viscérale.	3.14
Expérimenter des techniques de gestion des émotions.	Appliquer des techniques dirigées de gestion des émotions.	3.15
Percevoir l'effet de ses émotions sur les autres.		
Compétences	Attendu	
Identifier ses émotions.	Exprimer son vécu émotionnel de l'activité.	3.16
Mobiliser des techniques de gestion des émotions.		



P4

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		GSS4
Savoir-faire	Attendu	
Découvrir ses goûts et capacités en matière d'activité physique.	Exprimer son ressenti à l'égard de l'activité physique vécue.	4.8
Compétence	Attendus	
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.	4.9
	Reconnaître, dans son milieu, les possibilités d'activité physique.	4.10
GSS5		
Exercer sa pensée critique sur divers sujets liés à la santé et au bien-être		GSS5
Compétence	Attendu	
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.	5.4

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
Prendre conscience de soi et de l'autre	
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)

Prendre conscience du temps et de l'espace	
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)
Prendre conscience du collectif	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 : Reconnaître 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
Trouver, traiter et évaluer ses sources d'informations	
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"> • 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> • 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> • 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> <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'EVRAS¹⁸.

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) S'affirmer en respectant les autres (assertivité, vigilance aux stéréotypes...). (C, P1 à S3)
		3	GSS3	Identifier ses émotions, mobiliser des techniques de gestion des émotions et du stress. (C, P1 à S3)
	Estime de soi	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) 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)

18 www.evras.be

CROISEMENTS ENTRE DISCIPLINES

Dans une perspective de décloisonnement des apprentissages, chère à la philosophie du tronc commun, 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 discipline¹⁹. 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.

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.

En se croisant, d'autres contenus issus de différentes disciplines permettent un apprentissage plus 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.

P3

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ	Utiliser des gestes et des mouvements spontanés ou suggérés comme outil d'expression. (SF)	Improviser des séquences rythmiques à partir de différentes parties du corps (pieds, cuisses, mains, poitrine, doigts...). (SF)	ECA
	Exercer avec fluidité les grands mouvements fondamentaux. (SF)	Travailler la fluidité et l'équilibre dans un espace scénique. (SF)	
	Appliquer les techniques d'équilibration globale dans des situations simples statiques et dynamiques. (SF)		
	Présenter des séquences expressives simples. (C)	Imaginer une mise en voix et une mise en espace en lien avec les savoirs abordés durant l'année. (C)	MATHÉMATIQUES
	Se déplacer en fonction de points de repère concrets fixes ou mobiles (obstacles, objets et personnes). (SF)	Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant des consignes orales. (SF)	
	Représenter le cheminement réalisé. (SF)	Tracer, sur un plan, un déplacement vécu. (SF)	
	Se repérer dans l'espace connu en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits)...) et inversement, représenter le cheminement réalisé. (SF)	Situer un objet ou soi-même avec le vocabulaire adéquat : - dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) et 2D (dessin, croquis, photo, plan) ; - selon le point de vue de l'enfant ou d'un(e) autre personnage/personne. (SF)	
	Placer du matériel en fonction d'un plan. (SF)	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, plan). (SF)	FMTTN
	Découvrir des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques (port du casque, tenue adéquate, s'échauffer, s'étirer, manutention, postures adéquates...). (SF)	Énoncer les équipements de protection requis en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles et les techniques. (S)	
	Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout. (SF)	Adopter la posture ergonomique recommandée par l'enseignant. (SF)	EPC
Adopter un comportement fair-play : maîtrise de soi, bienveillance, tolérance, respect... (C)	Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous. (SF)		
S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé. (C)	Formuler son étonnement (parole, dessin ou geste...) à propos de situations, de problèmes... et en dégageant une question. (SF)		

P4

ÉDUCATION PHYSIQUE ET À LA SANTÉ	Présenter des séquences expressives simples. (C)	Exercer les mouvements suivants par rapport à un espace scénique défini : entrées, sorties, transitions, changements de décors. (SF)	ECA
		Inventer une production à partir d'une combinaison de moyens verbaux, corporels, scéniques. (C)	
	Se déplacer en fonction de points de repère concrets fixes ou mobiles (obstacles, objets et personnes fixes ou mobiles). (SF)	Se déplacer ou déplacer un objet dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) en suivant des consignes orales. (SF)	MATHÉMATIQUES
	Se repérer dans l'espace connu en fonction de sa représentation (lecture de schémas, plans (circuits)...) et inversement, représenter le cheminement réalisé. (SF)	Situer un objet ou soi-même avec le vocabulaire adéquat : - dans l'espace 3D (réel, miniaturisé) et 2D (dessin, croquis, photo, plan) ; - selon le point de vue de l'enfant ou d'un(e) autre personnage/personne. (SF) Tracer un déplacement sur un plan, en suivant un enchaînement de consignes orales ou écrites. (SF)	
	Placer du matériel en fonction d'un plan. (SF)	Placer un ensemble d'objets ou soi-même selon des consignes données ou un modèle observé dans l'espace 3D (réel, vécu, miniaturisé) et 2D (dessin, croquis, photo, plan). (SF)	
	Identifier de bonnes habitudes de vie en matière d'alimentation, hydratation, sommeil, hygiène, activité physique, évitement de la sédentarité... (S)	Énoncer quelques règles d'hygiène de vie : - alimentation saine (variée et adaptée aux besoins) ; - nécessité de boire de l'eau ; - activité physique régulière ; - sommeil. (S)	SCIENCES
	Exploiter la connaissance de son corps pour choisir les mouvements adéquats (pied d'impulsion, choix du type de battues...) dans des situations variées. (C)	Repérer le muscle qui est responsable d'un mouvement du bras ou d'une jambe. (SF)	
		Repérer les articulations suivantes : hanche, genoux, chevilles, épaule et poignet. (SF)	
		Repérer quelques os sur un squelette. (S)	
	Dans des situations complexifiées : - adapter ses mouvements en vue d'agir sur des objets ; - adapter ses mouvements en vue de réaliser des tâches de la vie quotidienne. (C)	Énoncer qu'un mouvement peut être commandé par le cerveau et que l'information circule par les nerfs. (S)	
	Découvrir des actions préventives pour éviter des blessures et des accidents, lors de sa participation aux activités physiques (port du casque, tenue adéquate, s'échauffer, s'étirer, manutention, postures adéquates...). (SF)	Identifier que lorsqu'il y a une mise en mouvement, un changement dans le mouvement ou un changement de la forme d'un objet, il y a une force qui s'exerce sur l'objet. (S)	FMITTN
	Adopter les postures appropriées aux positions assise et debout. (SF)	Énoncer les équipements de protection requis en lien avec l'environnement de travail, les consommables, les outils, les ustensiles et les techniques. (S)	
	Adopter un comportement fair-play : maîtrise de soi, bienveillance, tolérance, respect... (C)	Adopter la posture ergonomique recommandée par l'enseignant. (SF)	EPC
	Assumer des rôles différents (défenseur, attaquant, voltigeur, garant, relayeur... (SF)	Se coordonner, s'entraider, solliciter de l'aide pour soi, pour les autres et pour tous. (SF)	
S'interroger et formuler des questions sur divers sujets liés à la santé. (C)	Se décentrer pour comprendre le point de vue d'autrui. (SF)		
	Formuler son étonnement à propos de situations, de problèmes... et en dégager une question. (SF)		

TABLEAUX SYNOPTIQUES

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

CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

HME1 Maitriser et enchaîner des grands mouvements fondamentaux					
ATTENDUS DES COMPÉTENCES					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Schéma corporel et latéralisation					
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.		
Motricité globale : les grands mouvements de déplacements, les positions et le gainage					
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...).			

CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

ATTENDUS DES SAVOIRS					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Schéma corporel et latéralisation					
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.					
Motricité globale : les grands mouvements de déplacements, les positions et le gainage					
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
Schéma corporel et latéralisation					
Montrer les parties du corps.	Localiser et percevoir le corps et les parties du corps dans l'espace (Intériorisation de l'image corporelle).	Appliquer la notion de gauche et droite à celle des autres et lors de déplacements.			
Localiser le corps et les parties du corps dans l'espace (gauche, droite, avant, arrière, à coté...).	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...).				
Employer son côté préférentiel et non préférentiel (construire une adresse gestuelle et corporelle bilatérale).					

CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
Motricité globale: les grands mouvements de déplacements, les positions et le gainage					
<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...).				

CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

HME2 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.					

CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

HME3					
S'équilibrer : maintenir son équilibre et gérer les déséquilibres programmés ou accidentels					
ATTENDUS DES COMPÉTENCES					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
ÉQUILIBRE					
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.

ATTENDUS DES SAVOIRS					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 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.

ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 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.

CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

HME4 Se repérer, se déplacer dans l'espace et le temps, et le représenter Percevoir un rythme et l'exprimer par une action motrice					
ATTENDUS DES COMPÉTENCES					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION					
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. S'orienter dans l'espace en fonction des caractéristiques de celui-ci.	
Se situer dans différents espaces. Ajuster ses actions au temps déterminé. Se situer dans le temps. Ajuster ses mouvements à la représentation des actions. Ajuster son mouvement à différents rythmes.	Ajuster le rythme de ses mouvements en fonction de l'action. Traduire par le geste des structures rythmiques, seul ou en partenariat.			Gérer le rythme du mouvement en fonction de l'action.	

ATTENDUS DES SAVOIRS					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION					
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.		

CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 Profils de sortie
ESPACE, TEMPS ET RYTHME DE L'ACTION					
<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.			

CHAMP 1 : HABILITÉS MOTRICES ET EXPRESSION

HME5 S'exprimer à l'aide de son corps					
ATTENDUS DES COMPÉTENCES					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 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.	

ATTENDUS DES SAVOIRS					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 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.		

ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE					
P1/P2	P3/P4	P5/P6	S1	S2	S3 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

HSC1					
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. Exécuter les consignes.	Accepter les règles. Participer à l'élaboration de règles communes. Respecter les règles.	Respecter les règles attendues. 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.		

CHAMP 2 : HABILITÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ

HSC2					
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.					

CHAMP 2 : HABILITÉS SOCIOMOTRICES ET CITOYENNETÉ

HSC3 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.		

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>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>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>				

CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

GSS2 Être activement responsable de sa sécurité et de celle des autres en salle, en milieux naturel, urbain et aquatique					
ATTENDUS DES COMPÉTENCES					
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.

ATTENDUS DES SAVOIRS					
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.

ATTENDUS DES SAVOIR-FAIRE					
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.	

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>P1 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>P2 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 de bras ; - souffler dans l'eau. 	<p>En moyenne profondeur :</p> <p>P3 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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 de bras ; - souffler dans l'eau. <p>P4 :</p> <ul style="list-style-type: none"> - réaliser une flèche ventrale et dorsale, sans aide à la flottabilité, avec mouvements de jambes et/ou de bras ; - 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. 	<p>En grande profondeur :</p> <p>P5 :</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>P6 :</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>

CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

GSS3					
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.		

CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

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					
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. Reconnaître, dans son milieu, les possibilités d'activité physique.	Reconnaître, dans son milieu, les possibilités d'activité physique, en lien avec la culture et l'actualité. P5 : Énoncer ses forces en activité physique.	Reconnaître 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.		

CHAMP 3 : GESTION DE SA SANTÉ ET DE LA SÉCURITÉ

GSS5					
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 – 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 – 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

