

Le B.O. N°29 18 JUILLET. 1996

## L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE AU COLLÈGE

Dans la continuité de l'école primaire, l'éducation physique et sportive au collège met l'élève en contact avec un grand nombre d'activités physiques, sportives et artistiques qui constituent un domaine de la culture contemporaine. Selon leur nature, ces activités privilégient un mode particulier de relations et d'adaptations face à l'environnement physique et humain. Elles permettent à tous les élèves de s'éprouver physiquement et de mieux se connaître en vivant des expériences variées et originales, sources d'émotion et de plaisir.

### 1 - FINALITÉS DE L'ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

L'EPS vise chez tous les élèves:

- le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices,
- l'acquisition, par la pratique, des compétences et connaissances relatives aux activités physiques, sportives et artistiques
- l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique.

Ainsi, l'EPS contribue au développement de la personne.

Plus largement et par rapport aux autres disciplines, c'est la diversité des environnements, dans lesquels sont vécues les expériences individuelles et collectives, qui permet à l'EPS de participer de façon spécifique à l'éducation à la santé, à la sécurité, à la solidarité, à la responsabilité et à l'autonomie. En offrant des occasions concrètes d'accéder aux valeurs sociales et morales, notamment dans le rapport à la règle, l'EPS contribue à l'éducation à la citoyenneté. L'association sportive de l'établissement constitue, à cet égard, un champ d'expériences d'une particulière richesse, dans le même temps où elle offre des possibilités d'approfondissement et de découvertes.

### 2 - OBJECTIFS GÉNÉRAUX

Les activités proposées aux élèves sont très variées : ces derniers sont ainsi confrontés à de grandes catégories de situations éducatives, et découvrent les activités qu'ils pourront poursuivre au-delà de l'école.

Ces activités sont l'occasion pour l'élève de se mettre en relation avec le monde physique ou avec les autres, et de mieux se connaître.

Dans le cadre des relations que l'individu entretient avec le monde physique, deux objectifs sont privilégiés :

- apprendre à mobiliser ses ressources et les développer en vue d'atteindre une plus grande efficacité lors d'une performance, d'une épreuve ou d'une compétition dont les résultats peuvent être appréciés ou mesurés dans le temps et l'espace,
- apprendre à agir en sécurité pour soi, pour les autres, dans les activités et milieux les plus divers, notamment dans un milieu de pleine nature ou reproduisant celui-ci.

Cette confrontation à l'environnement, le plus souvent individuelle, permet d'appréhender les dimensions terrestres, aériennes, aquatiques des conduites motrices.

Une attention particulière est portée à l'enseignement de la natation pour les élèves ne sachant pas nager à l'entrée au collège.

- Dans le cadre des relations de coopération, de confrontation et de communication avec autrui, on privilégie les objectifs suivants:

- résoudre et maîtriser les problèmes posés par l'opposition à autrui (affrontements directs ou indirects avec instruments),
- résoudre et maîtriser les problèmes posés par la coopération en vue d'une action collective avec ou sans opposition,
- construire et développer des actions destinées à être vues et jugées par autrui. Celles-ci peuvent avoir pour objectif de provoquer une émotion, de s'inscrire dans une démarche artistique ou de faire référence à une dimension esthétique.

- Dans le cadre du développement de la connaissance de soi, on veille à enrichir le rapport que l'élève entretient avec son corps et à favoriser l'élaboration d'une image de soi positive. À cette fin, on privilégie les objectifs suivants :

- développer les perceptions sensorielles,
- surmonter les appréhensions et savoir prendre les décisions liées à l'action motrice.

Les différents objectifs présentés ci-dessus sont essentiels pour éduquer de façon équilibrée les élèves sur les plans physique et sportif et sur ce-lui du comportement et de la maîtrise de soi; les professeurs peuvent les compléter par d'autres pour tenir compte au mieux des besoins et des caractéristiques de leurs classes.

### **3 - NATURE DES ACQUISITIONS**

Les apprentissages mènent en EPS à l'acquisition de compétences :

- Des compétences spécifiques nécessaires à la réalisation efficace de chacune des activités enseignées; elles révèlent la maîtrise de savoirs et de techniques intégrés dans l'action même et contribuent à l'élaboration de compétences et de connaissances plus larges, repérables à l'occasion de la pratique de plusieurs activités.

- Des compétences propres à un groupe d'activités ;
- Des compétences générales. Celles-ci ont deux fonctions importantes, progressivement prises en compte au collège:
  - l'identification et l'appréciation des conditions et des déterminants de l'action ;
  - la gestion et l'organisation individuelle et collective des apprentissages dans des conditions optimales de sécurité.

## **PROGRAMME DE LA CLASSE DE SIXIÈME**

Le B.O. N°29 18 JUILLET. 1996

### **1 - Compétences spécifiques**

Le grand nombre d'activités physiques, sportives et artistiques pouvant être enseignées ne permet pas d'établir dans ce programme la liste exhaustive des compétences spécifiques à chacune d'elles. Des exemples précis seront donnés dans les documents d'accompagnement.

### **2 - Compétences propres à différents groupes d'activités**

Ce programme présente, selon les appellations habituellement utilisées en éducation physique et sportive, les compétences propres à des groupes d'activités.

## **Activités physiques artistiques**

- selon un mode de composition défini par l'enseignant, différencier un début, un développement, une fin dans l'organisation des formes, des trajets, des relations entre partenaires,
- à partir de thèmes simples, construire un projet expressif et le mettre en œuvre dans une démarche de création guidée,
- évoquer le réel par le choix de formes corporelles significatives extraites du quotidien,
- orienter la composition par rapport aux spectateurs, utiliser des éléments scéniques,
  - maîtriser des formes, des mouvements nouveaux, des enchaînements simples, en relation éventuelle avec un monde sonore pour communiquer un sens, une émotion, et connaître ses possibilités expressives,
- tenir un rôle devant autrui.
  - Commentaire: en fin de sixième, l'élève doit être initié à la pratique d'une activité physique artistique par une première approche, donnant lieu à production, des notions de création, de composition et d'interprétation.

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

### ACTIVITÉS:

# ARTISTIQUES

### ACTIVITÉS PHYSIQUES ARTISTIQUES

Les activités physiques artistiques regroupent différents styles et différents courants :

- la danse contemporaine : la «post modern dance», la tendance théâtrale, le Butô, etc. ;
- les danses sociales : traditionnelles, de salon, à caractère festif et convivial, la danse jazz, les «danses de rue ou urbaines» (rap, break-dance, hip-hop, etc.), le rock'n roll, les claquettes, etc. ;
- la danse classique ;
- les pratiques de cirque ;
- le mime, les activités théâtrales, etc.

Cette présentation n'est pas exhaustive.

Les activités physiques artistiques constituent un domaine d'échanges, de compréhension, de rencontres à l'image de toute autre forme d'expression artistique. Le langage poétique du corps qu'expriment ces pratiques est évocateur d'émotions et de sens à la fois pour le danseur interprète, le danseur chorégraphe et le spectateur dont le regard légitime la création.

Inscrites dans la scolarité de l'élève, elles participent à l'acquisition de connaissances et de savoirs par la diversité de leurs références culturelles, la multiplicité de leurs messages, mythes, conventions, codes et, par la mémoire, l'expression de leur tradition.

Leur programmation donne accès à des compétences spécifiques destinées à :

- l'exercice de la créativité de l'élève ;
- la construction de nouvelles habiletés motrices ;
- l'affirmation de sa personnalité dans un monde sensible et poétique par une ouverture d'esprit, une tolérance, une écoute de soi et des autres.

### Activités conseillées

La danse contemporaine, les danses traditionnelles, le mime, les pratiques de cirque font partie du groupement des activités physiques artistiques et peuvent, à ce titre, être proposées en classe de 6e. Deux d'entre elles sont traitées en illustration :

- dans les danses traditionnelles, l'élève acquiert une motricité conventionnelle, codifiée, en relation étroite avec une structuration musicale et spatiale rigoureuse (des exemples de pas et des références aux danses régionales accompagnent le document). Les danses à caractère national, les danses ethniques peuvent aussi être transformées en objet d'enseignement ;

- dans la danse contemporaine, l'élève communique aux danseurs et aux spectateurs son point de vue, sa sensibilité à partir d'un imaginaire qui transforme le monde du réel en un monde poétique.

## **DANSES TRADITIONNELLES - DANSE CONTEMPORAINE**

### **I - Mise en œuvre**

#### **A. Présentation, orientation, dominante**

Les danses traditionnelles sont porteuses de messages et symbolisent une identité culturelle. Elles expriment toutes sortes de traditions dansées à travers des pas, des chorégraphies, des costumes, des accessoires singuliers.

En classe de 6e, les élèves acquièrent une gestuelle appropriée respectant l'esprit des danses basques, bretonnes, du Berry, etc. Ils tiennent des rôles spécifiques de meneur, de guide, de « guidé », dont l'alternance résulte d'une négociation entre les partenaires. Leur démarche consiste, dans un premier temps, à rester fidèle aux caractéristiques de chaque danse pour en traduire rigoureusement le langage corporel, le rythme, l'esthétique et le sens. Ayant retenu les critères du mouvement et de la composition chorégraphique, l'histoire, la signification culturelle, les élèves peuvent redécouvrir collectivement ce type de danse. Ils développent ainsi leur créativité en recherchant de nouvelles combinaisons de pas et des mises en scène originales (utilisation de costumes appropriés, d'accessoires, etc.). Ils traduisent, par exemple, la vitalité exubérante des danses basques ou la grâce et l'élégance des danses bretonnes.

La danse contemporaine développe des objectifs artistiques fondés sur la créativité et permet à l'élève d'acquérir des compétences relatives à trois rôles :

- celui de danseur, pour mettre en jeu l'imaginaire, pour explorer, construire son vocabulaire gestuel. La technique n'est pas préalable, la gestuelle peut être inventée. L'importance est donnée à l'improvisation. L'enseignant, par des moyens de guidage telles les métaphores, les images, permet à l'élève de multiplier et de nuancer son propos ;

- celui de chorégraphe, pour construire, seul ou à plusieurs, une production, c'est-à-dire organiser, ordonner une mise en scène adaptée à l'idée chorégraphique ;

- celui de spectateur, pour être attentif à la production des autres.

Les danses traditionnelles et la danse contemporaine invitent au plaisir de danser avec, et pour les autres.

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

En classe de 6e, dans un premier cycle de danses traditionnelles ou de danse contemporaine, le projet organisateur de l'activité des élèves s'exprime dans la construction et la réalisation d'une chorégraphie à deux (ou multiple de deux) ainsi que dans une différenciation de rôles.

## II - Danses traditionnelles : compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

Choisir des danses dont la durée est comprise entre deux et trois minutes.

Constituer des groupes de deux à six élèves pour faciliter les échanges, les recherches en effectif réduit et obtenir une production structurée.

Alterner le travail dirigé par l'enseignant pour l'apprentissage de pas, l'acquisition de nouvelles habiletés motrices et un travail de recherche orienté vers la création d'une danse collective.

Alterner les temps d'investissement actif (phases de reproduction et de recherche) et les temps d'écoute et d'analyse du message musical.

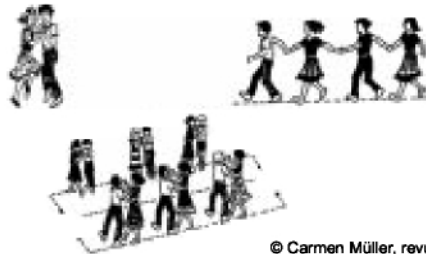
Solliciter l'observation des autres groupes, éveiller la curiosité en apprenant l'histoire et la signification des danses proposées pour mieux les traduire.

### Éléments de progressivité

Associer des situations formelles destinées à l'apprentissage de pas simples à des situations chorégraphiques appropriées au caractère de la danse.

Enchaîner des déplacements variés et construire un espace chorégraphique :

- à deux : ligne, espace libre ;
- à quatre : cercle, carré, ligne droite ou diagonale ;
- à six : cercles concentriques, lignes parallèles, etc.



© Carmen Müller, revue EPS, n° 252

Passer d'un statut de danseur à celui de chorégraphe.

Repérer des signes musicaux :

- les phénomènes linéaires comme les mélodies ;
- les accords et les timbres ;
- les accentuations (temps forts, temps faibles, etc.).

La sensibilisation à ces signes permet de varier les formes de déplacement, de faciliter la synchronisation entre la musique, le mouvement et le partenaire, de renforcer l'impression d'unité au niveau du couple ou du groupe.

Passer d'une danse de couple à un quadrille, puis à une composition chorégraphique à six.

Procéder à une observation guidée par l'enseignant des chorégraphies présentées par les groupes constitués.

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

### **1. Conduites initiales des élèves, obstacles rencontrés**

L'élève débutant rencontre des obstacles :

- au niveau de la perception, il distingue difficilement les composantes du message musical (mélodie, tempo, rythme) ; il en résulte une absence de rapport entre la rythmicité gestuelle et le rythme musical ;
- au niveau de la coordination, il n'enchaîne pas des pas simples et différents ;
- au niveau de la mémorisation, il ne respecte pas la succession et l'ordre des thèmes de la danse ;
- au niveau de la relation avec les autres danseurs, il manifeste une certaine réserve liée à la mixité.

### **2. «Ce qu'il y a à faire» : compétences spécifiques**

- Identifier et reproduire les actions motrices appropriées à la danse traditionnelle choisie, puis les enchaîner.

Le respect des pas de base (tel le pas de farandole dans les danses provençales) aide les élèves à reproduire une danse structurée, collective et expressive.

- Repérer le tempo de chaque musique, reconnaître les mélodies, mémoriser les thèmes musicaux (couplets, refrains).

Les repères musicaux servent de guide aux différentes actions motrices développées. La musique contribue à l'organisation de la chorégraphie et au respect des différents thèmes caractérisant la danse choisie.

- Construire un espace à deux ou à plusieurs : espaces libres, espaces structurés géométriquement.

Les formations, les figures ou les dessins déterminent l'espace investi et le parcours suivi par les danseurs. La bonne réalisation motrice dépend de la synchronisation entre les pas, les combinaisons de pas, la musique et les partenaires.

- Recréer collectivement une danse traditionnelle.

La compréhension des caractéristiques d'une danse traditionnelle et de sa signification culturelle est favorable à un comportement créatif chez l'élève.

### **3. Indicateurs de fin d'étape**

Les rôles de danseur, de chorégraphe permettent aux groupes d'élèves constitués de construire une danse collective à l'image d'une danse traditionnelle.

La qualité de la réalisation motrice et celle de la réalisation artistique témoignent :

- d'une bonne écoute musicale ;

- d'une maîtrise de pas caractérisant les danses choisies associant simplicité et diversité (le sautillé et les pas qui en découlent tels le pas de scottish, le pas de gavotte, etc.) ;
- d'une organisation structurée de l'espace de relations (directions, trajets, amplitude des déplacements) ;
- d'une compréhension de l'expression d'une culture perçue dans le plaisir de danser et dans la mise en scène inventée ;
- d'une répétition acceptée.

### III - Danses traditionnelles : contenus

| «CE QU'IL Y A À FAIRE» :<br>COMPÉTENCES<br>SPÉCIFIQUES  | «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»   | QUELQUES REPÈRES<br>SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier et reproduire les actions motrices appropriées à la danse traditionnelle choisie, puis les enchaîner.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliser des pas simples et apprendre des pas différents :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– pas simples : pas marchés, pas courus</li> <li>– pas chassés, glissés, sautillés (gavotte bretonne, etc.) ;</li> <li>– autres pas rythmés : pas de polka (danses de Bresse), pas de bourrée (danses d'Auvergne).</li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconnaître le pas de polka.</li> <li>• Respecter les caractéristiques du type de pas réalisé (nombre d'appuis, rythme correspondant).</li> <li>• Être capable de chanter en dansant.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repérer le tempo de chaque musique, reconnaître les mélodies, mémoriser les thèmes musicaux (couplets, refrains).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reproduire le tempo de chaque musique par :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– la voix ;</li> <li>– les battements de mains ;</li> <li>– la fréquence des appuis (un pas par temps dans les pas de farandole provençale).</li> </ul> </li> <li>• Danser sur les thèmes musicaux et opérer :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– des modifications de sens des déplacements ;</li> <li>– des changements de partenaire.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Établir une correspondance :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– entre le rythme musical et celui des appuis ;</li> <li>– entre les modifications de trajets et le phrasé musical ;</li> <li>– entre les changements de partenaires et les thèmes musicaux.</li> </ul> </li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construire un espace à deux ou à plusieurs (espaces libres, espaces structurés géométriquement).</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construire un espace géométrique :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– par des formations : carré, cercle, ligne, courbe de farandole, etc. ;</li> <li>– par des déplacements vers l'avant, vers l'arrière, latéralement, en cercle, etc.</li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respecter les trajets, les orientations et les formations imposés.</li> <li>• Organiser un espace :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– à deux (rapproché, éloigné) ;</li> <li>– en quadrille (ligne, carré).</li> </ul> </li> <li>• Accepter de changer de partenaire.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recréer collectivement une danse traditionnelle.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construire une danse collective :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– analyser une musique ;</li> <li>– choisir des pas et des combinaisons de pas maîtrisés ;</li> <li>– chercher des formations, des trajets et varier le sens des déplacements ;</li> <li>– définir les rôles, le placement des danseurs.</li> </ul> </li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Respecter les critères de composition chorégraphique.</li> <li>• Envisager la reprise de la danse après avoir changé de partenaire et retrouvé la formation de départ.</li> <li>• Tenir son rôle pendant la durée de la danse.</li> </ul>   |

## IV - Danse contemporaine : compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation

Choisir un monde sonore ou une musique dont les caractéristiques sollicitent des réponses motrices. L'élève s'appuie sur les éléments musicaux pour s'exprimer (par exemple, les timbres, les sons, les voix, les bruits, les mélodies, etc.).

Déterminer un mode de groupement de deux, trois ou quatre élèves pour créer des chorégraphies sur le même thème, dans un temps défini, un espace ordonné. Pour éviter une symétrie souvent privilégiée, les groupes de recherche sont constitués de cinq élèves.

Diversifier les registres d'entrée pour solliciter la créativité :

- l'image (la bande dessinée, le dessin animé, les tableaux, les photographies, etc.),
- le conte (Le Petit Prince de Saint-Exupéry, etc.), les objets, les accessoires,
- les personnages, les costumes, le monde quotidien, le vécu organique (l'eau, la terre, le feu, l'air).

Donner des repères suggestifs par des verbes d'action qui suscitent représentation et imitation (par exemple, voguer, glisser, couler pour l'eau ; presser, bondir, tourner au sol pour la terre ; pétiller, briller, éclater pour le feu ; voler, effleurer dans l'espace). L'élève combine de façon originale deux à trois actions motrices relatives aux verbes d'action retenus ; il les associe aux variables de temps et d'espace.

Alterner les rôles de danseur et de chorégraphe. Éléments de progressivité

Accéder à un répertoire plus large et plus précis d'actions élémentaires : courir, sauter, tourner, balancer, rouler, tapoter, glisser, flotter, osciller, tordre, fouetter, presser, frapper, etc.

Entrer progressivement dans la création avec une nouvelle mise en jeu corporelle : le geste confus et distal intéresse peu à peu toutes les parties du corps en jouant sur le temps, l'espace, l'énergie et les nuances qui s'y rapportent. L'élève réalise des mouvements aux formes arrondies, brisées, des dessins segmentaires dans l'espace, différencie les équilibres et déséquilibres, maintient des attitudes, etc.

Repérer et exploiter les indices sonores comme les sons, les voix, les timbres, etc., organisés de manière ordonnée ou aléatoire.

Transformer la motricité issue du quotidien en une motricité à dominante signifiante ; regarder l'extérieur avec sa sensibilité.

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

#### 1. Conduites initiales des élèves, obstacles rencontrés

Les obstacles et les difficultés rencontrées par les élèves débutants intéressent quatre domaines :

- la concentration, celle-ci étant nécessaire pour traduire le réel par le mouvement puis le symbolique par l'imaginaire sollicité ;

- la perception de la musique ou du climat sonore ;
- l’expression dans la production ou la reproduction de formes au regard du thème choisi ;
- la communication au sein d’un groupe mixte ou non, pour créer un projet dansé, produire des effets, surprendre.

## **2. «Ce qu’il y a à faire» : compétences spécifiques**

- Être disponible corporellement, développer son imaginaire pour transformer sa motricité usuelle et exprimer sa sensibilité.

Le corps émotionnel remplace le corps fonctionnel. Les aspects figuratifs sont atténués pour saisir ce qui raisonne en soi. L’élève maintient son intérêt et sa concentration sur de courtes séquences.

- Explorer ses potentialités expressives.

L’élève connaît les principes fondamentaux qui règlent l’équilibre et situent l’origine des mouvements. Il utilise des repères dans l’espace, dans le temps, dans les moments musicaux. L’harmonie est recherchée de manière permanente.

- Construire un scénario à plusieurs dans un espace scénique déterminé.

La chorégraphie est organisée, structurée autour d’un argument ou d’un thème en acceptant de suivre les mouvements dans leur hasard (ceux-ci sont représentés par des initiatives individuelles spontanées).

- En tant que spectateur, être sensible à la prestation des autres.

La diversité des choix opérés et la durée de la concentration sont repérées ; la réalisation est confrontée au regard des autres, les différences sont acceptées.

## **3. Indicateurs de fin d’étape**

Ils permettent aux élèves concernés par le projet chorégraphique :

- de produire deux à trois réponses signifiantes dans chaque situation de recherche ;
- de réaliser une production en fin de cycle ;
- de s’engager et de maintenir un rôle pendant toute la prestation ;
- de mobiliser le corps en jouant poétiquement sur les paramètres espace, temps et intensité ;
- de prendre des repères dans la musique ou le monde sonore ;
- de connaître des principes simples de composition chorégraphique ;
- d’être à l’écoute de soi et des autres ;
- d’observer la production des autres.

## V - Danse contemporaine : contenus

| «CE QU'IL Y A À FAIRE» : COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES  | «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAI2~3»   | QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE   |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Être disponible corporellement, développer son imaginaire pour transformer sa motricité usuelle et exprimer sa sensibilité.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprimer sa sensibilité propre, sa disponibilité, sa concentration (par la marche).</li> <li>• Transformer la marche : «marcher sur l'eau, sur les nuages». Développer la sensibilité externe par la relation :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– au monde sonore ;</li> <li>– au monde physique ;</li> <li>– au monde humain.</li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprimer clairement le sens du thème évoqué ou choisi.</li> <li>• Écouter les consignes qui le conduisent à différentes explorations de la marche par des pas :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– lents ou rapides ;</li> <li>– profonds ou suspendus ;</li> <li>– légers ou lourds.</li> </ul> </li> <li>• Utiliser les climats sonores.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorer ses potentialités expressives.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapport à l'espace :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– reproduire les formes liées au thème proposé ;</li> <li>– construire l'axe vertical du corps ;</li> <li>– renforcer les appuis.</li> </ul> </li> <li>• Rapport à l'énergie :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– exprimer l'intensité des mouvements, du haut vers le bas, de droite à gauche, etc. ;</li> <li>– moduler l'intensité des mouvements.</li> </ul> </li> <li>• Rapport au temps :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– réaliser des mouvements brefs, saccadés, etc.</li> </ul> </li> <li>• Rapport à la musique :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– adapter le mouvement au tempo ou au climat sonore.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Différencier des formes variées par des formes :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– rondes et globales ;</li> <li>– brisées et segmentaires.</li> </ul> </li> <li>• Jouer sur les contrastes :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– lourd/léger ;</li> <li>– tendu/relâché ;</li> <li>– mobile/immobile.</li> </ul> </li> <li>• Modifier des vitesses d'exécution.</li> <li>• Repérer un tempo, une phrase musicale.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Construire un scénario à plusieurs dans un espace scénique déterminé.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imaginer un projet chorégraphique, par exemple :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– donner une autre signification à la marche ;</li> <li>– rechercher l'originalité des surfaces d'appuis ;</li> <li>– imaginer un duel pour organiser des rencontres, des contacts.</li> </ul> </li> <li>• Orienter la création par rapport au spectateur (face, dos, profil) dans un espace délimité.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Choisir les formes les plus significatives en rapport avec le thème retenu.</li> <li>• Établir des relations avec les autres danseurs.</li> <li>• Organiser l'espace scénique sur les conseils de l'enseignant.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• En tant que spectateur, être sensible à la prestation des autres.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– les indices de concentration pendant la durée de la prestation ;</li> <li>– l'expressivité du thème développé ;</li> <li>– les éléments chorégraphiques.</li> </ul> </li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Décoder les messages et les symboles.</li> <li>• Manifester une sensibilité artistique.</li> </ul>  |

## VI - Des compétences spécifiques aux compétences générales

Les activités artistiques participent au développement du sens artistique des élèves de 6e, dont elles enrichissent la sensibilité et l'imaginaire. Leur pratique privilégie trois dimensions : la dimension symbolique, la dimension motrice et expressive, la dimension socio-affective.

En vivant des situations de recherche inhabituelles, en ayant un rôle défini dans un groupe, l'élève manifeste des « motifs d'agir ». La danse lui permet d'affirmer sa personnalité, de donner une autre image de soi.

### Éléments de bibliographie

- Budini M.-N., « Danses folkloriques : organisation d'un cycle en terminale », in Revue EP.S, n°252, mars-avril 1995, pp. 57-60.
- Cadopi M., Bonnery A., Apprentissage de la danse, Joinville-le-Pont, Actio, 1990.
- Delga M., Flambard M.-P., Le Pellec A., Noé N., Hénaff-Pineau P., « Enseigner la danse en EPS », in Revue EP.S, n°226, novembre-décembre 1990, pp. 54-59.
- Gaillard J., « Processus d'influence pour développer les compétences artistiques », in Revue EP.S, n°256, novembre-décembre 1995, pp. 62-66.
- Guisgand Ph., « Danse contemporaine, importance des représentations en milieu scolaire », in Revue EP.S, n°259, mai-juin 1996, pp. 25-29.
- Huesca R., « Peut-on appréhender les activités physiques artistiques ? », in Revue EP.S, n°244, novembre-décembre 1993, pp. 49-51.
- Lombard F., « Danses à vivre et danses à voir », in Revue EP.S, n°250, novembre-décembre 1994, pp. 42-47.
- Maucouvert A., « Danses traditionnelles et contenus d'EPS », in Revue EP.S, n°242, juillet-août 1993, pp. 72-74.
- Tribalat Th., « Réflexion sur la didactique des activités physiques artistiques - l'exemple de la danse », in Hyper, n°193, 4e trimestre 1995-1996, pp. 10-21 .

## ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

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

BO 30 janvier 1997

### I Compétences spécifiques

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

### II Compétences propres à différents groupes d'activités

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

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

## Activités physiques artistiques

- Face à des choix réduits, se donner et conduire un projet expressif selon une démarche de création.
- Transformer sa motricité quotidienne pour caractériser des mouvements de façon expressive.
- Créer corporellement un univers symbolique, selon des choix esthétiques proposés.
- Maîtriser des éléments d'une technique corporelle spécifique et nouvelle pour construire des formes, des mouvements, des enchaînements variés au service d'une expression ou d'un thème, en relation éventuellement avec un monde sonore (variations et combinaisons inhabituelles des rapports corps-espace, corps-temps, corps-énergie).
- Maîtriser des modes de développement des formes corporelles expressives.
- Selon des modes de composition connus, articuler un début, un développement, une fin dans l'organisation des formes, des trajets, des relations entre partenaires.
- Renforcer l'effet spectaculaire et la symbolique du projet par l'orientation de la composition dans l'espace de représentation ainsi que par le choix et l'utilisation guidés d'éléments scéniques (objets, costumes, décors,...).
- Jouer un rôle face à autrui : entrer dans une interprétation.

### *Commentaire :*

À ce niveau, l'élève acquiert des compétences pour apprécier les productions artistiques dont la sienne.

Une attention particulière est portée à la relation monde sonore-mouvement, élément important de la culture artistique et de la motivation des élèves.

## IV Organisation des apprentissages et évaluation

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

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

•qu'une activité pratiquée pendant au moins dix heures effectives conduit à la maîtrise des compétences du premier niveau ;

•que vingt heures de pratique effective (sur une année ou sur plusieurs) rendent exigibles les compétences du deuxième niveau.

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

## Document d'accompagnement cinquième quatrième :

### ACTIVITÉS:

# ARTISTIQUES

### Activités conseillées

Par souci de continuité avec les propositions faites pour la classe de 6e, deux activités physiques artistiques sont traitées en tant que spécialités et illustrations du groupement : la danse jazz et la danse contemporaine. À travers ces deux activités support, il est conseillé de s'attacher à la recherche de la maîtrise et de la structuration qualitative du mouvement, à l'affinement de la relation à la musique et au monde sonore, à l'organisation plus élaborée de la mise en scène.

En fonction des caractéristiques des élèves, d'autres activités comme le hip-hop, le rap, le rock'n roll, etc., peuvent être envisagées en tant que motivation et supports d'apprentissage dans une démarche de création chorégraphique. Les rôles assumés et le respect des partenaires finalisent l'investissement de l'élève dans une relation à l'autre ou aux autres (contacts, porters, etc.).

Le cycle central associe un principe d'approfondissement d'une pratique au principe de découverte d'une activité nouvelle.

## DANSE CONTEMPORAINE

### I - Mise en œuvre

#### A. Présentation, orientation, dominante

En 5e et 4e, la maîtrise des techniques abordées passe par la connaissance de principes organisateurs de la motricité :

- bâtir un axe vertébral équilibrateur ;
- percevoir les rapports entre équilibre, appui et centre de gravité ;
- éprouver des tensions, des relâchements, des résistances ;
- relâcher volontairement les muscles superficiels ;
- trouver le centre des énergies libérées d'un mouvement. Les compétences acquises par l'élève lui permettent d'exprimer son engagement corporel, de nuancer son propos, de colorer le mouvement, d'enrichir ses perceptions.

En ce qui concerne la composition chorégraphique, l'élève effectue des choix corporels ; il structure le propos en fonction du thème pour mettre en relation la musique, l'espace investi, les formes gestuelles et les danseurs.

L'élève spectateur apprécie la qualité des prestations et de l'interprétation.

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

Dans un deuxième cycle d'apprentissage, les itinéraires des élèves ont tendance à se différencier. Cependant, ces derniers manifestent un besoin de conformité au groupe, à sa culture (particulièrement dans le domaine musical) et à des formes de motricité. Ils recherchent la prouesse individuelle. Au-delà de la production ou de la reproduction de formes, ils développent une motricité plus élaborée, plus engagée, plus risquée.

Dans des situations chorégraphiques et scéniques, l'élève compose seul ou avec des partenaires sur une musique de son choix.

## **II - Compétences spécifiques à acquérir**

### **A. Situation et conditions de réalisation**

En variant les modalités de mise en œuvre, l'enseignant a la possibilité d'approfondir l'exploration des thèmes utilisés en 6e ou de les enrichir, par exemple :

- la saisie d'une image suscite plusieurs lectures (choisir le personnage central ou traduire le climat qui s'en dégage) ;
- l'objet est détourné de sa fonction habituelle (le bâton devient un instrument de percussion, etc.) ;
- la musique et ses aspects dynamogéniques sont sources d'inspiration ;

Accompagnement des programmes du cycle central 5e/4e

- les thèmes suggèrent des émotions (la peur, la joie, etc.), des sentiments (l'amour, la haine, etc.).

L'enseignant peut proposer des séquences d'enchaînement, des techniques nouvelles et, si le contexte le permet, des mises en jeu corporelles fondées sur la relation à l'autre (les porters à deux, à trois, etc.).

Dans des situations particulières, les références culturelles propres à l'élève (jazz, rap, hip-hop, etc.) peuvent constituer des thèmes de nature à accentuer l'engagement du groupe (de la classe, etc.).

### **Éléments de progressivité**

Choisir des cadres de référence variés et s'approprier des formes corporelles nouvelles.

Accéder à un niveau de maîtrise (se référer aux composantes du mouvement espace, temps, énergie).

Exploiter les climats sonores et les composantes musicales (rythmes, harmonie, timbres) et les nuances (temps forts, temps faibles, accents, etc.).

Prendre des options esthétiques, adopter une manière personnelle de transformer le réel.

Engager sa sensibilité pour entrer dans l'imaginaire et le message des autres en tant que spectateur.

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

### **1. Conduites initiales des élèves, obstacles rencontrés**

L'élève s'exprime par des formes encore banales, proches du réel et peu contrastées. Il emprunte des gestes à des styles de danse tels les «toupies», les glissements des danses urbaines.

Il a des difficultés à construire des trajets chorégraphiques en raison de la multiplicité des paramètres à considérer. Il esquive les rencontres, les contacts, particulièrement dans les classes mixtes.

### **2. «Ce qu'il y a à faire» : compétences spécifiques**

- Maîtriser des techniques corporelles nouvelles et variées pour exprimer une idée, une émotion.

Le choix d'une forme d'expression reconnue («modern dance», jazz, rap, etc.), d'une option esthétique, engage l'élève dans le développement d'une idée chorégraphique. L'élève s'oriente vers une nouvelle gestuelle fondée sur la relation à l'autre (rencontres, contacts, porters, etc.).

- Exploiter les acquisitions techniques nouvelles dans la création et l'organisation d'une mise en scène en relation avec la musique ou le monde sonore choisi.

L'élève participe à la structuration d'une mise en scène. Il construit l'espace (trajets, formations, orientations, directions, niveaux, entrées et sorties de scène, etc.). Il joue avec la musique ou le monde sonore (en adéquation, en contraste ou en rupture). Il établit des relations avec les partenaires par le regard, le temps («cascade», «canon», «unisson», «opposition», etc.).

- Interpréter, traduire avec émotion une intériorité en utilisant une motricité nouvelle.

L'élève révèle sa personnalité par une présence, s'engage personnellement dans le propos et reste concentré.

- Apprécier l'idée chorégraphique développée et l'interprétation.

L'élève lit et décode les messages repérés dans les comportements et la composition chorégraphique.

### **3. Indicateurs de fin d'étape**

Lors d'un deuxième cycle, l'objectif poursuivi concerne la précision des gestes empruntés, proposés ou inventés. Il est atteint lorsque l'enchaînement des actions corporelles en accord avec la musique est une preuve de concentration et d'engagement.

L'élève est à l'écoute des actions des partenaires, accepte la réciprocité des rôles (par exemple, élève porteur/élève porté) et contrôle ses émotions.

### III – Contenus

| «CE QU'IL Y A À FAIRE» :<br>COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES   | «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»  | QUELQUES REPÈRES SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE   |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Maîtriser des techniques corporelles nouvelles et variées pour exprimer une idée, une émotion.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Maîtriser les gestes empruntés à des styles de danse :               <ul style="list-style-type: none"> <li>en recherchant différentes mobilisations de l'axe vertébral (enroulement, déroulement, plié, déplié) ;</li> <li>en distinguant le jeu articulaire (intérieur, extérieur) ;</li> <li>en identifiant le point de départ du mouvement ;</li> <li>en nuancant le mouvement par une modulation des énergies (contraction / détente).</li> </ul> </li> <li>Réaliser :               <ul style="list-style-type: none"> <li>des tours de formes variées ;</li> <li>des sauts ;</li> <li>des transferts du poids du corps.</li> <li>etc.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Contrôler ses mouvements et prendre conscience :               <ul style="list-style-type: none"> <li>du placement du bassin ;</li> <li>du rôle équilibrateur des bras.</li> </ul> </li> <li>Adopter un style de développement.</li> <li>Exprimer des contrastes entre :               <ul style="list-style-type: none"> <li>le corps et l'espace ;</li> <li>le corps et le temps ;</li> <li>le corps et l'énergie.</li> </ul> </li> <li>Alterner les temps de contraction et de relâchement.</li> <li>Garder son équilibre dans les tours, dans les sauts.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Exploiter les acquisitions techniques nouvelles dans la création et l'organisation d'une mise en scène en relation avec la musique ou le monde sonore choisi.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Composer une chorégraphie :               <ul style="list-style-type: none"> <li>en réalisant des entrées et des sorties de scène en relation avec les repères temporels ;</li> <li>en créant des effets spatiaux par des trajets variés, des circulations originales, l'utilisation de décors ;</li> <li>en représentant les niveaux par des sauts et des chutes au sol.</li> </ul> </li> <li>Répondre aux signes musicaux et rythmiques (synchronisation).</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Construire l'espace chorégraphique de manière personnelle.</li> <li>Imaginer des moments et des points de rencontre.</li> <li>Utiliser des éléments de décor, des costumes, etc.</li> <li>Inventer des trajets différents.</li> <li>Suivre et s'adapter au rythme musical ou au monde sonore.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Interpréter, traduire avec émotion une intériorité en utilisant une motricité nouvelle.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Exprimer sa sensibilité.</li> <li>Jouer sur les contrastes :               <ul style="list-style-type: none"> <li>de styles (comique, etc.) ;</li> <li>de catégories esthétiques (beau, laid, etc.).</li> </ul> </li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Contrôler ses émotions.</li> <li>Affirmer une présence.</li> <li>Investir un rôle.</li> </ul>   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Apprécier l'idée chorégraphique développée et l'interprétation.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identifier :               <ul style="list-style-type: none"> <li>les caractéristiques de la prestation réalisée ;</li> <li>les symboles évoqués ;</li> <li>la qualité des mouvements exécutés.</li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Analyser une prestation (expression des sentiments, critique, argumentation).</li> <li>Communiquer son point de vue pour :               <ul style="list-style-type: none"> <li>modifier ;</li> <li>améliorer les comportements.</li> </ul> </li> </ul>   |

# DANSE JAZZ

## I - Mise en œuvre

### A. Présentation, orientation, dominante

La danse jazz est une source de motivations pour les adolescents. Elle répond à leur désir d'identification, aux images et modèles médiatisés de la société. Elle propose un vocabulaire gestuel indissociable de la musique ; elle est perçue comme une expression associée à l'immédiateté des actions corporelles («feeling»).

### B. Contexte et conditions d'apprentissage

Dans un premier cycle d'apprentissage, la motricité se traduit par des gestes techniques et des énergies fortes progressivement plus contrastées. Les musiques choisies expriment des messages qui accentuent la dimension sensible et sensuelle des actions réalisées.

## II - Compétences spécifiques à acquérir

### A. Situation et conditions de réalisation m

Les compétences acquises par l'élève au cours d'un premier cycle de danse lui permettent :

- de différencier des actions ainsi que leurs qualités (tourner vite, etc.) ;
- de produire des gestes simples et précis en relation avec la musique ou le monde sonore ;
- d'assumer des rôles et d'engager sa disponibilité.

Ces acquisitions constatées en classe de 6e favorisent les transformations souhaitées en 5e/4e :

- aller vers une plus grande rapidité d'exécution ;
- maîtriser les mobilisations vertébrales et segmentaires (enroulement, déroulement, isolations) et développer des gestes amples ;
- varier les énergies (contraction, détente).

L'alternance des moments de production et de reproduction de gestes techniques est envisagée dans des situations de composition chorégraphique.

### Éléments de progressivité

Acquérir une gestuelle spécifique : «kick», «ball change» Accompagnement des programmes du cycle central 5e/4<sup>e</sup> (jeu d'appui et de transfert de poids du corps), ondulation.

Accéder à un niveau de traitement esthétique de la technique spécifique.

Produire des effets chorégraphiques et les optimiser (synchronisation entre les danseurs dans un travail de simultanéité d'actions, effets rythmiques, effets spatiaux).

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

### **1. Conduites initiales des élèves, obstacles rencontrés**

L'élève rencontre des difficultés sur le plan de la coordination. Une dépendance trop marquée de la pulsation, ou au contraire l'absence de perception de la pulsation, nuit à l'immédiateté de son comportement.

Le plan frontal est souvent privilégié. Les actions dans l'espace corporel restent peu variées.

### **2. «Ce qu'il y a à faire» : compétences spécifiques**

- Acquérir une motricité spécifique nécessairement dépendante de la pulsation.

Le point de départ du mouvement est un segment, une autre partie du corps, sans tension musculaire.

- ■ Exprimer la perception immédiate de la musique.

Les repères temporels (contretemps, accents toniques, mesures, mélodies, etc.) sont des déclencheurs d'actions variées, apprises ou inventées («swing»).

- Investir des espaces différents et construire des séquences chorégraphiques.

L'utilisation de critères de composition favorise la création de situations nouvelles. Un traitement esthétique peut être identifié.

- Engager le corps dans une dimension sensuelle, sensible. Exprimer la fluidité, le «feeling». Engager sa sensibilité.

### **3. Indicateurs de fin d'étape**

L'élève produit une motricité rythmée et coulée dans le même temps musical (vitesse doublée ou dédoublée). Il fait preuve d'une meilleure discrimination des signes rythmiques (contre-temps, accents toniques), affirme une synchronisation entre la musique et le mouvement, et réagit dans l'instant.

Il construit un espace moins symétrique, oriente la composition pour renforcer les effets voulus sur les spectateurs, et exprime le plaisir de danser.

### III – Contenus

| «CE QU'IL Y A À FAIRE» :<br>COMPÉTENCES<br>SPÉCIFIQUES   | «CE QU'IL Y A À FAIRE POUR FAIRE»  | QUELQUES REPÈRES<br>SUR L'ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE   |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acquérir une motricité spécifique nécessairement dépendante d'indices temporels.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enchaîner des déplacements :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– des pas marchés ;</li> <li>– des pas chassés ;</li> <li>– des changements d'appuis sur la pulsation et les contretemps.</li> </ul> </li> <li>• Réaliser :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– des équilibres ;</li> <li>– des sauts ;</li> <li>– des tours coordonnés à des ports de bras ;</li> <li>– des chutes et des déplacements au sol</li> <li>– des mouvements fondés sur une indépendance bassin, buste, tête.</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprimer un vocabulaire gestuel spécifique.</li> <li>• Réaliser des mouvements amples et toniques en relation avec la musique.</li> <li>• Associer la respiration et la libération d'énergie (tension, détente, impulsion centrale du mouvement).</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprimer la perception immédiate de la musique.</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Danser sur la pulsation.</li> <li>• Varier les vitesses de réalisation :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– en doublant ou en dédoublant le tempo</li> <li>– en prenant des repères rythmiques et musicaux.</li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– les pulsations ;</li> <li>– les phrases musicales ;</li> <li>– les contretemps.</li> </ul> </li> <li>• Percevoir le caractère de la musique (swing).</li> </ul>                          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investir des espaces différents et construire des séquences chorégraphiques.</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organiser des séquences chorégraphiques :               <ul style="list-style-type: none"> <li>– sous la forme de couplets et de refrains</li> <li>– en précisant les orientations et les trajets ;</li> <li>– en proposant des évolutions en groupe.</li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• S'orienter par rapport au public.</li> <li>• Varier les vitesses de déplacement.</li> <li>• Mémoriser des séquences chorégraphiques.</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Engager le corps dans une dimension sensorielle sensible.</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Exprimer des sentiments par une motricité qui met en valeur la sensualité, l'énergie, la fluidité (ondulations, swing).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Traduire le caractère de la musique.</li> <li>• Affirmer sa personnalité, sa sensibilité.</li> </ul>   |

### IV - Des compétences spécifiques aux compétences générales

La recherche d'une organisation gestuelle et d'une technique à Élément de bibliographie maîtriser engage l'élève dans la réalisation d'un projet expressif en relation avec la musique. À l'image des arts plastiques, de l'éducation musicale et de la littérature, l'EPS – et plus particulièrement les activités physiques artistiques – développent chez lui le goût de la création artistique, enrichissent sa sensibilité, son imaginaire et le rapport qu'il entretient avec son corps. Au-delà de la construction d'une image de soi, l'élève acquiert une attitude critique dans le rôle de spectateur.

Delachet J., «Le hip-hop», in Revue EP.S, n°263, janvier-février 1997, pp. 16-17.

Guerber-Walsh N., Leray C., Maucouvert A., Danse, coll. «De l'école aux associations», Paris, Éditions Revue EP.S, mai 1991.

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

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

## LES CONTENUS DES DIFFÉRENTS GROUPES D'ACTIVITÉS

### Activités physiques artistiques

Les activités physiques artistiques permettent à tous les élèves de troisième de s'inscrire dans une démarche artistique, d'exercer leur esprit critique, de respecter le principe du pluralisme des choix d'éléments constitutifs d'un projet artistique et éducatif (formes et techniques corporelles, relations avec la musique, mode de composition chorégraphique...).

À l'image des arts plastiques ou de l'éducation musicale, elles développent des compétences associant invention, interprétation et activité de création. Dans une perspective de formation interdisciplinaire, la finalité éducative conduit les élèves vers la réalisation d'un projet artistique pluridisciplinaire.

Grâce à des pratiques artistiques élargies, des références culturelles issues des apprentissages scolaires, des relations entretenues avec le monde et les différents milieux de vie, les élèves de troisième peuvent s'engager à conduire un projet de création collective pour le communiquer et pour transmettre une émotion.

**Trois compétences** sont à développer :

- se mettre physiquement en scène
- jouer un rôle
- regarder un spectacle

Ces objectifs témoignent des différents rôles tenus par les élèves. Ces rôles sont nécessairement interactifs et relèvent d'un processus d'acquisition d'une culture, appartenant aux missions de l'école. L'activité programmée en troisième a déjà fait l'objet d'une durée de pratique au collège au moins égale à 20 heures effectives.

**La compétence “se mettre physiquement en scène”** peut être précisée de la façon suivante :

- la maîtrise de techniques spécifiques favorables à l'expression d'une motricité singulière sollicitant l'imaginaire. Cette motricité est construite par l'élève au regard de son niveau de développement dans des moments de rencontre et d'expérience avec une activité physique artistique
- l'expression d'une diversité, d'une qualité de formes corporelles mises au service de l'intention, de la symbolique du projet ;
- la recherche d'un rapport musique-mouvement destiné à renforcer les effets scéniques ;
- la capacité à élaborer et à organiser un projet artistique (projet expressif, projet chorégraphique, projet de spectacle), par des actions d'invention, c'est-à-dire par la recherche d'originalités, d'autres manières de faire, ou bien par des actions de reproduction de formes corporelles, en relation avec la musique ou le monde sonore. Quelles que soient ses caractéristiques, le projet de création est destiné à être donné en spectacle ;
- la possibilité de communiquer un point de vue artistique et ainsi affirmer sa personnalité ;
- la capacité à choisir des modes de composition, d'écriture chorégraphique pour créer une mise en scène et des effets scéniques : relation à la musique, traitement de l'espace, utilisation d'accessoires, de décors, de costumes ...

**La compétence “jouer un rôle”** peut être précisée de la façon suivante :

- la maîtrise de ses émotions pour jouer un rôle, pour affirmer une présence avec les autres ;
- l'engagement dans des mises en jeu corporelles ;
- la concentration nécessaire à l'authenticité et à la qualité de l'interprétation.

La compétence “regarder un spectacle” peut être précisée de la façon suivante :

- la capacité à saisir et à apprécier des informations significatives dans les prestations pour comprendre le projet des acteurs.;
- l'utilisation de connaissances nécessaires à une lecture objective des prestations. Dans ce cas, il sera fait référence aux critères d'évaluation. L'activité programmée en troisième est nouvelle ou a fait l'objet d'un temps de pratique réduit inférieur à 20 heures effectives.

**La compétence « se mettre physiquement en scène »** peut être précisée de la façon suivante :

- l'acquisition de compétences spécifiques par l'exploration des capacités expressives de l'élève,

- la maîtrise d'éléments d'une technique spécifique et nouvelle,
- la capacité à repérer des signes musicaux, à établir des relations monde sonore-mouvement,
- l'utilisation de connaissances relatives aux principes de composition.

**La compétence « jouer un rôle »** peut être précisée de la façon suivante :

- l'engagement nécessaire pour contrôler ses émotions,
- la capacité à conduire à terme le projet de création destiné à être communiqué aux autres, en respectant les exigences d'une réalisation qualitative.

**La compétence « regarder un spectacle »** peut être précisée de la façon suivante :

la capacité à observer en ayant recours à des références d'évaluation (apprécier la mise en scène, la maîtrise des formes corporelles choisies, la relation à la musique, le mode de composition avec un début, un développement, une fin,...).

# ÉDUCATION

## PHYSIQUE ET SPORTIVE

### DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT 3èmes

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

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

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

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

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

Le groupe technique disciplinaire a associé les compétences spécifiques aux tâches «à faire». Il a associé les compétences générales aux acquis transversaux et «génératifs» des apprentissages. Autrement dit, lorsque nous enseignons un sport collectif particulier, l'élève développe des savoir-faire et des connaissances spécifiques à ce sport qui lui permettent de réaliser avec efficacité ce sport et de s'y montrer compétent. Fort de cela, sans immédiatement devenir compétent dans tous

les sports collectifs, nous estimons qu'il a développé un système de connaissances et de savoir-faire définissant une compétence à accéder plus rapidement à d'autres sports collectifs, mais aussi à d'autres activités que les sports collectifs. On comprend qu'il serait excessif d'avancer qu'entre toutes les activités d'un groupe, il y a des compétences communes propres à ce groupe et qui en serait l'essence même. Les groupements historiquement constitués associent des activités parfois plus éloignées entre elles que certaines appartenant à des groupes différents. Ce qui a voulu être souligné par la notion de compétences propres à tel ou tel groupe, c'est qu'à l'intérieur d'un groupe, pour certaines activités, il y a des compétences transversales permettant des facilitations d'apprentissages, sinon de véritables transferts. La notion de compétence générale dépassant tous les groupes souligne qu'il y a, au travers d'apprentissages multiples, des acquisitions qui constituent de véritables outils et méthodes d'action et d'adaptation.

