

# Le stretching, la relaxation : préambule

## Pratiques sociales et diversité de leurs formes culturelles

Les activités d'étirements et de détente regroupent une grande quantité et une grande diversité de pratiques. Des pratiques très récentes côtoient de très anciennes, d'origine occidentale ou orientale, tantôt focalisées sur un registre de ressources particulières, tantôt centrées sur l'implication globale de l'individu. Chacune de ces pratiques sociales est le fruit d'une « histoire » qui lui est propre.

Certaines pratiques se focalisent sur une des composantes de la condition physique : la souplesse. Elles s'appuient sur les techniques et procédés d'étirements qui sollicitent des processus neuromusculaires différents et sont regroupées ici sous l'appellation « **stretching** ».

D'autres pratiques se rassemblent autour de la recherche de détente et d'équilibre psychosomatique de l'individu : leurs caractéristiques sont également très diverses. La relaxation peut être plus ou moins active ou statique, mentale ou physique, d'origine orientale ou occidentale. Ainsi, le *tai-chi* est une pratique d'origine orientale, utilisant des mobilisations ritualisées au ralenti et impliquant l'individu dans toute son unité ; la méthode de relaxation de Jacobson est une technique statique qui exploite les contrastes entre des contractions isométriques et la détente de groupes musculaires relatifs à des zones corporelles localisées. Elles sont regroupées ici sous l'appellation générique de « **relaxation** ».

Détente et étirements sont liés par des processus neuromusculaires et mentaux identiques. On peut se détendre parce que l'on s'étire ; on ne peut s'étirer que parce que l'on est détendu. Le point commun des pratiques de détente et d'étirements réside dans l'absence de lutte contre le temps, contre les autres. D'emblée sont valorisés l'immobilité et le ralenti dans une fraction d'entre elles. Cela n'empêche pas que des « progrès » soient décelables (s'étirer en respectant mieux les critères posturaux ou en localisant plus finement contractions et relâchements ; se détendre ou se concentrer plus rapidement ; etc.).

Comme toutes les autres pratiques physiques, elles peuvent être pratiquées selon des modalités différentes :

- pour elles-mêmes, dans le cadre d'une pratique de loisir (recherche de compensation ou de détente par rapport à la vie quotidienne, les conditions de vie habituelles) ;
- comme adjuvant à la pratique d'autres APSA : la préparation corporelle et mentale, indispensable aux prestations relevant d'une autre APSA, nécessite la pratique de ces activités dans le cadre de « l'entraînement » ou de la « préparation hivernale ».

## Pratiques de détente et d'étirements et compétences du programme

En milieu scolaire, on retrouve cette même diversité dans les modalités de pratiques. Les pratiques de détente et d'étirements peuvent être l'occasion d'une recherche d'entretien ou d'accroissement des qualités d'élasticité musculaire (recherche d'amplitude articulaire maximum au service d'une prestation optimum dans une autre APSA : les compétences CM1 et CM3 optimisent les compétences de la composante culturelle). Ces

mêmes pratiques peuvent être sollicitées pour limiter les effets psychosomatiques du stress et rétablir la quiétude : elles sont en liaison avec le contrôle émotionnel.

Leur diversité est une possibilité de s'ajuster à la diversité des publics scolaires. Certaines classes préféreront apprendre à s'étirer pour optimiser leurs mobilisations corporelles dans d'autres APSA et découvriront secondairement les bénéfices sensoriels ou émotionnels ; d'autres classes souhaiteront d'abord se calmer, se recentrer et en profiteront pour chercher à s'étirer plus « physiquement ».

Leurs apports se situent sur plusieurs registres :

**Préservation de l'intégrité corporelle** : l'usage de ces techniques joue un rôle essentiel dans la préparation de l'organisme à l'effort, dans la récupération (CM1) et dans la préservation des systèmes articulaires, musculaires et tendineux. À ce titre, elles ont une place dans la séance avant et après les activités physiques qui occasionnent une sollicitation physiologique intense.

**Connaissance fine de soi** dans l'immobilité, les mouvements au ralenti, la localisation des contraction/relâchement, appui/étirement, appui/suspension pour susciter des mobilisations segmentaires ou corporelles efficaces, esthétiques ou originales. La centration sur les proprioceptions, l'identification précise des sensations relatives à la gestion tonique (CM3), constituent en outre un moment apprécié des lycéens désireux de se centrer sur eux-mêmes pour parvenir à mieux se connaître. Ce type d'apport renvoie à une capacité d'intériorisation.

**Gestion émotionnelle** : se calmer, se concentrer, se dynamiser grâce à ces techniques. Il s'agit là du domaine de la gestion du stress par le biais des techniques à point de départ corporel. Ce contexte plus global renvoie à prendre soin de soi, savoir s'écouter, relativiser les tensions qui déstabilisent l'ensemble de la sphère psychologique et relationnelle (mauvaise note au contrôle, partenaire qui ne réagit pas comme d'habitude, altercation, etc.) et qui se traduisent par des conséquences toniques, posturales et comportementales (irritabilité, fuite dans le tabagisme, etc.). On rejoint ici la composante mentale dans la définition élargie de la santé.

**Réinvestissement potentiel** de ces acquisitions dans de nombreuses situations de la vie courante extra-scolaire. Parmi celles-ci, on inclut la constitution d'un plan d'entraînement corporel (savoir s'entraîner seul, c'est aussi savoir se préparer mentalement et physiquement, récupérer, ménager l'entretien et le développement de sa souplesse, sa force, etc. : CM2).

**Apport d'éléments critiques** permettant de se situer face aux propositions du « marché de la forme » (Quel type de cours choisir ? Validité des propositions faites dans une structure commerciale ou associative ?). Le renouvellement culturel des pratiques physiques de loisir, attesté par de très nombreuses enquêtes sociologiques, suggère que les modalités de pratiques dominantes seront une pratique individuelle non encadrée ou au sein d'une structure commerciale ou associative. Il est donc essentiel que les lycéens(nes) acquièrent des connaissances et des procédures leur permettant de se livrer sans risque à leurs pratiques physiques de loisirs ; ces repères essentiels sont relatifs à la caractérisation des propres besoins et attentes de l'élève, des effets produits sur lui-même ainsi qu'aux conditions de pratique.

### Le stretching en seconde

Être compétent en stretching pour un élève de seconde consiste à réaliser des étirements choisis par l'enseignant, en respectant des principes d'exécution qui ont été abordés au collège. Les postures et mobilisations concernent des zones corporelles « faciles » : ischio-jambiers, quadriceps, etc.

Les étirements sont choisis par l'enseignant, car il est essentiel de constituer pour la classe un bagage important de mobilisations et postures ; celles-ci sont fonction des APSA qui figurent dans la programmation annuelle. La classe de seconde rassemble des élèves originaires d'établissements divers ; leurs savoirs et leurs acquis sont parfois bien différents en raison, entre autres, des APSA pratiquées au collège et de leurs conditions de pratique. À l'issue de la seconde, l'élève se sera constitué un répertoire dans lequel il sera en mesure de puiser lorsqu'il aura à concevoir seul sa préparation physique : échauffement, récupération (CM1) ou préparation dans le cadre d'un projet de production, acquisition, transformation (CM2). Dans la mesure du possible, il est donc souhaitable que le répertoire constitué concerne chacune des grandes zones corporelles.

La batterie de mobilisations et postures s'oriente de manière privilégiée vers des postures « facilitantes » quant au placement : les repères sont rendus tangibles par un contact ou un appui avec le sol ou un partenaire. Ces deux types de contact sont essentiels pour limiter les « compensations » posturales ; celles-ci se traduisent visuellement par un décalage des symétries, de l'horizontalité ou du parallélisme (hanches, épaules, etc.) ou des crispations.

### Savoir-faire et techniques

Les savoir-faire et techniques à acquérir concernent les trois familles d'étirement : passif, inhibition réciproque (ou étirement actif), post-inhibition (ou contracte-relâche-étire).

- *Les étirements passifs* impliquent d'accepter de ne rien faire pour laisser agir la pesanteur plusieurs minutes, ce qui est inhabituel pour beaucoup de lycéens. Estimer la durée de l'étirement à partir du nombre de cycles respiratoires, privilégier une expiration douce et régulière sont deux procédures essentielles à faire acquérir.

- *Les étirements actifs* en inhibition réciproque sollicitent une proprioception fine : Quel est le segment ou la zone corporelle qui sert de point fixe ? Quel(le) zone ou segment se déplace sans secousse ? Avec quelle angulation ou direction ?

- *Les étirements en post-inhibition* nécessitent la contraction initiale d'un groupe musculaire, suivie d'un étirement de ce même groupe. Pour être facilement localisable, la contraction initiale peut être isométrique ou concentrique avec un très faible déplacement segmentaire : l'aide d'un partenaire qui imprime une résistance dosée, l'appui contre une surface stable (mur ou sol) facilitent la prise de conscience du dosage de l'intensité lors de cette première phase de l'étirement.

Les connaissances procédurales précises sont relatives également au nombre de fois où l'étirement doit être renouvelé et à la durée de chacune des phases, ces données étant variables avec l'APSA pratiquée, les conditions météorologiques ambiantes, ainsi qu'avec l'état de forme ou de fatigue de l'élève. Elles sont également relatives au choix de procédure (actif, post-inhibition, etc.) selon qu'est visée une préparation avant l'action ou la récupération après la séance d'EPS.

### Connaissances de soi

Les connaissances de soi à construire sont des **sensations fines**. Elles concernent la localisation précise des sensations relatives au maintien postural (sentir une zone « fixée », sans crispations nombreuses et inutiles autour de cette zone) : il s'agit de viser l'économie dans le maintien tonique. L'étirement se traduit par une sensation de chaleur localisée, à distinguer d'une sensation de douleur. Interpréter cet ensemble de sensations disparates est essentiel pour que l'élève construise la préservation de son intégrité physique. Il s'agit de distinguer :

- les signaux d'alerte (telle sensation m'indique une rotation dans le genou, un pincement vertébral, etc.) qui doivent aboutir à l'arrêt impératif de la mobilisation entreprise ;
- les signaux « classiques » mais « sensibles », momentanément désagréables : ils indiquent, par exemple, l'atteinte de la butée articulaire, la sollicitation d'un groupe musculaire qui n'a pas été étiré

depuis plusieurs semaines. Le travail d'identification de ces divers types de sensations doit permettre au lycéen de percevoir comment il se mobilise et les effets qu'il obtient sur les systèmes tendineux, musculaires et articulaires.

La discrimination sensorielle existe aussi dans les situations d'étirement **avec un partenaire**. Celui-ci joue parfois le rôle d'un point fixe : il doit résister à une poussée ou une tirade sans se déplacer et en maintenant constante sa « localisation » ; il joue parfois le rôle d'une aide qui mobilise le partenaire pour augmenter une fermeture angulaire ou prolonger une ouverture articulaire. Ceci suppose en réalité de moduler l'engagement de son poids ou ses contractions musculaires (concentriques, excentriques ou isométriques). L'aide à l'étirement du partenaire se réalise toujours dans le respect de celui-ci : percevoir alors jusqu'où aller pour ne pas faire mal, comment moduler les forces musculaires engagées, les vitesses des mobilisations. Cela suppose de mettre en relation les sensations qu'obtient le partenaire sur lui-même et le décodage de signes extérieurs, tenus mais essentiels, relatifs à la tonicité de celui qui est manipulé : secousses ou tressautements, arrêt ou accélération de la mobilisation, crispations sur le visage ou une zone corporelle qui ne participe pas à la mobilisation, etc.

La lenteur des mobilisations, surprenante pour certains élèves, génère quelques réactions typiques (verbales ou comportementales) indicatrices de leur malaise ou de leur surprise. Maintenir les étirements en tant que rituel d'une partie de séance peut contribuer à construire une familiarité. Associer systématiquement respiration et étirement est une autre voie pour faire accepter la recherche de lenteur, inhabituelle en EPS, en balisant le défilement du temps ; cette lenteur est en effet une condition de réalisation liée à la sécurité en même temps que le moyen de centrer l'élève sur les discriminations sensorielles.

## Le stretching au cycle terminal

### **Niveau 1**

Être compétent en stretching pour un élève de cycle terminal consiste à réaliser des étirements choisis par l'enseignant, en respectant des principes d'exécution. Les postures et mobilisations concernent l'ensemble des zones corporelles.

Les principes acquis en seconde, les connaissances et procédures sont mis en jeu à partir d'un registre de mobilisations et postures qui concernent l'ensemble du corps. Cette batterie plus complète permet éga-

lement de discriminer des zones plus précises ou, à l'inverse, de solliciter des chaînes musculaires dans leur ensemble.

L'association systématique de la respiration fait l'objet d'une attention particulière : Quand déclencher l'inspiration ou l'expiration ? Comment moduler leur débit et leur durée ? Où localiser plus précisément l'inspiration ou l'expiration (abdominale, thoracique, claviculaire, « respirer avec son dos », etc.) ? En raison de son rôle stratégique dans la posture générale, la chaîne postérieure du corps est l'objet d'une attention spécifique.

La discrimination sensorielle visée dans les connaissances de soi doit permettre au lycéen de comprendre et accepter le fait que l'on s'étire aussi intensément dans la flexion, « le plié » ; il s'agit là d'ajuster sa représentation spontanée relative aux amplitudes visées. Les procédés de contraste sont dans ce cas une voie intéressante à explorer pour aider les élèves dans cette bascule des représentations. Selon les zones et groupes musculaires visés, les contrastes seront : membres inférieurs en rotation interne/ externe, pieds en flexion/extension, jambes tendues/fléchies, dos rond/plat, bassin décalé/placé, etc. Par exemple : allongé, plat dos, une jambe demi-fléchie posée au sol, comparer les sensations d'étirement dans les ischio-jambiers selon que l'on tire vers soi l'autre jambe tendue ou genou fléchi, que l'on plaque ou non l'intégralité du bassin au sol.

L'ensemble de ce travail permettra à l'élève de construire les sensations propres à chacun, qui témoignent que la posture est fixée et permet l'étirement maximum optimal (ne pas copier le voisin, ne pas chercher à le dépasser en amplitude, etc.). La connaissance des compensations (informations) à éviter est associée au repérage sensoriel individuel (tel contact pour repérer le décalage de la hanche dans une recherche d'amplitude maximum pour étirer les ischio-jambiers ou les adducteurs, par exemple).

La concrétisation de la discrimination sensorielle à construire pour chaque élève passe par divers moyens : les verbalisations qui s'effectuent dans le duo sont une opportunité pour clarifier, nommer les expériences, découvertes, sensations ; fiches et figurines permettent à chacun de reporter des localisations et des intensités sensorielles (diminution des sensations désagréables, accroissement de la sensation de facilité pour telle zone, etc.). L'évolution rendue visible peut induire certains élèves à poursuivre cette évolution en consacrant des moments supplémentaires dans la semaine à leur « entraînement » : la tenue d'un cahier de ces tentatives autonomes soutient ces initiatives et assure la liaison avec la compétence visée en fin de cycle terminal.

## Niveau 2

Être compétent en stretching pour un élève de niveau 2 en cycle terminal consiste à choisir et réaliser des étirements compatibles avec le projet qu'il s'est fixé. L'élève manifeste sa compétence à choisir et réaliser. Le projet qu'il s'est fixé est un projet de production esthétique ou efficace dans le cadre d'une autre APSA, et porte sur le maintien, l'optimisation de ses points forts ou la limitation de ses points faibles en ce qui concerne ses ressources neuro-musculaires (CM3).

Cela suppose plusieurs conditions réunies :

- le lycéen a constitué un répertoire de mobilisations et postures d'étirement durant sa scolarité ;
- il gère de manière autonome un laps de temps précis et limité durant les séances d'EPS.

La confrontation à cette compétence nécessite l'acquisition de connaissances particulières.

Pouvoir situer précisément ses capacités suppose l'accès à des repères permettant de caractériser les amplitudes articulaires et les capacités neuro-musculaires de l'élève, comparées à celles qui seraient optimales, souhaitables, compte tenu du projet, des échéances et du temps disponible. Il faut donc savoir situer, au minimum, son « profil », connaître une batterie de tests permettant de l'établir, les amplitudes considérées comme « normales » à un âge donné et celles qui témoignent d'une régression.

Pouvoir modifier ses capacités suppose l'accès à des outils méthodologiques permettant cette éventuelle modification. Ces connaissances sont liées à la maîtrise des procédures et techniques abordées au niveau 1.

## Éléments de progressivité

Du point de vue de l'enseignement, les situations proposées en seconde et en niveau 1 pour le cycle terminal se différencient par un guidage de plus en plus distant de la part de l'enseignant. Les élèves appliquent de manière de plus en plus autonome des procédures d'exécution à partir de postures et mobilisations choisies par l'enseignant.

Du point de vue de l'apprentissage, ces postures et mobilisations concernent dans un premier temps des zones corporelles où le repérage proprioceptif est facile, par exemple les grands groupes musculaires des membres inférieurs. La complexification présente deux caractéristiques : les mobilisations concernent des zones plus étendues (plusieurs groupes et/ou chaînes sont concernés simultanément) ou, à l'inverse, plus restreintes (les exigences

dans la finesse de la proprioception sont plus grandes quand il s'agit de ne solliciter qu'une petite zone : étirer le faisceau postérieur du deltoïde plutôt que de mobiliser l'ensemble de l'articulation de l'épaule dans des mobilisations circulaires, par exemple). La difficulté est accrue dans des mobilisations où les repères relatifs au placement corporel se font plus rares : le maintien des points de fixation est assuré dans un premier temps par des contacts avec le sol ou le partenaire ; ultérieurement, il est assuré par des contractions isométriques destinées à maintenir, dans une posture debout, la stabilité de ces points fixes.

Le niveau 2 du cycle terminal se concrétise dans la mise en œuvre de la compétence CM2 en ce qui concerne les capacités neuro-musculaires.

## Liaison avec les autres activités et disciplines

Les activités de stretching sont une occasion privilégiée pour mobiliser des connaissances relevant d'autres champs disciplinaires. S'étirer suppose la mobilisation de connaissances déclaratives concernant la localisation des groupes musculaires, des points d'insertion, la compréhension des forces qui assurent la fixation et de celles qui assurent la mobilisation segmentaire, par exemple. Ces connaissances sont abordées au cycle central et relèvent des sciences de la vie et de la Terre.

Le choix des postures et mobilisations dans la partie spécifique des échauffements et des moments de récupération constitue une autre occasion de travail interdisciplinaire : la pertinence de ces choix suppose une réflexion sur les actions motrices particulièrement fréquentes au sein de l'APSA ou des situations relatives à cette APSA qui constitueront (ou ont constitué) la séance. Les choix de mobilisations témoignent donc de l'intégration de connaissances relatives au corps humain, et plus particulièrement de l'anatomie fonctionnelle ; simultanément, ces mobilisations sont une opportunité de concrétiser « en pratique » ces connaissances. Des affiches murales présentant le corps de l'athlète « écorché » dans diverses postures et la localisation précise des groupes musculaires peuvent constituer pour les élèves un support attractif dans la concrétisation de ces connaissances.

La lenteur des mobilisations, l'intériorisation nécessaire pour se centrer sur les sensations obtenues et la modulation du cycle respiratoire sont autant de paramètres qui induisent la détente mentale : les ponts avec les techniques destinées à créer la relaxation sont faciles à souligner.

La diversité historique, culturelle et technique des pratiques liées à la détente et à la relaxation peut se réduire si l'on prend en considération les grands principes généraux qui les organisent au plan technique et procédural. La détente concerne trois volets distincts mais fortement reliés : la tonicité (l'élève est « crispé »), la vigilance (« il papillonne » ou « est éteint ») et la sphère émotionnelle (l'élève est « énervé »).

Cette détente peut être suscitée par :

- l'alternance de contractions et relâchements segmentaires (principe de la relaxation de Jacobson) : il s'agit de contracter intensément une zone puis de cesser cette contraction isométrique et de « profiter » de la détente induite par le contraste ;
- la centration sur la respiration, ses différentes phases et localisations, ses variations de débit et durée, etc. (principe que l'on retrouve dans beaucoup de techniques dont le yoga) ;
- la mobilisation d'évocations mentales : images mentales, centrations cognitives sur des sensations particulières à retrouver, trajet mental passant en revue certaines zones corporelles, etc. (principe que l'on retrouve sous diverses formes dans la relaxation de Schultz, l'eutonnie, les techniques de visualisation). Ces techniques d'imagerie mentale induisent le relâchement parce que l'on se concentre mentalement sur quelque chose ;
- l'exécution au ralenti de mobilisations totales ou partielles du corps (principe du *tai-chi*, de l'eutonnie). Les mobilisations peuvent être mémorisées et ritualisées mais elles peuvent aussi être « spontanées » : n'importe quel geste, n'importe quelle action exécuté au ralenti et durant un laps de temps de l'ordre de la minute amène la détente du fait de la concentration et de la gestion respiratoire nécessaires ;
- la réalisation sur le corps d'autrui de manipulations (médiées ou non par un objet : balles de tennis, foulard, etc.), des auto-manipulations (tapotés, frictions, etc.) concernant un segment, un membre, le corps entier, etc. L'énergie déployée dans la réalisation de ces manipulations s'étend sur un éventail très large.

Ces procédures différentes aboutissent à des effets similaires mais conviennent différemment aux élèves : la voie d'entrée choisie sera plus « physique » ou plus « mentale » selon que les élèves seront en attente d'activités plus ressenties ou plus ludiques,

qu'ils accepteront d'emblée une intériorisation importante ou un travail en dyade. En outre, ces entrées ne sont pas exclusives : la centration sur la respiration peut être créée au cours d'autres activités (cf. stretching) ; la réalisation d'un effet particulier en danse, cirque ou acrogym peut nécessiter l'exécution au ralenti d'une gestuelle spécifique qui devient le départ d'un rituel permettant de se concentrer, et donc ensuite de se détendre.

## La relaxation en seconde

Être compétent en seconde dans le domaine des activités de détente consiste à participer pleinement à une séquence guidée par l'enseignant pour susciter la récupération physiologique, attentionnelle et tonique. La séquence dure environ un quart d'heure. Cette récupération peut être obtenue par la réalisation de procédures diverses qui seront adaptées aux caractéristiques des élèves et à leurs besoins et demandes spécifiques. L'enseignant cherche à les confronter au moins à deux procédures différentes afin de leur permettre de comparer la similitude ou la différence des sensations toniques et émotionnelles induites. La confrontation à la diversité des procédures est une voie qui permet également d'atténuer les freins liés aux représentations des élèves : on s'allonge, on ne fait rien et on s'ennuie fermement. L'enjeu est une acceptation progressive de la passivité gestuelle, première étape qui permettra l'accès progressif au « laisser-faire », au « non-agir ».

La compétence de l'élève se manifeste par l'absence de réactions défensives : rires, crispations du visage, tressaillements et tressautements divers, postures figées, manifestations verbales plus ou moins bruyantes, hypertonies localisées, etc. Elle ne peut être amenée que par la familiarité avec les procédures proposées par l'enseignant et l'ajustement des choix de celles-ci aux caractéristiques des élèves : fatigués ou énergiques, en recherche de collaboration ou de repli relatif sur soi, adeptes de la nouveauté ou des rituels, etc.

**Les connaissances de soi** concrétisent les capacités d'intériorisation qui constituent le but essentiel de ces activités (CM3). Elles sont relatives à la

caractérisation des sensations physiques, toniques, émotionnelles ressenties par l'élève au cours de la séquence : fourmillement, tiraillement, pincement, froid/chaleur, légèreté/pesanteur, malaise/quiétude, calme/ennui, étonnement, repérage des pulsations cardiaques à divers endroits du corps, etc. ; elles sont également relatives à leur localisation spatiale et temporelle (une lourdeur dans les pieds au début, puis les cuisses et ensuite le long du dos, mais d'un seul côté, etc.). Les connaissances de soi construites par l'élève lui permettent de se situer dans chacune des trois sphères : tonicité, vigilance, état émotionnel, de saisir les répercussions de l'une à l'autre tout comme leur indépendance relative à certains moments : se sentir émotionnellement calme mais avec des tensions persistantes le long du bras droit, ou décrispé mais fatigué, etc. Les connaissances de soi construites par l'élève sont personnelles ; le constat que tel autre éprouve différemment la même séquence, voire ne ressent rien, permet à l'élève de clarifier ce qui l'individualise.

Prendre connaissance de la diversité des ressentis renvoie simultanément à des **informations** et à des **savoir-faire sociaux** : écouter le partenaire, manifester concrètement son respect et son écoute par l'absence de remarques verbales à l'égard de cette différence. La diversité des ressentis est inéluctable ; elle représente pour les élèves un support à l'acquisition de savoir-faire sociaux et, pour l'enseignant, un levier en vue d'un approfondissement sensoriel. Cette diversité non polémique peut être soutenue et concrétisée par l'usage de figurines où l'élève reporte la nature et la localisation des sensations perçues durant la situation. La perception de leur évolution au fil des séances est simultanément rendue tangible par la comparaison de ces reports.

La **mémorisation des procédures** utilisées par l'enseignant, dans leur déroulement et leur diversité, constitue le second pôle des acquisitions dans le champ des savoir-faire. Ces procédures associent des consignes portant sur le type de posture, de mobilisation à exécuter (« suspendre l'épaule puis la laisser tomber brusquement »), sur des concentrations mentales ou des évocations (« on passe en revue le pied, la jambe, la cuisse », « vous vous sentez flotter à la surface de l'eau »), ainsi que sur une liste de vérifications à effectuer simultanément (« vous contractez très fort les cuisses, mais pas les abdominaux ni les fessiers ; votre expiration est libre »). La mémorisation par l'élève des procédures employées par l'enseignant pour guider le relâchement est indispensable pour permettre aux élèves l'accès à la compétence du niveau 1 du cycle terminal ; elle suppose que l'enseignant inclut ces activités régulièrement et systématiquement dans ses séances.

Cette régularité peut consister à garder à chaque séance un moment spécifique (atelier particulier ou fin de la séance) ou à consacrer un ensemble de séances courtes à ces activités (un cycle associant course de longue durée puis relaxation ou musculation et relaxation, par exemple).

## La relaxation en cycle terminal

### *Niveau 1*

En fin de cycle (ou au terme de la série de séquences), l'élève gère seul un laps de temps limité pour conduire son organisme à un état optimum de détente. Il s'agit pour lui de récupérer, se défatiguer (lassitude physique ou attentionnelle) ou de se préparer en se dynamisant ou en se calmant pour la séquence ultérieure (concentration, vigilance). En fonction de l'objectif choisi, l'élève applique la série de procédures à des mobilisations, postures ou concentrations mentales. La séquence dure de dix à quinze minutes.

Cette compétence de fin de cycle suppose pour l'enseignant de :

- proposer régulièrement ce type de séquence ;
- stabiliser les apprentissages procéduraux entrepris dès la seconde, complétés par l'apprentissage d'une ou deux autres procédures différentes ;
- choisir des mobilisations et postures adaptées aux APSA de la programmation annuelle de la classe ;
- donner la possibilité aux élèves d'identifier ce qui leur convient le mieux en fonction des circonstances (énervement dû au cours précédent, lassitude physique, inquiétude, sentiment de plénitude, etc.) ;
- ménager régulièrement des moments permettant aux élèves de mener leurs tentatives et d'en conduire le bilan. Ces tentatives personnelles peuvent constituer une incitation à réaliser ces séquences seul, dans l'environnement habituel (avant de s'endormir, après avoir révisé, avant le contrôle dans une autre discipline scolaire, etc.).

L'ensemble de ces conditions permet à l'élève d'appliquer et de réinvestir des apprentissages antérieurs en les ajustant à son projet (CM2) à propos de son entrée dans une activité ou de sa sortie (CM3).

Les connaissances de soi nécessaires à la construction de la compétence visée concernent l'identification de la procédure précise qui permet d'obtenir telle sensation, état tonique ou niveau de vigilance. Elles sont également relatives, de manière symétrique, à l'identification précise des sensations que génère telle procédure (« pour me calmer après le match, j'y arrive mieux si je me centre sur la respiration abdominale » ;

« je risque de m'assoupir si je ne me centre pas sur mes pulsations cardiaques », etc.). L'élève construit de cette manière une ritualisation : lorsqu'il perçoit la conjonction de certaines conditions compromettant son état optimum de vigilance et de tonicité, il est à même de déclencher le déroulement d'une procédure visant à rétablir ou maintenir cet état (« je m'arrête, je souffle fort, je compte jusqu'à dix, puis je reprends au début »).

## Niveau 2

En fin de cycle (ou au terme de la série de séquences), l'élève gère seul un laps de temps limité pour conduire son projet visant à ajuster ses capacités attentionnelles et toniques. Comparativement au niveau 1 du cycle terminal, le projet peut se diversifier : il peut consister, par exemple, à se détendre pour optimiser l'amplitude articulaire nécessaire à une réalisation plus performante ou plus esthétique dans une autre APSA ou à se détendre pour ne pas être perturbé sur le plan émotionnel par les résultats obtenus dans telle prestation. La mise en œuvre du projet se réalise progressivement au plus près des conditions réelles : pression temporelle, pression d'un résultat à obtenir, circonstances extérieures peu propices à la concentration.

La compétence visée renvoie donc à la possibilité de choisir la procédure la plus adaptée et de l'appliquer en dépit de certaines conditions extérieures.

Outre les conditions de fonctionnement identiques à celles du niveau 1, l'acquisition de cette compétence suppose pour l'enseignant d'inciter les élèves à explorer les procédures et les effets produits sur eux lors de moments multiples de la séance d'EPS et de la vie scolaire : entre deux matches du tournoi, alors que l'on est observateur ; juste avant son dernier essai mesuré le jour de la prise de performance ; après avoir pris connaissance des constats des observateurs sur sa prestation, etc.

La connaissance de soi et les savoir-faire mobilisés pour témoigner de l'acquisition de la compétence sont

de même nature que ceux évoqués pour le niveau 1 ; en revanche, les conditions extérieures moins favorables rendent plus difficile leur mobilisation.

## Éléments de progressivité

La progressivité se manifeste par une activité de guidage de l'enseignant de plus en plus distante. Dans un premier temps, l'élève applique des procédures et cherche à identifier le plus finement possible les effets provoqués sur le plan de la tonicité, de la vigilance et de la gestion émotionnelle. Les élèves appliquent ensuite ces procédures de manière plus autonome. En fin de cycle terminal, ils sont en mesure de choisir la procédure adaptée aux effets souhaités.

Du point de vue de l'apprentissage, la difficulté consiste à dépasser les réactions de défense, associées aux représentations de l'activité et à son caractère inhabituel. Les acquisitions suivantes concernent la discrimination de plus en plus fine des sensations et effets créés sur la vigilance ou l'état émotionnel. Le niveau 2 du cycle terminal se concrétise dans la mise en œuvre de la compétence CM2 en ce qui concerne les capacités neuro-musculaires et le contrôle émotionnel.

## Liaison avec les autres activités et disciplines

Les activités artistiques, théâtrales, musicales auxquelles participe le lycéen sont des occasions potentielles de rencontrer les techniques de relaxation pour se détendre, se calmer, ajuster sa tonicité et sa vigilance.

En outre, se détendre toniquement, se calmer émotionnellement ne dépend pas spécifiquement d'un environnement. Le milieu aquatique est un environnement privilégié où les élèves peuvent découvrir la détente : grâce à l'identification des sensations de pesanteur modifiée, la découverte du non-agir, du laisser-faire qui accompagne une recherche de flottaison passive, par exemple.



# gymnastique aérobique

FICHE 19

Les activités physiques d'entretien ou de forme regroupent une grande diversité de pratiques focalisées parfois sur un registre de ressources particulières, telles que les capacités aérobies ou les ressources énergétiques. Des pratiques visant plus spécifiquement leur accroissement sont imaginées, diffusées, renouvelées, parfois labellisées, au sein du système commercial du marché de la forme (pratiques aérobiques, cardio-training, etc.) ; leur support est constitué d'une motricité cyclique ou répétitive, d'une part, de gestuelles issues de pratiques gymniques et dansées, d'autre part. Elles côtoient des pratiques de locomotion en milieu terrestre (course, cyclisme, etc.) ou aquatique dont l'objectif premier ne réside pas dans cet accroissement (activités liées aux compétences de la composante culturelle). Leur point commun réside dans la sollicitation de l'endurance cardio-vasculaire, à des fins de maintien et d'accroissement. Certaines peuvent également être pratiquées dans le but d'obtenir le délassement, sans viser spécifiquement les capacités énergétiques. Mais celles-ci doivent se situer à un seuil minimum afin de permettre le sentiment de confort indispensable au ressenti de délassement qui est attendu.

Maîtriser les paramètres qui déterminent la charge énergétique est un problème commun, au-delà de la diversité des gestuelles et des locomotions qui suscitent la dépense énergétique.

La gymnastique aérobique, terme générique associant plusieurs variantes, présente un attrait manifeste pour certaines classes. La séduction naît de la participation à un enchaînement gymnico-dansé, sur un support musical actuel, suscitant le sentiment que leur culture adolescente (corporelle et musicale) est véritablement reconnue : la gestuelle est susceptible d'être réinvestie dans d'autres occasions de loisir ; les élèves proposent leur propre univers musical. Autant de leviers dont peut se saisir l'enseignant pour orienter les élèves vers une activité aérobie qui leur paraît moins monotone ou inutile que la course à pied.

L'activité repose sur un code explicite : celui-ci énumère des familles distinctes regroupant des figures et éléments de valeurs diverses ; on peut différencier l'enseignement, en jouant sur des familles imposées ou optionnelles. Cette différenciation permet de susciter et reconnaître les engagements spécifiques des

élèves dans l'activité : recherche d'un engagement athlétique performant, d'une exécution soignée ou de l'affirmation d'un style gestuel bien défini.

## La gymnastique aérobique en seconde

À l'issue du cycle, l'élève exécute un enchaînement dont la durée est au minimum de six minutes. Les éléments permettant de solliciter la filière aérobie sont essentiellement des appuis pédestres, des éléments de déplacement et chorégraphiques figurant au bagage de tout collégien.

Pour s'inspirer de la pratique sociale de référence, il est convenu que tous les éléments et savoir-faire d'un enchaînement se réalisent à droite comme à gauche (sans pour autant juxtaposer leur exécution de la sorte). Le support musical qui souvent signe auprès des élèves la dénomination de la pratique doit présenter une pulsation marquée à une vitesse de 120 à 130 battements par minute (bpm) : cette vitesse permet de la dédoubler momentanément afin d'alléger la sollicitation cardio-vasculaire quand des problèmes de coordination bras/jambes sont posés simultanément.

L'enchaînement proposé aux élèves sera de préférence collectif ; cela permet non seulement d'accroître son attrait par des changements de places relatives, éventuellement des changements de step, mais aussi de rompre avec des alignements d'élèves en recherche d'imitation. Un affichage mural peut suppléer aux éventuelles difficultés de mémorisation de l'ensemble des séquences de l'enchaînement : celles-ci n'entravent donc pas la continuité de la sollicitation cardio-vasculaire.

**Les savoir-faire et techniques** que mobilise l'élève sont essentiellement des déplacements (pas croisés, décroisés, écartés, rassemblés, dégagés dans diverses directions, pivots simples, sursauts, changements d'orientation, etc.) dont la juxtaposition constitue une activité de locomotion et dont l'exécution sollicite de manière continue la fonction cardio-respiratoire. Ces déplacements se réalisent au sol ou sur un support de type step (la montée-descente de la marche constitue un élément supplémentaire de la sollicitation cardio-vasculaire ; tous les autres

domaines relatifs à l'enseignement ou à l'apprentissage peuvent être envisagés de manière similaire entre gymnastique aérobique et step).

Des variables permettent de moduler l'intensité de la charge aérobique : rapidité des pas, fréquence des sursauts, flexions des membres inférieurs, etc. ; la coordination ajoutée des membres supérieurs et de la tête, les isolations et ondulations permettent d'ajuster la charge attentionnelle en posant des problèmes de coordination modulables. Les variables concernent le type de familles en liaison avec le code : pendant que tel groupe exécute un élément de la famille « souplesse », l'autre groupe réalise deux éléments de la famille « force », par exemple. Ces variables, associées à celle du « style gestuel », aident à moduler la difficulté et retentissent sur l'attrait de l'activité perçu par les élèves.

L'objectif est que l'élève soit en mesure de se créer une sollicitation aérobie continue : les différentes séquences de l'enchaînement sont alors associées à des modalités d'exécution permettant d'accroître ou d'alléger la charge aérobie : par exemple, maintenir telle coordination de bras ou les lâcher à tel passage avec des sursauts, avoir la possibilité de réaliser telle séquence en posant un appui tous les deux temps et non plus tous les temps, intercaler des rebonds entre des séries de pas sautés, etc. Le jeu sur ces paramètres est lié à la simplification ou à la complexification dans l'exécution de l'enchaînement : sa connaissance, au titre des informations pour les élèves, constitue une partie du code d'exécution permettant l'évaluation. La dénomination claire et univoque des éléments de l'enchaînement rendra possible tout à la fois le repérage de l'élève dans l'exécution de l'enchaînement et son indépendance par rapport au modèle. Le code des dénominations peut être spécifique à la classe.

**Les connaissances de soi** que construit l'élève lui permettent la réalisation des divers éléments sans imiter en permanence un modèle visuel (partenaire, voisin ou enseignant). La référence à sa fréquence cardiaque et respiratoire constitue le second volet des connaissances de soi.

## La gymnastique aérobique en cycle terminal

### *Niveau 1*

Il s'agit d'exécuter un enchaînement, d'une durée minimum de six minutes, sur un support musical de 125 à 130 bpm. La situation proposée pour le cycle terminal en niveau 1 se distingue de celle proposée en seconde par la nature des pas, figures et déplacements.

Ceux-ci sont beaucoup plus nettement inspirés et puisés dans la pratique sociale (un bagage d'une dizaine de ces pas semble un minimum). Ils appartiennent à des familles différentes dont quelques-unes n'étaient pas nécessairement sollicitées en seconde : appuis manuels, brachiaux, par exemple ; d'autres familles seront introduites en fonction des capacités réelles de force et de souplesse des élèves. L'appellation anglicisante des pas et figures, élément d'attrait pour certains élèves, n'est cependant pas indispensable : l'essentiel est que les dénominations permettent aux élèves de se repérer dans le déclenchement de séries de pas dont la mémorisation est facilitée par une appellation spécifique.

La rupture la plus importante pour quelques lycéens consiste à passer d'une réalisation centrée sur la reproduction de formes socialement reconnues à une exécution qui se réfère à la continuité de la sollicitation cardio-vasculaire : passage de l'impact sur l'extérieur et sur le public, à l'impact sur soi-même par l'identification des effets produits sur l'organisme.

L'exécution des savoir-faire et techniques intègre les principes de réalisation assurant la préservation de l'intégrité physique : réceptions sur l'avant-pied et genoux fléchis, alignement vertébral, genoux dans l'axe, etc. Les élèves témoignent de l'intégration de ces principes dans leur exécution et par leur capacité à juger celle-ci.

Les progrès des élèves dans leurs connaissances sur soi leur permettent d'identifier et interpréter les signes physiologiques de la charge cardio-vasculaire (CM3). La régularité ou les fluctuations de celle-ci sont interprétables au travers de sensations spécifiques à chacun : moment de déclenchement de rougeurs sur le visage ou les membres, apparition de fourmillements ou « perte » de sensations (jambes molles, « genoux ramollis », etc.). L'usage de « Sport-Tester » peut être un moyen intéressant de concrétiser cette connaissance de soi, assurer la mise en relation entre les modalités d'exécution particulières de l'enchaînement, les sensations internes et les paramètres physiologiques identifiés plus rigoureusement.

Afin d'assurer la continuité de la sollicitation aérobie sans être dépendants d'aide mnémotechnique, les élèves doivent s'orienter vers l'exploration de stratégies mentales, personnelles, leur permettant de mémoriser sans aide la succession des séquences.

### *Niveau 2*

En fin de cycle, les élèves composent en petit groupe et exécutent un enchaînement sur un support musical de 125 à 140 bpm.

Composer à plusieurs cet enchaînement les confronte à la prise en compte de la diversité des

capacités individuelles. Ceci renvoie aux savoir-faire sociaux mis en jeu lors de toute composition à plusieurs (CM4 : « tenir compte des propositions d'autrui, accepter de moduler ses propositions »). Cette tâche les confronte individuellement à l'identification et à la mise en application des paramètres qui leur permettent de maintenir la réalisation de séquences balisées dans leur durée et leur succession ; les séquences sont modulables en intensité de sollicitation cardio-vasculaire et en difficulté technique : s'il est convenu que les élèves A et B se croisent à tel endroit et à tel moment, les modalités d'exécution du trajet peuvent faire l'objet d'une adaptation aux capacités de chacun, tout en maintenant la référence au support musical et à « l'effet esthétique » généré par la similitude ou les différences de déplacements (CM3).

La composition et l'exécution collective d'un enchaînement sont donc une occasion de manifester l'intégration des diverses connaissances (informations et procédures) acquises au fil des cycles précédents. Il s'agit plus particulièrement de l'articulation des informations relatives aux paramètres influant sur l'intensité de la charge cardio-vasculaire, avec les connaissances de soi.

## Éléments de progressivité

La progressivité se manifeste dans la nature des pas et déplacements, supports de la locomotion : en seconde, ils font partie du bagage que tout collégien a construit au cours des cycles qu'il a suivis antérieurement en gymnastique et danse ; en cycle terminal, ils sont plus nettement issus de la pratique sociale codifiée.

La seconde et le niveau 1 du cycle terminal se caractérisent par la confrontation à un enchaînement

créant la sollicitation aérobie. Le niveau 2 du cycle terminal aboutit à la composition et à l'exécution d'un enchaînement, donnant l'occasion aux élèves de réarticuler informations et procédures acquises dans les cycles précédents : ce niveau 2 concrétise la mise en œuvre de la compétence CM2 en ce qui concerne les capacités aérobies.

## Liaison avec les autres activités et disciplines

La pratique de la gymnastique aérobique permet d'assurer un lien avec trois autres activités : la gymnastique, la locomotion de longue durée et la danse. Le fait de se confronter à la réalisation d'un enchaînement qui comporte des pas et des séquences pose des problèmes de coordination, d'enchaînement, de mémorisation, etc., et se rencontre de manière identique en gymnastique. Certains des pas constitutifs de l'enchaînement aérobique sont issus du vocabulaire gestuel et/ou chorégraphique de la gymnastique et de techniques dansées (modern jazz, hip hop, samba, capoeira, etc.). En outre, les problèmes de synchronisme avec un support musical métrique sont identiques à ceux rencontrés lors de certaines séquences de danse. La gestion de la charge aérobie s'appuie sur les mêmes variables que celles qui président à l'ensemble de toutes les locomotions de longue durée (course, cyclisme, roller, ski de fond, etc.). L'utilisation déjà évoquée de « Sport-Tester » aide les élèves à comparer la charge consentie à partir d'indices objectifs. Pour les lycéens, prendre conscience de ces ponts et les vivre corporellement fournit l'occasion de construire un esprit critique : cela leur permet de se repérer dans les hybridations et le flot des pratiques « nouvelles » proposées par les structures commerciales.



### La gymnastique rythmique et le lycéen

L'enjeu éducatif de la gymnastique rythmique (GR) est particulier car, quelle que soit la finalité choisie, l'activité pose le problème d'une organisation motrice médiée par l'engin. Cette motricité mise en jeu peut correspondre à des finalités différentes, situées dans des visées esthétiques, artistiques ou encore de développement personnel. Au carrefour des domaines de la gymnastique et de la danse, la GR permet à l'élève de se mettre en projet pour présenter une production à autrui ; on se situe bien dans une action de mise en spectacle, en représentation. Il est alors évident que, mis à part l'aspect de la motricité spécifique, l'aboutissement d'un tel projet ne peut se faire en dehors de la prise en compte des dimensions affectives, relationnelles, cognitives de l'individu. En dehors des acquisitions relatives à la motricité spécifique, celles qui concernent la gestion de l'espace, du temps, de la dynamique, de la relation à autrui et du processus de création permettent d'envisager un processus de transformation de l'élève sur différents axes comme :

- l'affirmation et la confiance en soi (avoir un projet, le mettre en œuvre, le donner à voir, à partager) → en relation à l'acquisition de l'autonomie, à la gestion de l'émotionnel ;
- l'écoute, la disponibilité (être ouvert aux propositions d'autrui, partenaires comme spectateurs → pour affirmer et/ou moduler sa présentation, être ouvert à d'autres propositions → regard constructif sur la production des autres, accès au langage symbolique) ;
- la prise de décision (choix pour élaborer le projet, déclencher une action au bon moment pour permettre de développer le dialogue corps/engin sans rupture) ;
- la disponibilité motrice (coordination inter et intra-trains ; adresse, virtuosité ; équilibre corporel → notions d'axe et d'appuis ; variété du vocabulaire corporel ; variétés dynamique, spatiale, temporelle ; interaction avec le(s) partenaire(s) dans le respect de l'intégrité physique de chacun des partenaires.

### La gymnastique rythmique et les compétences de programme

Comme déjà indiqué ci-dessus, la GR est une activité physique dont les champs d'application en EPS peuvent correspondre à des finalités différentes en relation avec des visées esthétiques, artistiques ou de développement personnel ; ces finalités s'opérationnalisent alors au travers de différentes démarches d'enseignement et d'apprentissage proposées. Elles correspondent ainsi essentiellement au développement des compétences concernant « la conception et la réalisation des actions à visée artistique » (CC3), « la confrontation à l'application et la construction de règles de vie et de fonctionnement collectif » (CM4) et « l'engagement lucide dans la pratique de l'activité » (CM1). Les compétences portant sur la capacité à « se fixer et conduire de façon de plus en plus autonome un projet d'acquisition ou d'entraînement » (CM2) ainsi que sur celle à « mesurer et apprécier les effets de l'activité » (CM3) seront bien évidemment également présentes à des degrés différents selon les étapes d'acquisitions abordées.

La **dimension esthétique** pourrait être envisagée en liaison avec la notion d'efficacité dans l'élaboration des formes, trajets, trajectoires ; esthétique et prouesse y sont en interaction pour créer des effets. Dans ce contexte, on peut envisager la réalisation et la présentation « du plus complexe », sans rupture dans la fluidité et l'harmonie recherchées dans le mouvement, ce qui nécessite la prise en compte du potentiel des élèves. Cela devrait s'effectuer dans une prestation de son meilleur niveau, résultat d'un enchaînement d'actions organisé dans l'espace et le temps, l'interaction entre la prouesse, l'exploit et l'esthétique organisant la maîtrise technique. Le niveau optimal visé peut être défini en fonction des capacités individuelles enrichies par les apprentissages effectués pour que la réalisation technique ne soit pas source de rupture dans l'esthétique, la fluidité, la logique d'enchaînement d'actions, la mise en œuvre des effets. Dans ce contexte, la présentation à autrui se fait dans la recherche de liaison entre l'esthétique, l'efficacité et l'utilisation des paramètres chorégraphiques pour créer des effets. Le code

utilisé est celui de la classe ; mais il peut également s'appuyer, pour certains points, sur des éléments du code UNSS.

La **dimension artistique** peut être envisagée en liaison avec la mise en œuvre d'une production « la plus adaptée » au développement et à la présentation d'un propos chorégraphique sans rupture dans son développement et dans les effets produits ; connaissance et respect de son niveau de maîtrise y sont essentiels pour ne pas perturber la présentation du projet. Pour servir au mieux les effets à créer et développer le propos chorégraphique choisi, on cherchera à se donner les moyens de diversifier les propositions ; il s'agit d'enrichir le vocabulaire disponible pour établir des choix chorégraphiques judicieux ou du moins en accord avec le propos développé. Dans ce contexte, la présentation à autrui cherche à produire un effet, à communiquer, en dehors d'un code particulier, externe au groupe ; l'efficacité est au service de la communication, de l'interprétation et de l'expression.

Au-delà de ces dimensions, celle qui concerne le **développement personnel** est liée à un travail sur la maîtrise de soi, permettant d'enrichir le potentiel moteur de l'élève. Cela peut être une finalité comme un moyen pour enrichir, renforcer le travail fait dans les approches esthétique et artistique de l'activité GR comme d'autres activités (danse, gymnastique, par exemple), dans le sens où l'engin objective le mouvement et permet ainsi un travail particulier sur l'organisation motrice. On peut, dans ce contexte, envisager de réaliser des séquences d'enchaînement d'actions montrant le niveau atteint dans la régulation tonique, les coordinations, la dissociation segmentaire, la maîtrise des appuis, etc. ; on est sur le pôle d'une recherche de disponibilité motrice. L'engin est alors un « médiateur » pour le travail concernant la gestion de l'énergie, des coordinations inter et intra-trains, des dissociations, la maîtrise des appuis dans la relation au sol, etc. ; on peut alors évaluer un niveau de maîtrise dans son organisation corporelle (logique motrice).

*Remarque* : à aucun moment ne sera imposé un engin particulier. En effet, il semble plus pertinent que le choix de l'engin pour le cycle de GR soit laissé à l'initiative de chaque équipe pédagogique, voire de chaque enseignant, car ce choix est conditionné par plusieurs facteurs : moyens disponibles dans l'établissement, préférences et connaissances de l'enseignant, traitement de l'activité et modalités de pratique envisagées relativement aux caractéristiques des élèves de la classe concernée, aux objectifs poursuivis et compétences à développer.

## Les situations proposées dans les programmes

### *Classe de seconde*

#### Description de la situation

Face à la diversité des vécus antérieurs du collège, il s'agit en classe de seconde de s'assurer, au travers des apprentissages menés pour répondre à la situation de référence proposée, que les élèves soient capables de résoudre les problèmes posés par l'activité réalisée selon une modalité collective. Le lycéen doit donc **pouvoir mettre en œuvre la motricité spécifique de la GR** pour servir et développer un propos chorégraphique, dans le cadre d'un code défini en début de cycle avec l'enseignant. Il doit pouvoir s'assurer de la réalisation devant autrui d'une prestation à trois ou quatre élèves, en relation avec les partenaires, qui permette, d'une part, de mettre en œuvre les différentes règles comportementales, la logique et la continuité des actions, le choix des actions et l'utilisation des outils chorégraphiques en fonction du propos développé et, d'autre part, de mettre en évidence son caractère de reproductibilité (régularité de la réalisation témoignant d'un niveau de maîtrise), de lisibilité et de compréhension pour le spectateur.

*Remarque* : si la situation proposée est effectuée en modalité collective, cela n'empêche pas cependant qu'elle soit complétée ponctuellement par des séquences individuelles permettant de faire un bilan d'acquisitions précises sur tel ou tel axe de transformation souhaitée.

#### Exemples de relation de connaissances dans cette situation

Plusieurs thèmes de travail peuvent être envisagés ; ils peuvent revêtir une importance et une place différentes selon le processus de transformation visé, en fonction du niveau des élèves dans l'activité et du projet de classe défini. En conséquence, les exemples de connaissances à articuler entre elles ne seront **ni exhaustifs, ni hiérarchisés**.

##### Premier thème de travail : fonctionnement optimal du système corps/engin

Il s'agit pour l'élève de comprendre en quoi l'engin objective le mouvement du corps ; il est intégré aux volumes créés, il prolonge les formes corporelles. En cela, il est important que l'élève maîtrise les **règles d'action** (« engin libre dans la main », « espace vital d'engin », « travail du centre au centre ») qui organisent le dialogue corps/engin, pour mettre et

maintenir l'engin en mouvement, pour absorber et réinvestir l'énergie rendue par l'engin afin d'initier une nouvelle action. Cela nécessite donc d'associer le travail sur les règles d'action à **la précision et la maîtrise des repères spatiaux** (utilisation des verticales haute et basse, des horizontales avant, arrière et latérale : ce sont les « points-carrefours ») associés aux **repères dynamiques** (notion de poids, relâchement/suspension, allègement). La prise en compte simultanée de ces différentes connaissances doit permettre de **favoriser la logique et la continuité des actions** et, de fait, favoriser le niveau de lisibilité du mouvement par le spectateur. Notons de plus que l'acquisition de ces connaissances pourra être facilitée par un travail de synchronisation avec un ou plusieurs partenaires ; en effet, **être à l'écoute des partenaires pour être synchrone** avec eux nécessite une attention particulière sur sa propre organisation motrice (l'élève se pose la question des chemins à construire dans le corps pour organiser le mouvement de l'engin dans des espaces et temps/dynamiques identiques). Enfin, il faut souligner que cela favorisera la capacité à **être présent et disponible** dans la réalisation des séquences motrices.

L'articulation de ces connaissances pourra s'effectuer dans des situations de travail diversifiées, plus ou moins complexes en termes d'espace corporel et de manipulation, de vitesses d'exécution, d'enchaînement d'actions, de nombre de partenaires, de coordination ou encore de niveau de maîtrise technique. L'objectif poursuivi prioritairement dans la situation de travail amènera ainsi à hiérarchiser de façon particulière les connaissances à acquérir.

### Second thème de travail : enrichissement de la capacité à composer, produire et réaliser la prestation

Il s'agit pour l'élève, en jouant sur les rôles d'acteur, de chorégraphe, de spectateur, d'enrichir sa capacité à créer et à évaluer la production d'autrui. Pour ce faire, il est possible d'engager un groupe dans la création d'une séquence utilisant un paramètre du mouvement (outil du langage chorégraphique) ; par exemple, les **changements rythmiques et dynamiques** pour créer un effet en jouant sur l'alternance ou sur l'organisation de contrastes entre partenaires. Chaque élément du groupe doit **pouvoir proposer une séquence motrice** répondant à l'objectif de la séquence et **prendre en compte la proposition des partenaires**, afin de décider collectivement de ce qui sera choisi, structuré et soumis au regard des spectateurs. Parallèlement, chacun aura à se prononcer sur la prestation d'autres groupes répondant au même objectif ; le fait d'être à la fois en situation de création, de prestation, de spectateur sur un même objet de travail doit permettre d'enrichir son

potentiel, en puisant dans l'activité de recherche puis de spectateur **les arguments permettant de justifier, d'argumenter** ses constats et perceptions **pour que l'appréciation portée soit constructive** tant dans l'attitude développée (aspects cognitifs, relationnels, affectifs, émotionnels) que dans sa propre action au sein du groupe et avec ses partenaires (aspects moteur et de création).

Ces connaissances peuvent devenir opérantes aussi bien lors de séquences réduites portant sur un paramètre particulier du mouvement et du langage chorégraphique que sur les prestations plus abouties de fin de cycle.

## *Cycle terminal, niveaux 1 et 2*

### Description de la situation

Une fois les bases acquises et/ou confirmées, il s'agit de montrer un niveau supérieur de réalisation en diversifiant les engins utilisés simultanément au sein du groupe et en recherchant de façon plus spécifique la création de sens à communiquer, de mise en œuvre d'un propos chorégraphique développé qui s'appuie sur la prise en compte des différents paramètres du mouvement, des jeux de relation entre partenaires, d'une maîtrise de l'interprétation afin que la prestation révèle au mieux le propos chorégraphique développé.

Les deux étapes de ce cycle sont traitées dans le même paragraphe car elles témoignent d'un niveau de maîtrise de plus en plus abouti tant dans l'organisation de la motricité spécifique de la GR, dans la connaissance et l'exploitation des mécanismes de composition/création que dans la mise en valeur des relations entre partenaires au sein du collectif. Tout ceci est mis au service de la création d'effets et du développement harmonieux du propos chorégraphique. Pouvoir prendre en compte ces différents aspects simultanément, en interaction, doit permettre d'évaluer la maîtrise obtenue dans la complexité (au sens de mise en système) des propositions faites et structurées pour être données à voir.

### Exemples de relation de connaissances dans cette situation

La remarque faite pour le niveau de seconde reste ici valable. L'articulation des connaissances sera évaluée avec un niveau d'exigence modulable en fonction du niveau atteint par les élèves dans le processus de transformation envisagé ; quoi qu'il en soit,

cette évaluation ne pourra se faire en dehors de la prise en compte des règles spécifiques à la GR, donnant à voir un dialogue corps/engin (l'engin ne peut avoir le statut de « décor ») dans la recherche de la logique du mouvement, tout ceci témoignant de l'élaboration d'une disponibilité motrice dans le cadre d'une démarche artistique qui allie processus de création, phase de présentation et communication à autrui.

Plus le niveau de pratique sera élevé, plus les différentes connaissances seront intégrées les unes aux autres.

**Premier thème de travail : produire et réaliser des séquences motrices, en les enrichissant par une diversification, sans perturber la qualité de réalisation**

Il s'agit d'exploiter une séquence motrice en la faisant **évoluer à partir de paramètres différents** comme les espaces de manipulation, les vitesses d'exécution, les éléments corporels différents pour une manipulation identique ou encore les manipulations différentes à partir d'un même travail corporel, tout en maintenant la continuité et la logique des actions enchaînées. Cela signifie qu'il faut « revisiter » l'organisation motrice pour réaliser la séquence, puisqu'il peut résulter de cette diversification une coordination différente, un développement différent des actions (prolonger plus ou moins loin et/ou longtemps un mouvement donné) ; ceci remet en cause le point de déclenchement et d'impulsion de l'action et la façon dont elle se déroule (temps de préparation modifié). On amène donc à terme l'élève à **se concentrer sur sa réalisation** et à **prendre en compte des indicateurs précis afin de maintenir le niveau de réussite** pour les réalisations actuelles et futures (en rapport avec la notion d'efficacité).

À plus long terme, cela permet d'envisager l'acquisition de **connaissances précises portant sur le moment et le point d'impulsion du mouvement**, d'émettre un **jugement** précis sur la production d'autrui **à partir d'indicateurs de réalisation technique**. Cette capacité à diversifier les réalisations doit également permettre à l'élève de trouver les moyens de **choisir le vocabulaire le plus adapté** à la création de formes et volumes, relativement à un projet esthétique et/ou un propos chorégraphique donné. Cette acquisition personnelle de connaissances doit amener le lycéen à pouvoir **argumenter son appréciation d'une prestation** d'autrui, ayant pris conscience dans sa propre organisation des repères incontournables pour réussir sa propre prestation (choix et agencement des éléments comme qualité de réalisation), seul ou au sein de son groupe.

**Second thème de travail : traiter un paramètre du mouvement pour organiser une relation entre partenaires au service d'un effet à produire**

Notons que la prise en compte d'un nombre plus important de partenaires entraînera une complexification dans l'organisation du mouvement et nécessitera un affinement des prises d'informations les unes sur les autres afin de coordonner les actions de chacun et de pouvoir réaliser la relation sans rupture dans le mouvement (**conserver la logique d'enchaînement d'actions, sans prise d'élan intermédiaire**).

**Les repères visuels sur l'engin ne sont plus organisateurs essentiels du mouvement** puisqu'ils permettent d'affiner l'ajustement des actions de la relation. Citons un exemple de **la prise en compte simultanée de paramètres** spatiaux et relationnels pour **créer un effet au service du propos chorégraphique** : utiliser le paramètre spatial pour créer un effet de jeu, de surprise dans la relation mise en place, amène à organiser le mouvement de telle façon que le corps et/ou l'engin du (des) partenaire(s) serve « d'obstacle », de point d'appui, comme pour faire un jeu « de cache-cache » avec le spectateur. Faire « disparaître et apparaître » mon corps et/ou mon engin par rapport au corps ou à l'engin de mon (mes) partenaire(s) va créer ce jeu de surprise pour le public. Mais cela nécessite des ajustements spatiaux et temporels rigoureux de la part des élèves, le moindre décalage entraînant une perte immédiate de l'effet. Il est évident que, dans ce contexte, le regard doit être disponible pour affirmer le jeu de relation avec les partenaires et le public ; le travail à l'engin doit donc pouvoir s'organiser en dehors de repères exclusivement visuels (repères proprioceptifs, etc.). En outre, cela signifie, par voie de conséquence, que la mise en valeur de ce moment de relation dans le développement du propos chorégraphique nécessite des choix pour le traitement de l'espace, du temps et de l'agencement collectif des élèves dans la séquence qui précède et celle qui suit la relation. Ainsi, par exemple, un travail synchrone, à l'identique, en déplacement sur la ligne médiane du praticable, partant du fond de celui-ci pour réaliser la relation au centre de l'aire d'évolution, produira un effet différent de celui créé par un travail synchrone, à l'identique, en déplacement sur une diagonale de force (du coin 6 vers le coin 2 du praticable) pour réaliser la relation dans un espace décentré sur cette diagonale (entre le centre et le coin 2). Il s'agit donc d'acquérir des **connaissances théoriques et en action sur la signification symbolique de l'espace scénique** pour servir le propos développé et l'effet chorégraphique souhaité.

Dans le même ordre d'idées, **pouvoir connaître et comprendre, pour les mettre en œuvre, les symboliques au niveau gestuel**, doit permettre à l'élève de choisir une organisation du mouvement propre au sens qu'il souhaite lui donner et faire partager au spectateur. Ainsi, un mouvement de spirale vers le haut (torsion autour de l'axe vertébral, d'une position basse vers une position haute), ou un mouvement en huit horizontal, sens extérieur (commençant par le mouvement d'ouverture du bras sur le cercle haut), indiquera plutôt une idée d'élévation, d'ouverture, d'exploration, que de recueillement, de repli sur soi qui s'organiserait, par exemple, par rapport à une fermeture de l'extérieur vers l'axe du corps ou à une indication de mouvement du haut vers le bas. De la même façon, **l'utilisation de dynamiques du mouvement** (cf. travaux de R. Von Laban et de E. Decroux) permettent de « colorer » le mouvement par des intensités différentes, en relation avec des régulations toniques du mouvement, **en fonction du propos**. Cette variété des dynamiques peut se réaliser soit par les manipulations d'engin diverses, soit par le système corps-engin, soit encore par le jeu des segments libres (selon un niveau de pratique de plus en plus avancé). Enfin, ces connaissances, ainsi que celles qui concernent des danses de cultures ou de styles différents, des rythmes divers, peuvent également amener à travailler sur la stylisation du mouvement en fonction du propos chorégraphique développé et du sens que l'on cherche à donner à la production.

## Synthèse des éléments de progressivité

L'ensemble des connaissances à acquérir permet de mettre l'élève en position favorable pour faire des choix de plus en plus adaptés au propos qu'il souhaite développer. Sa capacité à créer s'enrichit des différents moyens dont il dispose alors pour mettre en œuvre un mouvement porteur de sens. Cela ne peut se faire sans l'optimisation simultanée de sa capacité à :

- réaliser et exécuter à son meilleur niveau de maîtrise ;
- exploiter les différents éléments, outils du langage chorégraphique ;
- exploiter les différentes étapes du processus de création ;
- mener des échanges constructifs au sein de son groupe de travail (acteur/chorégraphe), et comme spectateur (public et évaluateur) pour faire évoluer les prestations ;
- oser être devant les autres, assumer et interpréter un projet élaboré.

On peut alors envisager ces éléments de progressivité en termes de transformations à effectuer selon

différents axes que nous séparerons ici pour leur présentation mais qui se travaillent le plus souvent simultanément, même si c'est parfois à des vitesses et/ou avec une importance différentes. L'articulation des connaissances présentée ci-dessus en exemple illustre cette interaction des différents axes d'apprentissage. Voici donc des axes de transformation possibles :

- passer d'un comportement où la manipulation de l'engin perturbe la continuité des actions à un comportement où le dialogue corps/engin organise et met en valeur la logique d'enchaînement d'actions, dans des mises en œuvre diversifiées du mouvement (enrichissement du vocabulaire) ;
- passer d'une juxtaposition d'éléments à une combinaison organisée d'éléments (fluidité, harmonie, lisibilité pour le spectateur) ;
- passer d'une centration sur soi et son engin à des prises de repères diversifiés, extérieurs à soi et permettant la prise en compte d'une relation à autrui (partenaires et spectateurs) ;
- passer d'un projet personnel à un projet collectif pour produire et présenter la production la plus aboutie possible (adéquation entre choix et propos, réalisation harmonieuse du groupe, même en cas de perturbation par l'exécution d'un des partenaires) ;
- passer d'une conception mécanique à une conception artistique du mouvement (prenant en compte les pôles de symbolisation, d'expression, de communication) ;
- passer d'une prestation organisée de façon aléatoire à une prestation organisée en fonction de son potentiel et des choix (sur les différents paramètres du mouvement et outils du langage chorégraphique) relatifs au propos chorégraphique développé : cela contribue à la construction du sens ;
- passer d'une exécution correcte à une interprétation mettant en valeur le propos chorégraphique.

## Liaison avec d'autres activités physiques et d'autres disciplines

Il serait trop long de développer ici les intérêts de lier la pratique de la GR à d'autres activités. Nous nous contenterons donc de signaler que la GR a une place et un rôle non négligeables à jouer dans la pratique des activités physiques artistiques. Son appartenance au monde sportif ne doit pas empêcher d'envisager son traitement en EPS dans le cadre d'une démarche artistique, respectant la spécificité motrice qu'elle nous propose et qui se réalise essentiellement par l'acquisition et le respect des règles comportementales au service de la logique et de la continuité des actions. Cette spécificité est un atout qui permet de

travailler dans le sens d'une disponibilité motrice (différents types de coordinations mises en œuvre, s'appuyant sur la mobilisation de différentes ressources), la diversité des apprentissages possibles permettant de programmer des contenus d'enseignement qui répondent à des projets pédagogiques précis. Cela ne peut que favoriser la mise en place de liens avec d'autres enseignements physiques artistiques (danse, arts du cirque). Cela permet également d'envisager un travail en liaison avec les activités scolaires de développement personnel, l'engin pouvant être alors « médiateur » d'un travail sur soi concernant les régulations toniques, la mobilisation de ressources bioinformationnelles (affinement de repères proprioceptifs, kinesthésiques, par exemple), les mobilisations articulaires précises quant à leur localisation et leur amplitude (l'engin objective le mouvement, induit des chemins précis

de mouvement dans le corps). Par ailleurs, le fait de se mettre en projet et en représentation devant les autres, dans le cadre d'un projet collectif, est également enrichissant pour affiner la connaissance de soi, la confiance en soi et pour optimiser sa capacité à évoluer dans un groupe ou une collectivité, en étant capable d'y assumer des positions et des rôles différents (pouvoir prendre des initiatives, accepter celles des autres, etc.).

Enfin, le fait de travailler dans le cadre d'une démarche artistique, à partir d'éléments déclencheurs différents (textes, tableaux, musiques, thèmes personnels, etc.), permet d'envisager des liens avec d'autres disciplines d'enseignement (littéraire, musical, d'arts plastiques, etc.) et de favoriser un travail interdisciplinaire.

### Le tir à l'arc et le lycéen

Bien que très peu pratiqué en milieu scolaire, le tir à l'arc participe de façon spécifique aux finalités de l'EPS. Il contribue à développer chez l'élève les notions d'autonomie, de respect de soi et des autres, et de maîtrise des facteurs émotionnels ; il demande en outre une connaissance particulière du matériel afin de réaliser une tâche mesurée et maîtrisée.

Le tir à l'arc regroupe une dizaine de spécialités (tir en campagne, en salle, fédéral, etc.) et utilise plusieurs types d'arcs (arcs traditionnels, arcs à poulie, etc.). Il s'agira donc de donner à l'élève leurs points communs pour qu'il puisse, s'il le désire, le pratiquer dans un cadre fédéral ou de loisir.

Durant la scolarité au lycée, l'élève va passer de la découverte d'une activité nouvelle en classe de seconde, à l'appropriation de celle-ci en classe de terminale, en vue du meilleur résultat pour l'examen.

L'activité de tir à l'arc va non seulement développer et approfondir les principes fondamentaux qui lui sont propres, mais elle va également permettre à l'élève d'affiner progressivement son schéma corporel par un verrouillage successif des articulations des membres supérieurs, d'améliorer et de renforcer son tonus musculaire par un gainage de l'ensemble du corps.

Cette construction s'accompagnera de :

- la connaissance de soi dans l'immobilité, la localisation des contractions musculaires et le relâchement, et la centration sur les informations proprioceptives ;
- la gestion émotionnelle : se concentrer, se calmer, se corriger ;
- la remise en cause personnelle sur le résultat brut (à chaque flèche ou à chaque volée) ;
- la maîtrise du geste technique ;
- le respect d'un rituel de tir, des ordres de tir et la concentration sur le pas de tir.

On peut souligner que, par sa spécificité, l'activité de tir à l'arc va convenir parfaitement à un type d'élève peu attiré(e) par les activités nécessitant d'emblée une forte « dépense énergétique ».

Cet(te) élève, aux moyens physiques moins développés ou habituellement peu sollicités, trouve dans cette activité un épanouissement et une reconnaissance auprès des autres, au regard de ses résultats.

Cette pédagogie de la réussite peut l'inciter à s'affirmer et à prendre des responsabilités au sein de son groupe de travail (analyser la séquence de tir, faire des commentaires, apporter des corrections, etc.), mais aussi à s'intéresser à tout ce qui concerne la maintenance du matériel. Cela peut l'amener également à s'investir dans un développement physique plus large, afin de compenser ou de réduire ses éventuels déficits ou handicaps de départ, et s'engager dans d'autres activités.

### Le tir à l'arc et les compétences du programme

Étant donné le nombre peu élevé d'élèves ayant pratiqué l'activité de tir à l'arc en collège, nous considérerons celle-ci comme une activité nouvelle au lycée.

La connaissance de l'activité, les savoir-faire et techniques passent par la découverte de l'arc et des règles qui régissent l'activité.

### Découverte de l'arc et des règles

Une description et une mémorisation des différents termes qui composent l'arc et les flèches sont nécessaires pour débiter rapidement l'activité.

#### • L'arc

- Corps d'arc avec une fenêtre à droite ou à gauche en fonction de l'*œil directeur*, poignée et repose-flèche.
- Branche supérieure, branche inférieure sur laquelle sont indiquées la longueur exprimée en pouces et la puissance de l'arc exprimée en livres.
- Poupée de branche supérieure et poupée de branche inférieure.

L'*œil directeur* est l'œil avec lequel on effectue la visée. Il se détermine par un exercice très simple : prendre une feuille de papier trouée dans son centre, tendre à bout de bras la feuille en visant un objet les deux yeux ouverts, ramener la feuille progressivement vers ses yeux tout en maintenant la visée de l'objet. L'*œil directeur* est celui qui se trouve dans l'alignement trou-objet, la feuille très près du visage.

Pour un œil directeur droit : arc avec fenêtre à gauche ; main d'arc = main gauche ; main de corde = main droite.

Pour un œil directeur gauche : arc avec fenêtre à droite ; main d'arc = main droite ; main de corde = main gauche.

Le choix de l'arc en fonction de sa puissance est important. L'utilisation d'un arc inadéquat à ses qualités physiques va amener l'élève à de mauvaises sensations. Un arc trop « mou » va apporter un confort certain à l'élève mais des résultats moyens, un arc trop « dur » va le mettre en situation d'échec (tension trop grande, sous-allonge, mal aux doigts de corde, etc.).

L'élève doit pouvoir trouver un compromis entre le développement de sa propre force et la puissance de son arc. Pour être en progrès continu, il est préférable qu'il conserve son arc de séance en séance.

- **La corde d'arc**

- Tranche-fil de poupée de branche supérieure ou inférieure.
- Tranche-fil de repère d'encoche.
- Repère d'encoche.

- **Les flèches**

- Tube, pointe, encoche, empennage.
- Deux plumes poules d'une même couleur pour une plume coq de couleur différente.

La disposition des plumes est importante pour la mise en place de la flèche sur le repose-flèche : la plume coq doit être à l'extérieur de la fenêtre d'arc.

- **La cible, le blason**

La cible est l'ensemble du support (de la « paille ») sur lequel est maintenu le blason, feuille de papier sur laquelle sont dessinés les cercles servant à décompter les points (dimensions variables, essentiellement de 60 et 80 cm de diamètre).

## **Les savoir-faire sociaux**

Les savoir-faire sociaux se fondent d'abord sur le respect absolu des consignes de sécurité. Les règles de sécurité ainsi que les ordres de tir doivent absolument être acquis et respectés. La mise en place d'un pas de tir délimité pour les tireurs et d'une zone neutre pour les observateurs est primordiale pour une bonne conduite de la séance.

Ils reposent ensuite sur la concentration de soi et le respect de celle des autres, sur et en dehors du pas de tir. Cette exigence est indispensable pour que les élèves s'investissent dans l'observation des séquences de tir, dans l'analyse du geste et l'apport d'éventuelles corrections.

## **Les connaissances de soi**

Elles se caractérisent par l'intégration des repères fondamentaux de la séquence de tir et de la méthode de tir :

### **L'axe vertical**

C'est la ligne sur laquelle le corps doit se placer. L'élève doit obtenir un alignement pieds, bassin, tête. Cette ligne forme un axe autour duquel s'articulera le geste.

La mise en place d'une base solide, écarts des pieds au sol, chaînage musculaire, permettra à l'élève d'obtenir une position stable pour enchaîner une action. Un ensemble d'exercices est proposé pour permettre d'acquérir cette posture d'équilibre en situation de tir.

### **L'axe horizontal**

C'est la ligne sur laquelle les membres supérieurs doivent se placer. L'élève doit obtenir un alignement bras d'arc, main de corde et épaule de corde. On appelle bras d'arc et main d'arc le membre supérieur qui tient l'arc, et main de corde et coude de corde le membre supérieur qui tient la corde. Ces deux membres doivent former une ligne horizontale. C'est l'équilibre des forces de répulsion et de traction qui est recherché. Une amplitude maximale au niveau de la ceinture scapulaire et un relâchement du bras d'arc, surtout de la main d'arc, amèneront une diminution de la fatigue musculaire et un rendement maximum.

### **Système de visée**

Il représente l'ensemble des repères qui permettent de diriger le mouvement vers la cible : œil, repère de visée (flèche, pointe ou viseur), cible. Ces repères sont de trois types :

- tactile (placement de la main de corde sur une partie du visage) ;
- visuel (alignement œil, repère de visée avant, cible) ;
- proprioceptif (l'allonge).

Le travail vise une stabilisation de ce système. En jouant tour à tour sur chacun de ces critères, l'élève arrivera à comprendre les différentes trajectoires de flèches et leurs impacts sur le blason. On pourra procéder à l'analyse technique du geste, avec correction en feed-back.

## **Rituel de la séquence de tir**

L'introduction du rituel de la séquence de tir est également un élément à privilégier dans l'apprentissage du tir à l'arc. La séquence de tir se décompose en trois phases :

- le positionnement ;
- l'armement ;
- l'échappement (ou continuité du geste).

L'élève doit apprendre à respecter ces trois moments importants dans le déroulement d'une volée et les exécuter de manière continue. La séquence de tir doit se faire dans l'espace et le temps, sans précipitation et de façon maîtrisée. Une concentration de l'élève est demandée pour tendre vers une réalisation correcte du geste ; elle débute au moment où l'élève est sur le pas de tir pour se terminer après l'impact de la flèche.

Les différentes observations sur les élèves montrent que pour eux la séquence de tir s'arrête quand la corde a été lâchée. Or, il faut insister sur la stabilité du bras d'arc en direction de la cible jusqu'à l'impact de la flèche sur le blason. Le gainage du bas du corps et le verrouillage successif de toutes les articulations, depuis la main d'arc jusqu'au coude de corde, doivent être répétés à chaque volée. De cette prise de conscience du blocage articulaire dépend la qualité de la volée.

## Les méthodes de tir

Elles sont au nombre de trois :

### Méthode dite Visée Flèche (méthode instinctive ou apache)

L'élève doit aligner l'œil, la flèche entière et la cible. La prise de corde est faite avec trois doigts (index, majeur, annulaire) placés à environ 10 centimètres sous la flèche pour permettre l'alignement œil/flèche/cible, et introduire la notion de contact de la main de corde avec le visage.

### Méthode dite Visée Pointe (méthode mongole)

L'élève doit aligner l'œil, la pointe de la flèche et la cible. La prise de corde est identique à la précédente, l'encoche de la flèche se trouve à la commissure des lèvres pour permettre l'alignement œil/pointe de flèche/cible. Le contact de la main de corde avec le visage reste maintenu.

### Méthode dite Visée Viseur (méthode suédoise)

L'élève doit aligner l'œil, le viseur et la cible. La prise de corde se fait avec un doigt (index) au-dessus et deux doigts (majeur et annulaire) en dessous de la flèche. Le contact de la main de corde s'établit sous le maxillaire inférieur pour permettre l'alignement œil/viseur/cible.

En classe de seconde, l'élève sera initié(e) à la méthode dite Visée Flèche ou méthode apache (instinctive). En cycle terminal, l'objectif sera de renforcer la méthode Visée Flèche pour aborder avec certains la méthode Visée Pointe ou méthode mongole. La méthode dite Visée Viseur (méthode suédoise) ne sera abordée dans un cadre scolaire qu'en option ou en UNSS.

## La situation proposée en classe de seconde

Être compétent en tir à l'arc pour un élève en classe de seconde consiste à réaliser avec régularité des groupements de trois flèches, à une distance de huit mètres dans un secteur du blason. On entend par groupement un périmètre dans lequel vont se loger les trois flèches constituant une volée. Plus le périmètre est petit, meilleur est le groupement. Un barème basé sur la dimension du périmètre obtenu par volée de trois flèches et un score final cumulé permettent d'apprécier les progrès. Même si tout au long du cycle d'apprentissage, le décompte des points est nécessaire et représente souvent une source de motivation pour les élèves, ce qui importe le plus dans cet exercice est de savoir pourquoi les flèches sont bien regroupées ou non.

Pour arriver à un résultat satisfaisant, l'élève devra construire les repères de base :

- stabilité du bas du corps et gainage au niveau du bassin ;
- position des pieds (pieds écartés de la largeur des épaules, parallèles) et répartition du poids du corps sur les deux appuis ;
- placement de l'axe vertical (tête-bassin-pieds) par rapport à l'axe de la cible.

Afin de faire sentir cet équilibre du corps, l'élève devra tirer dans toutes sortes de positions : sur un pied (pied avant ou pied arrière), les deux pieds joints, avec un écart de jambes maximum, amener le poids du corps sur la jambe avant, sur la jambe arrière. En proposant des situations variées pour faire prendre conscience des différentes postures de tir, l'enseignant permettra à l'élève de trouver son équilibre personnel dans son propre positionnement. L'élève apprend à caractériser les sensations physiques qu'il éprouve (relâchement, tonus, etc.).

Une fois cette notion de gainage perçue et surtout réalisée, il lui sera plus aisé de libérer et de rendre disponible le haut du corps pour entamer la séquence de tir. Le verrouillage successif des articulations des membres supérieurs permettra de tenir plus longtemps le bras d'arc en direction de la cible (respect de l'axe horizontal).

En place sur le pas de tir, un inventaire mental des actions principales à accomplir aura été fait pour mieux se préparer à la séquence de tir. Cette interiorisation mentale nécessaire amène l'élève à une maîtrise du geste. La séquence de tir prend donc toute son importance.

Le repère tactile ou kinesthésique de la main de corde sur une partie du visage doit être parfaitement senti

et intégré : une variation de la hauteur ou de la latéralité peut dévier la flèche de sa trajectoire initiale. Le repère visuel doit être respecté : alignement parfait de l'œil, du tube de flèche et de la cible. Il faut amener l'encoche de la flèche devant son œil. Pendant l'armement, c'est la flèche qui va vers l'œil et non pas le contraire (de nombreux élèves compensent leur manque de force par une avancée de la tête vers la flèche).

Le repère proprioceptif ou l'allonge doit être le même à chaque tir, l'allonge étant la distance qui sépare le creux de la poignée dans lequel se loge la main d'arc, du point d'encoche de la flèche lorsque l'on arme l'arc ; celle-ci peut jouer un rôle sur la vitesse, la trajectoire et donc la précision si elle n'est pas constante.

Concernant le rythme de la volée, chacun(e) doit trouver son propre tempo. C'est à travers différentes vitesses de tir qu'il (elle) trouvera le rythme qui convient à son temps d'armement, son temps de visée et à son échappement.

La méthode de tir utilisée sera celle dite de Visée Flèche décrite plus haut ; c'est celle qui permet à un élève d'obtenir des résultats corrects très rapidement. Cela constitue une source de progrès et de motivation supplémentaire.

En classe de seconde, le travail portera donc sur la correction et l'acquisition des postures, sur une recherche d'une plus grande immobilité de l'ensemble du corps, un respect des règles de sécurité et des ordres de tir, une concentration vers un seul but : le regroupement des flèches.

La visée sera toujours la même, et la répétition de cette visée de flèche en flèche au cours d'une volée permettra à l'élève de reconnaître et d'assimiler les causes d'un mauvais groupement. Des fiches d'observations, les conseils de ses camarades et un effort d'analyse personnelle seront autant d'atouts pour progresser.

Le groupement des flèches est une étape essentielle pour arriver à obtenir un score maximum.

## Situation proposée en cycle terminal

### **Niveau 1**

L'enseignement de l'activité de tir à l'arc au niveau 1 du cycle terminal est un prolongement du travail effectué en classe de seconde. Les principes acquis en seconde sont renforcés et une attention toute particulière est donnée à l'autogestion de l'élève au moment de la séquence de tir.

Trois points sont abordés plus précisément :

- l'approfondissement des principes de la séquence de tir ;
- la notion de contre-visée ou visée compensée ;
- le passage de la méthode Visée Flèche à la méthode Visée Pointe.

Un quatrième point à négocier est le recul de la distance du pas de tir de 8 à 10 mètres. Cette tâche n'est pas un réel problème pour les élèves, même pour les moins habiles.

## L'approfondissement de la séquence de tir

L'élève doit rentrer dans un rituel de tir, l'intégration des différents paramètres étant maîtrisée. Aucun mouvement parasite ne vient perturber la séquence de tir qui doit être exécutée de manière continue et sur un rythme régulier, propre à chacun(e). Le moment de l'échappement de la flèche (continuité du geste ou décoche) attire toute l'attention : c'est de cet instant précis, quand tous les efforts de verrouillage articulaire et de gainage ont été effectués, que dépendent la qualité de la trajectoire de la flèche et son impact dans la cible.

### *Exemple de verrouillage articulaire*

On demande à l'élève de se positionner, d'armer son arc et de faire sa visée. Une fois sa visée effectuée, la consigne donnée est de fermer les yeux, de compter jusqu'à trois et de décocher. Les effets recherchés sont de plusieurs ordres et font appel aux compétences méthodologiques : maîtrise du tonus musculaire, des émotions, gestion du stress (peur de mettre en dehors de la cible), de la séquence de tir, et feedback immédiat de ses actions (en enlevant la dominante visuelle). Si nous pouvons observer au début de la situation une hésitation, un manque de confiance et une précipitation au moment de l'échappement, nous nous apercevons très vite que l'élève assimile l'exercice et rentre dans la séquence de tir avec calme et précision.

## La notion de visée compensée ou contre-visée

Quand l'élève a intériorisé tous les critères de réalisation et mémorisé ses propres repères de fonctionnement interne, il peut rectifier sa visée pour obtenir un meilleur résultat. Cette action peut se faire sur une flèche ou sur une volée.

*Exemple* : un élève qui met régulièrement ses flèches dans la partie supérieure droite du blason en visant le centre devra sur la volée suivante viser la partie

inférieure gauche du blason pour déplacer ses flèches vers le centre. Une amélioration du résultat peut être ainsi obtenue, à condition que soit maintenue la régularité des impacts des flèches au même endroit sur le blason.

## Le passage de la méthode Visée Flèche à la méthode Visée Pointe

Elle ne s'opère que pour des élèves qui ont construit et maîtrisé leurs repères personnels. L'encoche de la flèche n'étant plus devant l'œil, mais au niveau de la commissure des lèvres, les repères de visée sont automatiquement modifiés. L'élève doit aligner à présent l'œil, la pointe de la flèche et la cible ; de ce fait, son bras d'arc va monter puisque son repère d'encoche est descendu. Il lui faudra donc, en tenant compte des principes de fonctionnement, reconstruire un processus d'apprentissage personnel à partir des nouvelles sensations et de nouveaux repères de visée.

## Compétences attendues

Être compétent en tir à l'arc pour un élève au niveau 1 du cycle terminal consiste à réaliser des groupements de trois flèches vers le centre du blason et à établir un compromis entre le score et le groupement. Il doit à tout moment, pendant sa volée, avoir le choix de privilégier soit le groupement, soit le meilleur score ; pour cela, il possède une connaissance suffisante de ce qu'il est capable de réaliser et des effets de son action.

*Exemples de rapports de causes à effets sur le tir :*

- repère d'encoche trop bas ou trop haut : impact de la flèche sur le blason au-dessus ou en dessous ;
- doigts de corde trop près de l'encoche : gêne au moment de l'échappement et trajectoire de la flèche déviée ;
- sous-allonge : trajectoire de flèche descendante ;
- sur-allonge : trajectoire de flèche tendue ;
- tremblement du bras d'arc : variation sur la hauteur ou la latéralité de la trajectoire de flèche ;
- temps de visée trop long : fatigue oculaire et musculaire ;
- temps de visée trop court : imprécision totale.

## Niveau 2

### Évolution

L'enseignement de l'activité de tir à l'arc au niveau 2 du cycle terminal s'appuie sur un affinement de tout ce qui a été travaillé au niveau 1 pour donner à

l'élève la possibilité d'un travail autonome. Cette autonomie doit correspondre à un effacement de l'enseignant, allant vers une prise en charge par l'élève de ses séquences de tir.

L'élève gère seul les conduites à tenir afin d'obtenir le groupement maximal sur huit volées de trois flèches et pour assurer le meilleur score aux points.

Comparativement au niveau 1, le projet personnel de l'élève va s'affiner :

- augmenter le relâchement pour optimiser l'amplitude scapulaire, tout en renforçant le gainage du corps et les mobilisations articulaires de l'axe horizontal ;
- gérer ses émotions et le stress engendré par l'évaluation ;
- s'approprier le rituel de tir.

C'est un rituel d'éveil où l'élève doit savoir cristalliser les forces vives de son caractère et de son intelligence, à l'intérieur de soi, fixé sur un seul but : le centre de la cible. Il doit tout oublier pour se focaliser uniquement sur un objectif : établir le lien mental le reliant au centre de la cible. Le résultat d'une mauvaise flèche ne doit pas éloigner l'élève de son but et surtout ne pas le perturber dans l'exécution des volées suivantes.

Les compétences méthodologiques visées renvoient aux notions suivantes : concentration, connaissance et maîtrise de soi et du geste technique, analyse et remédiation en feed-back permanent.

Être compétent en tir à l'arc au niveau 2 du cycle terminal consiste à rentrer entièrement dans l'activité et à assurer un score maximal en conservant un groupement maximal, à une distance de 12 mètres.

## Description de la situation

La situation de référence proposée incite l'élève à tenter de produire le meilleur résultat selon deux critères :

- le premier concerne la précision : il s'agit de totaliser le plus grand nombre de points sur huit volées de trois flèches (total maximum de 240 points comptabilisés par la position des impacts par rapport au centre du blason) ;
- le second concerne le groupement : il s'agit d'accumuler le plus grand nombre de points calculés en fonction des dimensions du périmètre tracé par l'impact des trois flèches de chaque volée (la mesure peut s'effectuer à l'aide de cordelettes de différentes longueurs ; par exemple, pour cinq cordelettes, la plus petite, de 10 cm, vaut cinq points, la plus grande, de 25 cm, vaut un point). La mesure s'effectue à la base des flèches près de la cible (le total maximum est de 40 points pour huit volées).

## Éléments de progressivité

Du point de vue de l'enseignement, les situations proposées en seconde et aux deux niveaux du cycle terminal se différencient par un affinement des sensations personnelles de l'élève, par un renforcement des acquis (tensions musculaires, relâchement, repères externes et internes, informations, etc.) mais aussi par l'acquisition et le développement de son autonomie.

L'enseignant l'amène à fournir un travail plus approfondi, à augmenter la qualité des échanges dans les groupes de deux ou trois, afin qu'il s'approprie toutes les connaissances. Chacun(e) doit être un observateur et un acteur à part entière de sa propre séquence de tir et un conseiller attentif de celle des autres.

Il nous semble important d'axer tout le travail, pendant le cycle de la classe de seconde, sur les repères fondamentaux et la méthode de visée, pour pouvoir s'orienter par la suite vers des sensations plus fines qui relèvent plus d'une remise en cause et d'une analyse de sa propre action motrice, aux niveaux 1 et 2 du cycle terminal.

La répétition des mêmes consignes sur le positionnement amènera d'abord l'élève à se dégager le plus tôt possible des problèmes liés à l'utilisation du

matériel, puis à résoudre les difficultés rencontrées dans son maintien, son schéma corporel, pour mieux se recentrer sur l'acquisition des repères de visée. Il est entendu que, pour certains, la construction de cette base peut prendre un peu de temps, mais une fois ces problèmes résolus, l'élève qui a trouvé un positionnement juste et personnel verra la qualité de ses volées s'améliorer. Ces repères doivent être propres à chaque élève : même s'ils sont acquis à partir d'exercices variés donnés par l'enseignant, ils sont « enregistrés » dans un répertoire de sensations personnelles, tactiles, et alimentés par des séries d'échecs et de réussites. Ces repères internes ne peuvent se transmettre directement, mais l'échange des expériences peut enrichir le champ de recherche des partenaires.

La logique de notre démarche est de donner à l'élève, de manière structurée, toutes les connaissances indispensables pour entrer dans l'activité, pour agir ensuite de manière ponctuelle et adaptée à chaque individu, et l'aider à affiner son geste.

Il est important de ne pas enfermer l'élève dans un stéréotype : le tir à l'arc nécessite une rigueur dans son apprentissage qui ne doit pas cependant se transformer en automatisme figé. Il faut donner à l'élève les moyens de comprendre les principes essentiels de l'activité et de pouvoir modifier les procédures au fur à mesure de la progression de ses compétences.