

# PROGRAMMES DANSE

## Collèges

*Ces propositions de programme de danse au collège sont dédiées à **Jacques Rouyer**, décédé brutalement il y a peu.*

*Jacques a été longtemps secrétaire général du SNEP et à ce titre il a été non seulement un défenseur de l'ouverture de l'EPS à la danse mais aussi un promoteur de son enseignement en EPS, visant la démocratisation d'un nouveau domaine de culture. Il le rappelle dans le n° 13 de Contre Pied. Son combat incessant pour le développement de la danse, élément incontournable de l'histoire des hommes, composante millénaire de la culture, témoigne d'une vision élargie de ce qu'on appelle maintenant le courant culturaliste. Ce rappel devrait contribuer à tordre le cou à la caricature qui réduit, et c'est un comble, cette conception à un courant sportif ! C'est aussi une vision élargie et ouverte de la danse qu'il défendait, sensible qu'il était à toutes les formes de danses susceptibles d'entrer à l'école et de constituer autant d'approches voire de paliers dans l'apprentissage et l'appropriation critique de cette activité.*

### **Préambule**

Ce document tente non seulement de faire des choix parmi les nombreux objets d'enseignement, mais les argumente pour éclairer le lecteur. Il s'agit aussi dans ce travail de préciser des notions et de proposer quelques outils pour concevoir un cycle d'enseignement de danse.

Certains termes, notions, sont isolés explicitement par un jeu de couleur et de numérotation. Ces termes ne font pas l'unanimité et sont l'objet de débats parfois rudes ! Pour ne pas alourdir le document et rendre sa lecture hachée, un document rassemble les échanges auxquels ils ont donné lieu.

## A. DES PROPOSITIONS

### 1. Les compétences

#### ▪ *Niveau 1*

A partir d'un thème ou sujet proposé par l'enseignant, composer et présenter une chorégraphie collective dans le cadre d'un processus de création très contraint par l'enseignant.

L'utilisation de paramètres du mouvement (espace, temps, énergie) et l'apparition de quelques points d'initiation du mouvement transforment les *gestuelles quotidiennes*\*(1). Les danseurs sont concentrés, connaissent leur rôle.

Le choix de l'intention et l'élaboration du projet artistique sont guidés par l'enseignant.

Parmi les procédés de composition, l'architecture (couplet/refrain, scénario, variation sur thème) et la répétition sont choisies par les élèves en fonction de leur projet artistique.

Dans le cadre des relations inter danseurs, un unisson est présent dans la chorégraphie.

La chorégraphie est orientée par rapport au public et dépasse le seul rapport frontal.

La chorégraphie ou la phrase est réalisée devant un groupe d'élèves, dans un espace scénique défini et matérialisé.

Le spectateur met en relation la chorégraphie et le sujet ou le thème en proposant un titre.

#### ▪ *Niveau 2*

A partir d'un thème ou sujet proposé par l'enseignant, composer et présenter une chorégraphie collective en choisissant avec l'aide de l'enseignant des procédés de composition et en donnant un titre.

Le mouvement est plus précis, se transforme en mouvement dansé grâce au jeu de ses différentes composantes et révèle les acquisitions techniques nécessaires : ancrage, dissociations segmentaires, coordinations, utilisation du buste et de différents points d'initiation du mouvement, placement du regard. Les danseurs s'engagent dans leur rôle et sont à l'écoute de leurs partenaires.

Parmi les procédés de composition, l'architecture (couplet/refrain, scénario, variation sur thème) et la répétition, la transposition, l'accumulation sont choisies par les élèves en fonction de leur projet artistique.

Les relations entre les danseurs utilisent l'unisson et la polyphonie, les contacts.

La production est organisée dans l'espace scénique qui devient signifiant.

La chorégraphie est présentée devant un groupe d'élèves.

Le spectateur repère des éléments de composition pour les mettre en relation avec le titre proposé.

#### ▪ *Remarques*

Ces propositions font apparaître des contraintes précises. Elles ont été choisies parce qu'elles sont porteuses d'enjeux de savoirs qui nous semblent prioritaires et efficaces

pour faire progresser les élèves, les transformer et garantir la dimension artistique de leur activité.

## **2. La situation de référence est une situation de représentation**

Elle est un moment de tout ou partie d'une création chorégraphique, celle-ci doit comporter au moins :

- une intention, un propos.
- une phrase corporelle organisée et dansée collectivement d'une durée d'au moins 20 secondes avec un début et une fin précis.
- D'un espace scénique (plus ou moins grand selon le nombre de danseurs, de forme variée) et un espace réservé aux spectateurs.
- D'un support sonore (musique, bruitages, souffle, silence).

### **▪ Lors de la première séance**

La situation de référence est mise en place à la fin de la première séance.

- Les groupes peuvent être très restreints, cela peut être des duos qui se présentent mutuellement leur travail ; le nombre de spectateurs est très restreint, ce qui rassure. Comme cela peut être aussi une demi classe qui présente devant l'autre moitié : le nombre de danseurs qui se présentent est si important que chacun a l'impression de se fondre dans le groupe ce qui diminue l'appréhension.
- Seule une phrase ou une séquence est présentée.
- Les contraintes portent sur la trame de la future chorégraphie ou sur le thème de travail de la séance. Par exemple, une ou deux composantes du mouvement, un déplacement, les chutes et descentes au sol, les moteurs du mouvement ou encore le vol d'oiseau.
- Les spectateurs proposent la/les signification(s) de ce qu'ils ont perçu, ressenti et/ou compris, vérifient si les contraintes sont respectées ou proposent chacun un titre.

### **▪ Lors de la dernière séance**

La situation de référence permet d'évaluer ce qui a été appris pendant le cycle.

- Les groupes peuvent être plus grands mais il est conseillé de ne pas dépasser 6 élèves par groupe. La communication deviendrait difficile au delà. Rien n'empêche d'envisager, selon le projet, des chorégraphies différentes selon les groupes, qui regroupées, n'en formeraient qu'une seule ou encore une chorégraphie qui concerne toute la classe.
- Les contraintes rassemblent ce qui a été travaillé et étudié dans le cycle.
- Chaque groupe présente sa chorégraphie dans sa totalité dans un espace scénique précisé et devant le reste de la classe.
- Les spectateurs apprécient la chorégraphie présentée selon les deux niveaux de compétence.

### **▪ Des règles lors de la représentation qui font progresser**

Lors de la représentation, il s'agit de transformer un espace ordinaire en un espace " magique " de représentation. Des règles peuvent y aider et surtout favoriser l'**engagement émotionnel**\*(2) des danseurs et rendre les spectateurs de plus disponibles à ce qu'ils vont voir. Ces règles presque **constitutives**\*(3) de la présentation sont une aide pour les danseurs et les spectateurs à s'approprier leurs rôles respectifs.

Les danseurs se placent dans leur position de départ et restent complètement immobiles. Cela signifie que rien ne bouge, pas même les yeux. On peut auparavant " chasser les gestes parasites ". Quand tout le monde est enfin immobile et que les spectateurs font le silence complet, l'enseignant va prendre encore quelques instants avant de déclencher le monde sonore s'il y en a un. Les élèves n'auront le droit de démarrer, pas forcément tous ensemble d'ailleurs, que lorsque l'enseignant aura dit: *lumière*. Le temps qui s'écoule ainsi provoque une tension pour les danseurs, soutenant leur concentration, leur ancrage, le placement du regard, conditions essentielles de l'engagement et de la présence, les mettant dans une véritable situation de représentation où danser sera aussi donner, mais encore pour les spectateurs dont le regard est en quelque sorte suspendu. A la fin, chaque danseur reste dans sa position, immobile et attend. L'enseignant shunte le monde sonore quand tous les danseurs sont immobiles. Ces derniers ne peuvent bouger que lorsque l'enseignant aura dit: *noir* et *merci*.

Evidemment, on peut imaginer que les danseurs ne démarrent pas sur le plateau, mais envisagent des entrées ou des sorties de scène au début et à la fin de leur présentation.

### 3. Des contenus d'enseignement

Toutes ces propositions peuvent paraître nombreuses car nous faisons l'effort de les lister mais beaucoup de ces contenus sont liés et se travaillent ensemble. De plus, tout ne s'enseigne pas forcément dans un cycle, l'enseignant choisit ce qui convient le mieux pour faire progresser ses élèves.

#### ▪ Niveau 1

**- Les contenus que les élèves doivent s'approprier pour danser, interpréter.**

##### ✓ Le corps\*(4)

- Perception de la gravité, prise de conscience de la verticalité :
  - . Alignement colonne, tête, bassin, genoux, pieds.
  - . Jeu avec le déséquilibre : une partie du corps s'éloigne de l'axe, chute-retour, appuis fixes ou mobiles.
- Mobilisation partielle des parties du corps : explorer, coordonner, dissocier, initier le mouvement :
  - . Découverte et connaissance des différentes articulations des membres par des mobilisations segmentaires (épaule, coude, poignet, doigts, hanche, genou, cheville)
  - . Mobilisation de deux segments en même temps.
  - . Initiation du mouvement en partant de ces différentes articulations (passer du départ du mouvement par la main au poignet, coude, épaule par exemple). Ce travail dès le

premier cycle sur les moteurs du mouvement contribue à transformer de manière importante la motricité des débutants.

- Mobilisation globale du corps :

. Se déplacer, repérer les transferts de poids : marcher, courir, se déplacer en utilisant la quadrupédie et en variant les appuis au sol.

. Préciser ses appuis en prenant conscience de la position de l'appui dans le sol.

. Sauter : impulsions deux pieds, un pied, réceptions précises.

. Tourner : deux appuis, maintien de l'axe vertical.

. Repérer de manière précise le début et la fin d'une mobilisation segmentaire, d'un membre, d'un déplacement.

✓ Les composantes du mouvement : espace, temps, énergie<sup>1</sup>

Ces trois composantes sont des contenus permanents dans l'enseignement de la danse quelle que soit l'expérience des danseurs. Elles se différencient selon les niveaux à travers les réponses des élèves, mais sont toujours présentes puisque elles sont inhérentes au mouvement.

- L'espace (attention à ce terme utilisé dans des registres divers : il s'agit ici de l'espace corporel ou kinésphère, c'est-à-dire l'espace dans lequel le corps peut se mouvoir sans se déplacer)

. Amplitude : grand/petit, différencier les deux de manière significative en jouant sur les contrastes, apprendre à être grand, exagérer la taille des trajets des segments corporels par un étirement complet.

. Haut/bas/côté/devant/derrière : l'exploration de l'espace latéral et arrière suppose l'acquisition de repères proprioceptifs pour savoir localiser ses segments sans repères visuels. C'est une construction longue.

. Formes de corps : courbes, angulaires, linéaires.

. Trajets : direct et indirect.

- Le temps : consiste à faire varier les durées du mouvement.

. Lent/vite ou continu/soudain : différencier les deux de manière significative en jouant sur les contrastes, apprendre à réaliser dans un vrai ralenti. Réaliser au ralenti est très important car cela permet aussi de fixer les trajets des membres ou segments, de prendre conscience de ces mobilisations dans l'espace sans l'utilisation de repères visuels, cela contraint aussi à avoir de bons appuis pour rester équilibré.

. Arrêt sur image, immobilité. Cela aussi contribue à prendre conscience de la position des membres et des segments dans l'espace.

- L'énergie : consiste à varier la tonicité, le tonus musculaire, ce qu'on appelle aussi la tensilité, le dynamisme du mouvement. L'énergie joue un rôle prépondérant dans la transmission d'une émotion.

Eprouver des états de tonicité différents en jouant :

. sur des contrastes continu /saccadé, lourd/léger, explosif /fluide.

. sur des verbes d'action : frapper, fouetter, appuyer, tordre, tapoter, effleurer, glisser, flotter

. sur les éléments : eau, air, terre, feu

---

<sup>1</sup> Nous maintenons les composantes habituellement utilisées dans le domaine scolaire. Néanmoins Laban a défini les notions de poids et de flux plus précises que le terme d'énergie.

✓ L'engagement émotionnel \*(5)

L'engagement émotionnel fait l'objet d'un chapitre particulier et d'une rubrique spécifique dans la grille d'évaluation, non pas parce qu'il serait indépendant de la « motricité expressive » mais parce qu'il est indispensable pour **passer d'une « exécution » à une « interprétation »\*** (6) (c'est en cela qu'il se différencie de l'engagement émotionnel en gymnastique par exemple)\*(7) et rappeler qu'il nécessite des acquisitions techniques précises.

- S'accepter et accepter le regard de l'autre dans un rapport dialectique pour oser faire, explorer et montrer. (Le regard de l'autre joue comme un miroir, l'interprète se perçoit dans ce que lui renvoie le spectateur)

- accepter d'être copié et de copier

- La concentration

. Construire un état de danseur : s'engager authentiquement en tant que tel, accepter de se montrer, en éliminant tous les gestes parasites. Accepter le décalage entre ce que je danse et ce que je suis.

. Mémoriser les différents éléments de la chorégraphie. Se tenir à la chorégraphie choisie.

- L'écoute des autres : l'écoute entre les danseurs implique beaucoup de concentration entre soi et les autres et participe à la qualité de la présence. L'écoute est particulièrement importante pour réaliser un unisson.

. Affiner sa perception visuelle en ouvrant son regard sur ses partenaires, en prenant des informations visuelles variées sur les partenaires pour déclencher une action, en adaptant la prise d'informations visuelles selon les rôles : imitateur ou leader.

. Etre imitateur en reproduisant de façon identique le mouvement ou les formes d'un leader.

. Etre leader en acceptant de proposer, de conduire le mouvement au sein du groupe et en étant juste et précis dans l'espace, le temps et l'énergie du mouvement.

- ***Les contenus, connaissances que les élèves doivent s'approprier pour composer, écrire.***

✓ Pour préciser l'intention :

- Identifier le type d'impact, d'impression qu'on veut laisser sur le spectateur (amuser, toucher, séduire, raconter, émerveiller, transporter, faire ressentir, faire réfléchir, choquer ...etc.)

- Identifier des effets visuels, les fixer, les mémoriser pour ne pas laisser place au hasard et valider les effets qui soutiennent ou renforcent l'intention.

✓ Pour choisir l'architecture :

- Connaître les différentes architectures possibles : scénario, couplet/refrain, variation sur thème, combinatoire.

- Mettre en relation cette intention avec ce qui permet de la développer au mieux (exemple : pour amuser, le scénario semble plus approprié, pour faire réfléchir le couplet-refrain car on répète une idée forte dans le refrain).

- Ecouter les autres et oser donner son point de vue

✓ Pour répéter :

- Connaître les effets que produit la répétition : elle sert à renforcer l'idée par son effet de redondance, elle peut aller jusqu'à asséner, susciter un effet incantatoire, voire dérangeant. La répétition aisément repérable, laisse au spectateur le loisir de reconnaître des éléments gestuels. (cf en annexe article de F. Torrent)
- Préciser et prendre conscience des trajets des segments corporels, début-milieu-fin (d'où le mouvement part, où il passe, où il se termine) et des déplacements.

✓ Pour construire un unisson :

- Se placer pour assurer la visibilité de chacun. (vol d'oiseau)
- Comprendre que les repères de temps et d'espace sont fondamentaux pour se coordonner entre danseurs.
- Etre à l'écoute de tous les repères visuels et auditifs qui renseignent sur son déplacement et celui des autres. L'unisson peut ainsi se faire de 2 à tous les danseurs et dans des orientations différentes (un groupe de face, un groupe de dos, un groupe en diagonale...)

✓ Pour s'orienter dans l'espace scénique :

- Orienter l'espace scénique par rapport aux spectateurs
- Se placer (de profil, de face, de dos, en diagonale) en fonction de ce qu'on veut que voient les spectateurs.
- Prendre en compte dans les formations spatiales (lignes, colonnes, cercles, vol d'oiseau) les effets produits.

✓ S'organiser dans le temps :

- Identifier les temps d'attente dans la chorégraphie et anticiper ces temps là pour les limiter en y associant des gestes simples ou des déplacements qui permettent les transitions.

***- Les contenus que les élèves doivent s'approprier pour devenir spectateurs/lecteurs***

✓ Pour proposer un titre :

- Se détacher de sa propre chorégraphie dansée ou à danser afin de se rendre disponible pour regarder la chorégraphie d'autres élèves.
- Oser proposer une idée.
- Justifier la mise en relation de l'idée avec la production vue : prélever des indices sur les gestes et les qualités de mouvement, les relations entre les danseurs. Mettre en relation ces indices prélevés avec son imaginaire, ses références personnelles, son propre vécu. Imaginer une ou plusieurs significations/interprétations possibles.

▪ ***Niveau 2***

***- Les contenus que les élèves doivent s'approprier pour danser, interpréter.***

✓ Pour préciser sa motricité expressive \*(8) :

- Mettre en relation des sensations corporelles (appuis, dissociations, tensions, relâchement...) et les effets qui s'y rapportent (équilibres,

déséquilibres, formes atypiques...) pour affiner les perceptions kinesthésiques.

- Gérer le rapport entre une amplitude, une énergie ou une vitesse plus importantes du mouvement et le maintien de sa précision.
- Préciser la direction du mouvement, l'orientation du corps

✓ Pour utiliser les différentes composantes du mouvement :

- Assurer la continuité du mouvement lors d'un contraste en contrôlant la régulation tonique au moment du changement d'énergie.
- Rechercher le prolongement du mouvement du corps dans l'espace par celui des bras, " danser jusqu'au bout des doigts, laisser le mouvement traverser le corps ".
- Mettre en relation les notions d'énergie, de temps, d'espace avec les qualités de mouvement obtenues.
- Qualités variées : balancé, saccadé, continu, lié, fluide, rebondi, tendu, détendu, tapé, fouetté...etc. Vitesses variées : vif, rapide, lent, très lent, accéléré, ralenti.
- Utiliser le poids du corps ou d'une partie du corps comme moteur point d'initiation du mouvement.

✓ Pour être ancré :

- Répartir le poids du corps sur tout le pied, intérieur et extérieur, entre le gros orteil, le petit orteil et le talon. Engager le pied en entier dans l'action de repousser dans la marche, la course...
- Etaler le pied au sol en détendant les orteils (notamment sur les pliés).
- Prendre conscience de la relation pied/bassin, la relation entre la pression du pied dans le sol et l'allongement du haut du corps (auto grandissement, étirement de la colonne vertébrale).
- Déplacer les appuis sur toutes les parties du pied puis équilibrer la répartition du poids sur les deux pieds.
- Faire la différence entre l'organisation du corps en équilibre et en déséquilibre : quitter son axe et revenir en retrouvant sa verticale.
- Identifier l'articulation coxo-fémorale et dissocier la mobilité de la jambe de celle du bassin.
- Etablir un rapport harmonieux avec le sol pour un mouvement fluide et facile : maîtriser les transferts de poids dans la marche, la course, les déplacements plus complexes (ce qui permet la pose précise de l'appui pour éviter de se replacer ou de se rééquilibrer).
- Maîtriser des qualités d'appui : repousser, glisser, brosser, dérouler, allonger, relever, pivoter, amortir.

✓ Pour dissocier, coordonner, utiliser différents points d'initiation du mouvement :

- Initier le mouvement par la main, la tête, le bassin, le buste, le pied, le genou, le coude, l'épaule, le dos, le sternum, l'épaule, les côtes, le bassin.
- Produire un mouvement à partir d'un point défini dans le corps jusqu'à un autre point.
- A partir de l'axe vertical, percevoir et utiliser les différentes parties du dos : enroulé, déroulé, inclinaison, extension en précisant le point

d'initiation du mouvement, sa progression et son point d'arrivée. (Cercles du haut du dos initiés par sommet du crâne et flexion de la colonne avec bascule du bassin.)

- Aborder la succession épaules, coudes, poignets, mains (de la main vers l'épaule et inversement).

✓ Pour placer son regard :

- Utiliser le regard en relation avec le mouvement (le regard suit le mouvement) ou un partenaire (dans les yeux ou sur une partie de corps précise) ou un point ou trajet dans l'espace (fixer un point fictif ou au contraire laisser aller le regard sur une ligne fictive)
- Utiliser la vision périphérique et la vision centrale.

✓ Pour être à l'écoute des autres :

- Gérer la simultanéité des écoutes visuelle, auditive et kinesthésique : réduire, amplifier, accélérer, ralentir, déclencher afin de danser simultanément pour soi et les autres.
- Préserver les formations et les orientations malgré les déplacements.

- ***Les contenus, connaissances que les élèves doivent s'approprier pour composer, écrire.***

✓ Pour choisir des procédés de composition :

- Connaître différents procédés de composition (répétition, accumulation, transposition)
- Explorer plusieurs possibilités et choisir collectivement ce que l'on veut montrer, ce qui est le plus pertinent grâce à un regard extérieur.

✓ Pour donner un titre à sa prestation :

- Préciser ses idées, ce que l'on veut dire, ce que l'on veut que le public ressente.
- Mettre en mot les gestes, les relations entre danseurs, les qualités de mouvement utilisées.
- Choisir un mot ou une phrase qui résume toutes ces idées.
- Ecouter les autres propositions.

✓ Pour utiliser la polyphonie :

- Connaître différentes façons de produire une polyphonie : canon, dialogue, cascade, contre point.
- Par exemple pour le canon, attribuer à chacun des danseurs un arrêt (et/ou un ralenti, une répétition, une accélération) ou un départ différé qui déclenchent le décalage avec le groupe. Puis conserver ce décalage jusqu'à la fin de la phrase chorégraphique.
- Prendre des repères sur les autres afin de conserver le décalage ou de suivre à nouveau un autre danseur ou le groupe.

✓ Pour utiliser les contacts :

- Accepter le contact avec l'autre et comprendre que le contact est neutre.

- Jouer sur la variété des surfaces d'appui offertes par les corps en contact
- Manipuler un partenaire : trouver les prises efficaces, se placer par rapport à l'autre pour pouvoir agir sur lui en toute sécurité et jouer sur les différentes actions pour mobiliser le corps du partenaire : manipuler, repousser, s'appuyer, impulser, porter, pousser...etc.
- Utiliser d'autres parties du corps que les mains pour manipuler, tirer, pousser, retenir, impulser, porter un partenaire.
- Accepter de donner son poids sans s'abandonner complètement.

Prendre conscience des sensations tactiles sur son propre corps ou sur le corps de l'autre pour connaître les limites, le contour, la surface...etc. contribue à développer la perception des sensations tactiles et kinesthésiques.

✓ Pour organiser un espace scénique signifiant :

- Maîtriser les connaissances liées à l'espace scénique (côtés cour et jardin, avant-scène, fond de scène, diagonales de force et de retrait...etc.)
- Explorer plusieurs possibilités de mise en espace (ligne, colonne, cercle, défilé, diagonale, bloc, carré, triangle...), de dos, de face, de profil, en diagonale et choisir ce que l'on veut montrer, ce qui est le plus pertinent grâce à un regard extérieur.
- Ecouter, confronter les autres points de vue pour prendre une décision collective.

**- Les contenus que les élèves doivent s'approprier pour devenir spectateurs/lecteurs.**

- Connaître les procédés.
- Identifier sur une prestation les indices qui permettent de reconnaître le procédé.
- Comparer avec les autres élèves les procédés entre eux pour en déterminer les points communs et les différences.
- Les mettre en relation avec le titre proposé.

**- Les contenus que l'enseignant peut être amené à proposer pour enrichir la composition.**

Des procédés de composition ou jeux d'écriture empruntés à la littérature, à la musique, aux arts plastiques :

- Composition en Série (ABCD-BCDA-CDAB-DABC...)
- Composition par Collage (superposition, juxtaposition), sans qu'il y ait forcément cohérence, d'un montage sonore et d'un montage plus ou moins arbitraire de fragments de danse.
- Composition aléatoire par jets de dés pour déterminer l'espace, le nombre de danseurs, le trajet, la vitesse, l'ordre des séquences.
- Composition en référence aux partis pris d'un chorégraphe prélevés dans un spectacle.

- Questions-réponses ou dialogue : avec reprise des derniers gestes du partenaire, bouclage immédiat ou à retardement.

#### 4. Des exemples de comportements d'élèves

- **Niveau 1**

- **L'interprétation**

Les débutants mobilisent essentiellement les membres (bras et jambes) d'une manière globale sans différencier les différents segments des membres, dans l'espace avant et latéral. On parle de motricité distale.

Les bras sont par ailleurs mobilisés souvent de manière symétrique.

Les déplacements se font essentiellement debout, sur les pieds par l'utilisation de marches, de courses, de sauts et sautillés dans l'espace avant, parfois latéral. Les déplacements au sol sont encore rares mais les chutes sont présentes surtout chez les garçons.

Il y a profusion de mouvements comme si le danseur avait peur que le spectateur ne comprenne pas, « il en rajoute », ces mouvements sont encore imprécis parce que les élèves n'en ont pas une conscience précise (début, trajets, fin). **L'énergie utilisée est plutôt forte en raison d'une difficulté à relâcher.**

**Il y a des déséquilibres liés à un ancrage insuffisant lors de pertes de repères visuels ou de vitesse d'exécution trop rapide\*(9).**

Beaucoup de gestes parasites, il est difficile de différencier le moment de danse et l'activité quotidienne. Des trous de mémoire, parfois des rires.

- **Les positionnements dans l'espace scénique**

Les débutants commencent souvent au sol, se positionnent pour se voir (en miroir ou en cercle) parce que cela rassure et "meurent" tous à la fin. Les formes des groupements privilégient la symétrie (cercle, carré, ligne, colonne). Par exemple les débutants construisent souvent leur chorégraphie comme « une fleur » : ils sont en cercle, au sol, en position repliée, en fermeture, tête et regard vers le sol. Ils s'ouvrent progressivement, vont jusqu'à la station debout avec une mobilisation des bras et se referment pour finir au sol. Ces comportements sont très significatifs de débutants qui trouvent des solutions pour se rassurer et éviter la confrontation avec le public. Quand ils s'orientent par rapport au public, ils privilégient le rapport frontal et quand ils sont en unisson, privilégient la ligne (qui est la structure la plus difficile puisque y être à l'écoute témoigne d'une grande expertise)

- **Quelles attentes en fin de niveau 1 ?**

Des élèves qui savent isoler différentes parties de corps et en particulier les différents segments des membres (dissociation), rompre la symétrie dans les mobilisations segmentaires, coordonner la mobilisation d'au moins deux segments, descendre ou passer au sol, prendre conscience de trajets moteurs pour les reproduire, savent les répéter plusieurs fois pour mémoriser.

Des élèves qui savent produire un mouvement au ralenti, maintenir un arrêt, un mouvement ample vers l'avant, le côté, l'arrière, qui savent différencier le saccadé et le continu, le fluide et l'explosif, le lourd et le léger.

Des élèves qui n'ont pas de gestes parasites, ne parlent pas, ne rient pas.

Des élèves qui connaissent leur rôle et n'ont pas de trou de mémoire.

Des élèves qui savent être à l'écoute, dans différentes formations et pas forcément dans les mêmes orientations (pas en cercle, mais en diagonale, en V...).

Des élèves qui savent choisir un impact sur le public et une architecture en fonction du sujet.

## ▪ Niveau 2

### - *L'interprétation et la composition*

On considérera que les comportements des ces élèves correspondent à ce savent faire des élèves qui ont atteint le niveau 1. (cf plus haut)

### - **Quelles attentes en fin de niveau 2 ?**

Des élèves qui savent isoler différentes parties du corps et en particulier différents étages du buste.

Des élèves qui réalisent des mouvements précis parce qu'ils savent initier le départ d'un mouvement par différentes parties du corps, le prolonger jusqu'à un point précis, parce qu'ils savent jouer sur les différentes composantes du mouvement sans détériorer son trajet : faire vite sans rétrécir, faire grand en restant précis.

Des élèves qui savent prolonger le mouvement pour gagner en amplitude.

Des élèves qui savent de déplacer, s'immobiliser sans déséquilibre parce que leurs appuis sont sûrs.

Des élèves qui placent leur regard.

Des élèves à l'écoute de leurs partenaires, qui savent suivre un leader sans le devancer, qui savent déclencher.

Des élèves qui osent les contacts avec l'autre, avec des surfaces de contacts autres que les mains, qui donnent leur poids à l'autre.

Des élèves qui ont construit leur chorégraphie dans l'espace scénique en tenant compte du public, mais aussi en tenant compte du sens que la position dans l'espace prend.

Des élèves qui sont capables de dire ce qu'ils ressentent mais aussi de devenir critiques à partir de critères objectifs.

## 5. Evaluation\* (10)

Voir pages suivantes

	Critères	0 à 5	Niveau 1 en cours d'acquisition 5 à 10	Niveau 1 10 à 15	Niveau 2 15 à 20	
<b>COMPOSITION</b>	<b>Lisibilité du projet artistique</b> (Ce qu'il y a à dire)	De 0 à 2,5 points.	De 2,5 à 5 points.	De 5 à 7,5 points.	De 7,5 à 10 points.	
		Pas de projet : juxtaposition de mouvements <b>Pas de souci de présentation</b>	Projet esquissé, non mené à terme. Projet perçu ponctuellement. <b>Effort de présentation</b>	Projet mené à terme en relation avec le titre <b>Présentation ordonnée</b>	Projet défini en cohérence avec le titre Intention expressive menée à terme. <b>Présentation soignée</b>	<b>/ 10</b>
<b>Intention</b>	<b>Développement du propos chorégraphique</b> (Comment c'est dit)	De 0 à 2,5 points.	De 2,5 à 5 points.	De 5 à 7,5 points.	De 7,5 à 10 points.	
		Juxtaposition d'éléments, de gestes, de mouvements. Début et fin peu précis. Confusion. Narration « mimée » <b>Brouillon</b>	Début et fin mais confusion. Les mouvements sont parfois juxtaposés et/ou trop nombreux et/ou peu signifiants ou peu en relation avec le propos. <b>Bavardages</b>	Les mouvements sont choisis. Mais peu de moments forts. L'utilisation de la répétition renforce le propos <b>Discussion</b>	Développement cohérent et articulé. Les mouvements sont choisis Présence de moments forts. <b>Discours</b>	<b>/ 10</b>
<b>Parti pris</b>	<b>Gestion de l'espace scénique</b> (Structures, placements, déplacements, formations, géométries, groupes...etc.)	De 0 à 2,5 points.	De 2,5 à 5 points.	De 5 à 7,5 points.	De 7,5 à 10 points.	
		Le développement dans l'espace n'est pas prévu. Les danseurs dansent entre eux sans prendre en compte le public	Développement dans l'espace maladroit. Peu de prise en compte du public, et s'il l'est, l'espace frontal domine. Peu de communication avec le public.	Espace orienté par rapport au public Espace frontal encore utilisé mais quelques choix d'orientation par rapport au propos (ex : utilisation du fond de scène, de dos.)	Espace orienté par rapport au public Des choix d'orientation par rapport au propos Espace signifiant	<b>/ 8</b>
<b>évaluation collective</b>	<b>Relations Inter-danseurs</b>	De 0 à 2 points.	<i>De 2 à 4 points.</i>	<i>De 4 à 6 points.</i>	<i>De 6 à 8 points.</i>	
		Peu de communication inter danseurs sinon par la vision centrale. Difficulté de maintenir un unisson, polyphonie non décidée.	Peu de communication inter danseurs. Beaucoup d'unisson. La communication est essentiellement visuelle.	Relations inter danseurs commencent à être diversifiées. Ex: Unisson / début de désynchronisation Communication visuelle et par contacts.	Regroupements et relations inter danseurs au service du propos. Utilisation pertinente d'unisson et de désynchronisation. Communication visuelle par la vision périphérique. Communication par contacts	<b>/ 8</b>
	<b>Renforceurs</b> Monde sonore, accessoires, costumes	De 0 à 1 point.	De 1 à 2 points.	De 2 à 3 points.	De 3 à 4 points.	
		Enferment la danse, la contrarient, nuisent	Accompagnent le projet Peu ou mal exploités, neutres	Soutiennent le projet Pertinents mais sans originalité	Renforcent le projet Donnent du sens.	<b>/ 4</b>
<b>Total à diviser par 4 : ...../ 10</b>						

	De 0 à 1 ,5 point.	De 1,5 à 3 points.	De 3 à 4,5 points.	De 4,5 à 6 points.	
<b>Engagement moteur (10)</b>	Mouvements surabondants ou au contraire trop peu nombreux, gauches, stéréotypés, très proches du quotidien, encore fonctionnels, élémentaires. Pas de souci de la forme, reproduction maladroite.  <b>Banal ou brouillon</b>	Peu d'amplitude, peu éloigné du quotidien. Travail distal important. (utilisation des bras et jambes vers l'avant et les cotés, souvent de manière symétrique). Déséquilibres  <b>Simple</b>	Les mouvements commencent à s'éloigner du quotidien grâce à l'utilisation de composantes du mouvement surtout par contraste. Simplicité mais précision, l'amplitude est plus grande, les bras sont encore beaucoup utilisés, mais quelques points d'initiation du mouvement apparaissent  <b>Précis</b>	Utilisation des paramètres du mouvement (espace, énergie, temps). Utilisation du buste par enroulement et déroulement. Ancrage dans le sol Espace arrière exploité.  <b>Juste</b>	<b>/ 6</b>
<b>Engagement émotionnel (10)</b>	De 0 à 2points. Montre un savoir-faire sans l'habiter. Peu de concentration. Gestes parasites. Production <b>malmenée</b> par l'émotion Regard au sol. <b>Expédie</b>	De 2 à 4 points. Concentration, application, hésitations. Récite encore. Regard encore au sol. <b>Appliqué</b>	De 4 à 6points. Production mémorisée. Maîtrise son émotion. Regard placé de temps en temps. Communique un sens. <b>Engagé</b>	De 6à 8 points. Regard placé, écoute entre danseurs, maîtrise son émotion. Communique une émotion. <b>Présent</b>	<b>/ 8</b>
<b>Total à diviser par 2 : ...../ 7</b>					
<b>Savoir être un spectateur actif : analyser, comparer, lire, évaluer des productions ..... / 3</b>					

**NOTE FINALE :**

**... /20**

## 6. Des questions professionnelles (mais aussi théoriques).

### ▪ *Les enjeux de l'enseignement de la danse.*

Ils se trouvent au cœur de la dimension artistique de la danse. La danse promeut la création de significations et d'émotions esthétiques comme finalité première de l'activité. *L'expressivité du mouvement\**(11) cesse d'être annexe de l'action ou révélateur de la personnalité pour devenir l'objet même de l'activité de la personne, ce sur quoi on travaille. Il est question de faire vivre aux élèves une expérience où la relation à soi, aux autres, au monde est spécifique, faite d'une *approche poétique\** (12), *de l'ordre de la sensibilité\**(13). Une expérience dans laquelle le processus de création les conduits à déterminer une intention, un projet artistique puis à choisir des gestes, des formes qui seront enfin organisées pour donner chair à la chorégraphie, l'œuvre. Cette *œuvre\** (14) représentée devant des spectateurs leur donne à voir, à signifier, à imaginer, à ressentir : le danseur comme le spectateur sont plongés dans le domaine du sensible.

### ▪ *la relation signification/mouvement*

Faire comprendre aux élèves la relation entre mouvement et signification, mais aussi entre signification et mouvement est un enjeu crucial pour se situer dans une démarche artistique. La raison d'être de la production (ou reproduction) de mouvements est d'exprimer, de dire, de communiquer, susciter une émotion esthétique chez le spectateur. Ces mouvements existent et sont choisis parce qu'ils sont *porteurs de signification\**(14), d'une intention. Ils sont perçus par le spectateur qui leur redonne son « propre » sens et participe à la construction de la signification de l'œuvre.

### ▪ *la danse : un langage\**(15)

La danse est donc un langage. C'est pourquoi, la transformation, le développement, l'enrichissement des techniques des élèves, combinés à l'acquisition de ce que l'on pourrait appeler *la grammaire\**(16) à travers les outils de composition, sont indispensables pour les doter d'un vocabulaire plus riche, plus divers, plus précis et leur permettre de construire des phrases et non plus des enchaînements de mouvements comme c'est le cas en aérobic par exemple.

### ▪ *conséquences pédagogiques*

#### - *La présence nécessaire d'un sujet, thème*

Ce sujet, thème, déclencheur, peu importe son nom, est donc absolument nécessaire et doit être présenté en tout début de cycle pour que les élèves comprennent à quel jeu ils vont jouer. La chorégraphie est créée à propos de ce sujet comme une rédaction se développe par rapport à un sujet. Même si à un moment donné, l'enseignant fait travailler les élèves sur des acquisitions techniques, celles-ci sont finalisées par ce sujet. Le sujet déclenche l'intention et l'élaboration du projet expressif qui devient l'objet de la chorégraphie, ce pourquoi on va danser et représenter la danse.

#### - *La représentation : situation de référence*

Pas de danse sans représentation. La représentation devant des spectateurs en danse, c'est le match en sports collectifs. Celle-ci peut prendre des formes extrêmement diverses et présenter des niveaux de difficulté différents.

Pour aider les élèves à comprendre le jeu auquel ils jouent en danse, cette représentation doit être mise en place dès la première séance. Ce ne sera pas un produit achevé, l'est-ce d'ailleurs même en fin de cycle ? Cette représentation dès la première séance aide aussi à comprendre qu'on n'attend pas d'avoir un produit fini pour montrer, que montrer va permettre de s'entraider pour progresser ; montrer n'est pas seulement un aboutissement, cela fait partie de l'apprentissage.

### - **Les différents rôles**

C'est pour ces raisons que nos propositions reprennent celles de l'Inspection générale en maintenant les trois rôles en danse : danseur, chorégraphe et spectateur. Mais comme en sports collectifs, en gymnastique ou ailleurs, faire tenir les trois rôles en permanence est impossible, des relations sont à tisser entre eux. De plus, ces rôles se construisent progressivement.

#### ✓ Le danseur

L'accès à des techniques spécifiques est déterminant puisque c'est cela qui ouvre l'éventail du vocabulaire vers une infinité de mouvements. Dans un premier temps, les réponses des élèves sont souvent usuelles, quotidiennes, brutes, gauches, c'est souvent un passage obligé, mais ces premières réponses constituent, comme dans les autres APSA, le matériau sur lequel l'enseignant s'appuie pour les transformer. Par ailleurs, la maîtrise technique, même si les gestes sont simples, élémentaires, permet d'accéder à une dimension supplémentaire : l'interprétation, faite d'**engagement émotionnel\***. Danser c'est s'engager pour produire une expression et communiquer une émotion esthétique et pas seulement exécuter des gestes et donc prendre quelques risques par rapport soi et aux autres.

#### ✓ Le chorégraphe

Par exemple, au niveau 1 de compétence, l'élève n'est pas chorégraphe d'un bout à l'autre de la création chorégraphique puisqu'il ne s'est pas approprié beaucoup de procédés de composition.

Par contre, il peut, à partir du sujet, décider quel effet il veut produire sur le spectateur, rechercher le type d'impact souhaité chez le spectateur (le faire rire, le faire pleurer, rêver...etc.). L'enseignant peut alors l'aider à choisir, définir, caractériser le registre esthétique (beau, baroque, poétique, dramatique) de l'œuvre en chantier. C'est ce qui donnera " sa couleur " au projet expressif et guidera le processus de création. C'est ce qu'on appelle le projet impressif.

On prend appui ici sur les catégories esthétiques (au sens philosophique du terme) communes à tous les arts, qui qualifient un mode de sensibilité, qui traversent l'histoire dans la permanence d'une forme émotionnelle. (voir en annexe une proposition des différentes catégories esthétiques).

Faire référence aux catégories esthétiques sollicitées, c'est expliciter avec les élèves leurs choix (ou ceux du prof) et leur donner des outils, des clefs d'écriture et de lecture supplémentaires, car, quoiqu'il arrive, toute production artistique s'inscrit de manière plus ou moins forte dans une des catégories esthétiques. Annoncer la ou les

catégories esthétiques dans lesquelles se développe le propos, c'est encore donner la possibilité aux élèves de s'engager davantage et de clarifier leur intention. C'est ce qui nous permet de dépasser la "boîte à outils" de la composition et d'approcher cette dimension artistique.

✓ Le spectateur

Ce n'est pas parce qu'un élève regarde une production qu'il est spectateur. On pourrait distinguer deux types de savoir faire et connaissances pour le spectateur :

- D'une part exprimer en mots ce qu'il ressent, quel impact a la production sur lui (*je trouve cela drôle ou cela me fait peur, c'est doux, gracieux, puissant...etc.*) et faire part du sens qu'il donne à la production en proposant un titre par exemple. Cela pourrait être valorisé au niveau 1 de compétence puisque la composition est très guidée par l'enseignant. L'explicitation des ressentis conduit à mettre en relation ce qui est donné à voir et ce qui est ressenti, compris et interprété. Par exemple si cela me fait peur, c'est peut être parce que les danseurs font des gestes brusques, forts, regardent devant eux, sont à l'unisson ...etc. La relation entre les formes et le sens qu'elles portent se construit. L'échange entre l'enseignant porte ainsi (titre ou pas) sur le décalage entre l'intention et l'expression.

- D'autre part repérer et analyser les choix de formes, de procédés de composition en relation avec le projet expressif des chorégraphes (pourquoi il y a des répétitions, pourquoi les danseurs sont au sol, pourquoi les formes sont plutôt rondes, directes, pourquoi c'est lent, explosif, pourquoi les danseurs sont regroupés, sont opposés, sont par deux ...etc.). Le spectateur devient un lecteur.

- **Des problèmes professionnels et théoriques à résoudre**

✓ Faire acquérir des techniques sans perdre de vue l'intention\* (17)

Il n'existe ni de geste qui ne soit au service d'une intention, ni de technique sans signification puisque alors cela deviendrait du technicisme. Or l'enseignant se trouve très souvent devant un dilemme : s'il se centre sur l'acquisition de techniques nouvelles, les élèves risquent de perdre le fil de la création de leur chorégraphie, s'il se centre sur la construction de la chorégraphie, il risque de ne pas suffisamment transformer les mouvements de ses élèves. L'enseignant doit donc gérer la **tension\*** (18) entre ces deux pôles : transformer le mouvement (acquérir des techniques) sans jamais perdre de vue l'intention dont sont porteurs ces mouvements et l'impression qu'ils doivent produire sur le spectateur.

Dans une séance, le point de départ peut être un travail technique sur le mouvement ou l'intention, mais il faut toujours mettre en relation les deux.

Si l'on part de l'intention, les mouvements devront être triés, choisis pour ne garder que l'essentiel et transformés pour être encore plus signifiants. Et aussi contradictoire que cela paraisse, c'est bien souvent parce que l'on précise l'intention dans ses moindres détails, pourquoi ceci ou cela, quel effet voulez-vous produire chez le spectateur que les élèves pourront mieux trier, choisir mais aussi distancier leurs mouvements du réel en jouant sur les composantes ou la répétition par exemple.

Si l'on part d'un travail technique sur le mouvement, même momentanément, il est important de demander aux élèves spectateurs de donner des titres ou de dire ce qu'ils ont ressenti ou compris à chaque présentation.

✓ Comment organiser le cycle ?

On a vu plus haut que la situation de référence (représentation devant des spectateurs) devait être présente dès la première séance. Mais le sujet, **le thème** (texte, poésie, chanson, support iconographique, mots, objets...etc.) est-il le même sur toute la durée du cycle ? Le cycle est-il une succession d'ateliers qui seront mis bout à bout pour aboutir à une chorégraphie qui serait la compilation de toutes les productions intermédiaires ? Le cycle se fonde-t-il la présentation d'une chorégraphie dont le processus de création se déroulerait sur la totalité du cycle ? Le cycle s'articule-t-il sur des moments de recherche à partir du sujet et sur des ateliers qui viennent donner des outils supplémentaires ? Toute la classe s'engage-t-elle sur la même chorégraphie, ou au contraire des groupes sont constitués ? De combien ? Bref ce sont des questions que tout enseignant se pose avant de démarrer un cycle de danse. Le cycle peut être l'occasion d'un travail interdisciplinaire et la représentation l'occasion d'un spectacle donné par la classe. Tout est possible. Les comptes-rendus de pratique du n°13 de Contre-pied témoignent de ces différentes approches.

#### ✓ La question de la musique

##### - Le rapport musique/mouvement

Le rapport le plus fréquemment conçu entre la danse et la musique (en particulier par les non experts et les élèves) est un rapport de soumission de la première à la seconde : les temps forts de la danse correspondent aux temps forts de la musique. Cela ne signifie pas que la soumission et la redondance à la musique ne sont pas intéressantes (toutes les comédies musicales entretiennent ce rapport ainsi que nombre de chorégraphes contemporains), mais ce type de relation à la musique demande souvent un travail précis, plus long, difficile à mettre constamment en place en cours. En revanche, dans le cadre de l'AS, cela peut être développé.

Il est très intéressant de montrer aux élèves qu'un décalage entre la musique et la danse met en valeur l'une et l'autre. De surcroît, c'est une façon de rompre avec le rapport traditionnel qu'entretiennent les élèves entre la musique et la danse. C'est une façon de leur montrer l'évolution de ce rapport musique/danse dans l'histoire de la danse. Par exemple, produire des mouvements rapides sur une musique lente ou inversement des mouvements très lents sur une musique rapide, ou encore des mouvements saccadés, avec des tocs, des fractures sur une musique mélodieuse ou inversement des mouvements très fluides et continus sur une musique faites de pulsations ou de percussions. Ou encore, opposer les styles de mouvement et de musique : du hip hop sur du Bach.

Mais cela nécessite des apprentissages, car la musique influence le mouvement. Si on veut travailler sur des qualités de mouvement particulières, on a intérêt à accompagner le travail de musiques qui les renforcent. Par exemple, les valse vont induire une motricité plus aérienne, plus suspendue, plus ronde, plus souple, des percussions vont induire des trajets plus directs, des pulsations, des ruptures, des tangos une énergie plus soutenue, des accélérés, des relâchements et des tensions...etc. Certaines musiques ont un fort pouvoir évocateur et sollicitent l'imaginaire des élèves. En tout état de cause, les musiques devront être variées et choisies en fonction du travail à mener.

Ce qui est important, c'est de varier le plus possible les musiques lors d'une séance.

Pour se dégager de l'influence de la musique, les élèves doivent apprendre la musique de leurs mouvements. Il y a comme en musique, des temps forts et des

temps faibles dans un mouvement : une suspension, une vive accélération suivie d'un léger arrêt, du rapide suivi d'un décéléré...etc. Bref, pour une meilleure interprétation, c'est comme si le mouvement chantait. Cela signifie qu'on ne compte plus et que pour être ensemble, à partir d'une structure en vol d'oiseau, les élèves se regardent et sont à l'écoute. Travailler ainsi le rapport à la musique est très prometteur d'apprentissages nouveaux.

Les élèves peuvent apporter des musiques. Mais c'est mieux de ne pas les accepter telles quelles. Il faut les écouter, et si elles représentent un intérêt pour le travail prévu, les utiliser. Il faut noter que les musiques techno et le rap enferment dans un rythme et un style dont il est parfois difficile de s'écarter. De plus, un cycle de danse est aussi l'occasion d'ouvrir l'univers musical de nos élèves.

## 7. Une démarche spécifique

Ce qui diverge avec les autres APSA, c'est la démarche dans laquelle on met d'emblée l'élève. Cette démarche est spécifique d'une activité artistique : c'est le processus de création artistique.

Le processus de création se caractérise par différentes étapes par lesquelles les élèves doivent passer, en particulier les étapes de la créativité (voir en annexe). Il ne peut se mettre en place sans contraintes. On ne crée pas à partir de rien. Paradoxalement, plus les contraintes sont nombreuses et imposées par l'enseignant, plus ce processus est facilité.

### ▪ **Explorer**

L'élève doit comprendre que la danse, ça ouvre des possibles (fluidité, pensée divergente cf annexe) et qu'il ne peut pas se contenter d'une seule réponse. Il cherche, explore pour disposer d'un plus grand nombre de mouvements en relation avec l'intention ; l'élève doit aussi s'autoriser à copier sur les autres (ce qui est d'habitude interdit) et à l'inverse accepter d'être copié.

### ▪ **Transformer**

Cette étape pilotée par l'enseignant, permet d'affiner le mouvement au regard de l'intention. Il y a souvent un travail d'épure (enlever ce qui est superflu pour ne garder que l'essentiel, le plus signifiant), puis **intervient le jeu** des composantes du mouvement. On peut aussi utiliser l'accumulation pour complexifier et la transposition pour affiner les dissociations segmentaires. (cf annexe)

### ▪ **Choisir**

Parmi toutes ces réponses, il choisit celles qui lui plaisent en fonction de l'intention et de ses possibilités (ex : ne pas faire le tour comme le copain si je n'y arrive pas) ; le regard de l'autre peut l'aider à choisir, le choix peut être collectif.

### ▪ **Organiser**

Ensuite, il doit décider (seul ou avec d'autres) et avec l'enseignant comment organiser ces réponses en fonction des procédés de composition

### ▪ **Fixer**

Les élèves ne changent plus d'avis, estiment que c'est la réponse la plus satisfaisante.

- **Répéter**

Les élèves répètent pour mémoriser, (peu d'éléments au début pour préserver la qualité et l'intention). La vidéo est très utile, la mémorisation est souvent un problème pour conserver les réponses d'une séance sur l'autre.

- **Présenter**

A toutes les étapes, il peut y avoir une présentation, chaque présentation demande de la concentration, d'oser affronter le regard du spectateur (qui lui-même n'est pas à l'aise de regarder).

- **Se retrouver par un rituel**

Le rituel permet de reconstituer le groupe, de se rassembler, se retrouver avant de se quitter. Il peut se faire en cercle, structure intégrative par excellence et qui met tout le monde à égalité, l'enseignant compris. Il est composé d'éléments de la barre ou de gestes propres au groupe classe, comme leurs signes de reconnaissance, ils scellent leur appartenance à ce groupe.

## **B. Pourquoi ces choix ?**

### **1. La danse scolaire : une activité artistique**

- **Des programmes qui doivent prendre parti**

L'EPS a inventé le sigle " APA " : activités physiques artistiques, pour les différencier des activités physiques et sportives (en particulier gymniques et d'entretien) et pour mettre en avant leur spécificité. Deux activités sont définies jusqu'alors comme des APA : la danse et les arts du cirque. Nous proposons de maintenir ces choix et de retenir parmi les nombreuses danses que les hommes dansent depuis toujours partout dans le monde, toutes les formes de danse qui se situent dans une perspective artistique. A ce titre, il est important de préciser que " la danse " au singulier est un terme générique qui regroupe des formes, des techniques, des styles extrêmement nombreux et divers. Cela n'interdit pas de programmer un cycle de danses collectives par exemple qui pourrait constituer une entrée (ou un pallier, cf l'article de J. Rouyer CP n°13) dans la danse ou qui déboucherait sur un grand "bal" dans l'établissement.

- **Une activité artistique**

Donner une définition de l'art est difficile, très vite les auteurs glissent vers l'histoire de l'art ou vers les concepts du beau et de l'esthétique. Pour être simple, dans la pratique d'une activité artistique, il s'agit de créer une œuvre capable de susciter des émotions et de la présenter au regard de spectateur(s). Cette œuvre est porteuse de sens (à envisager dans une définition très large, c'est-à-dire sensations, significations, émotions...). L'essence de l'activité peut se définir par la dialectique

expression/l'impression<sup>2</sup> et l'appropriation esthétique du réel sont au cœur de l'activité artistique.

- *Expression*

La création de l'œuvre suppose une **relation poétique au réel\***(19). A travers son œuvre, le créateur propose sa perception, sa lecture du réel qui l'entoure. Il exprime son rapport au monde (à soi, aux autres) dans son œuvre. L'œuvre d'art n'est donc pas une simple reproduction du réel, mais une reconstruction, une représentation, une évocation, une transposition voire une construction purement imaginaire. Elle permet l'expression de son auteur et elle est le produit de son intention.

- *Impression*

C'est la présence du spectateur qui permet l'impression. Celui-ci, confronté à l'œuvre, la recompose, la recrée à sa manière selon sa sensibilité, son imaginaire, son histoire, sa culture. Ainsi, il peut y avoir un décalage entre ce qu'a voulu dire, exprimer et communiquer l'auteur de l'œuvre et ce que perçoit, ressent le spectateur. C'est cela qui est intéressant en art car la création de l'œuvre mais aussi sa recomposition, sa recreation par le spectateur sollicitent l'imaginaire. On pourrait presque imaginer qu'il y ait **autant d'œuvres que de spectateurs\*** (20) et à l'inverse, il n'y a pas d'œuvre sans spectateur. C'est bien pourquoi des artistes (en particulier des artistes de spectacle vivant) apprécient tant de rencontrer leurs spectateurs, ils aiment recueillir ce qu'ils ressentent, ce qu'ils ont vu, imaginé.

- *Appropriation esthétique du réel (voir en annexe)*

Ce qui est communiqué en art, en particulier dans les arts visuels ou sonores quand il n'y a pas de mots, mais aussi en théâtre ou en littérature, c'est d'abord une émotion esthétique, c'est-à-dire du domaine des sens. Dans les activités sportives, un spectateur peut vivre des émotions de différents ordres par exemple quand les protagonistes à la fin du jeu, s'embrassent, se congratulent, se félicitent ou se bagarrent...mais aussi esthétique (quand l'action en foot ou rugby est efficace, donc belle, quand le gymnaste évolue dans les airs de manière parfaite et qu'il donne l'impression de vaincre la pesanteur), mais ce n'est pas l'objectif premier du sportif. Son objectif, c'est de gagner ou de se dépasser, pour cela il doit être efficace, et s'il l'est, son action est belle, le spectateur est touché par cette beauté. Tandis que dans une activité artistique, l'objectif premier, ce pourquoi l'homme développe cette activité depuis qu'il est Homme, c'est d'exprimer sa relation poétique au monde, sa conception du monde. Longtemps et aujourd'hui encore, il y a eu du divin, du spirituel, du symbolique donc de la pensée qui vient imprimer, impressionner presque au sens photographique du terme le spectateur. Le spectateur reçoit l'œuvre avec ses sens, son intelligence, ses savoirs, ses expériences, sa culture, son éducation qui lui permettent de percevoir et de comprendre. Bien sûr cette sensibilité est très influencée par l'époque, la culture, le contexte social. C'est pourquoi cette émotion n'est pas reçue de la même manière selon les époques, selon les pays, selon les personnes : chacun d'entre nous est le produit d'une histoire, d'une culture, d'expériences singulières. Ce double processus de distanciation du réel : la sensibilité, l'imaginaire du créateur exprimés dans son œuvre et ceux du spectateur recréant l'œuvre de manière personnelle, a été appelé par Marian Vaross " l'appropriation esthétique du réel ". (*esthesis* : ce qui est perçu par les sens)..

<sup>2</sup> Voir *De l'expression corporelle aux APEX*, M. Baffalio, J. Orssaud , 1982.

## 2. Des danses à la danse (voir article de Janine Orssaud, CP 13)

### ▪ *L'Homme a toujours dansé*

Les danses sont présentes dans toutes les civilisations. Les fonctions des danses se diversifient au fur et à mesure des modifications des sociétés humaines, sans que les danses magiques à fonction religieuse disparaissent. Certaines danses permettent d'évoquer pour agir (danses de chasse qui imitent les animaux). D'autres danses ont une fonction d'affiliation au groupe et s'ancrent sur les événements (danses des moissons, de la naissance, danses guerrières), sur les relations entre les gens (danses de séduction, danses érotiques, danses de banquet, danses de mort). Il semble aussi que très tôt la composante ludique (distraction, plaisir, jeu avec soi, défi), soit apparue dans les danses reliées au culte païen et à la fête avec ses aspects de débordements. Les aspects religieux et ludiques semblent avoir été intimement liés pendant longtemps, jusqu'à ce que le pouvoir religieux y mette bon ordre, car l'exubérance du corps, le jeu, le plaisir, la sensualité, la sexualité, la sociabilité étaient jugés comme trop *subversifs\** (21) et la danse fut interdite par l'église. La danse dite de représentation apparaît également assez tôt en relation aux groupes et aux pouvoirs ; elle est cérémonie religieuse ou sociale mais aussi distraction pour les puissants.

On peut noter que la danse s'inscrit dans les caractéristiques imaginaires, symboliques et artistiques de son époque, et dans cette époque, d'une classe sociale. Toutes les formes et fonctions décrites ci-dessus continuent à exister dans les différentes sociétés dans le monde aujourd'hui et sont aussi présentes dans la personne qui danse, invente la danse et/ou regarde la danse.

Les novateurs en danse sont des ouvriers de voie comme on dit des alpinistes, qui inventent de nouvelles façons de faire en relation avec ce qu'ils ont à dire, à exprimer et en se rebellant contre ce qui existe, donc en se situant dans leur temps.

On peut parler de continuité/rupture ; cette notion est importante pour comprendre cette sorte de sédimentation des acquis culturels qui sert de socle y compris pour les remises en cause radicales. Par exemple, la danse classique (parce que c'est un style qui s'est transformé et que "romantique" est une période artistique) romantique prolonge en l'aménageant le ballet-pantomime ; la danse moderne, elle, fait une rupture radicale avec celui-ci. Elle a par contre une filiation avec la danse classique romantique dans la recherche de l'expression de soi. En matière artistique et esthétique il n'y a pas de développement linéaire et les nouvelles danses ne rendent pas les anciennes caduques : il existe toujours des danseurs et un public pour la danse classique. De même que Picasso ne disqualifie pas Rembrandt, mais le peintre d'aujourd'hui est dans la filiation des deux.

### ▪ *Quels points communs à toutes ces danses ?*

Des formes et des fonctions différentes, des danses plurielles, différentes, des manières diverses de pratiquer, de regarder... et pourtant toutes sont identifiées comme étant danse.

La matière première commune à toutes les formes de danse est donc le corps *dansant\** (22), le mouvement inclus dans une communication à l'autre ; il y a toujours une intention de faire liée aux fonctions de la danse et de l'imaginaire qui s'y rattache. Exemple : danses rituelles pour invoquer la pluie, célébrer la fertilité de la terre ; tango pour séduire et dominer...

Il y a danse quand il y a *expression\** (23) (émotions/désir), *jeu (le mouvement pour*

lui-même)\* (24) et *représentation* (donner à voir au regard de l'autre). Ces trois dimensions\* (25) sont toujours présentes quelles que soient les formes de danse.

▪ **Comment s'appuyer sur cette diversité tout en promouvant la dimension artistique ?**

- *Intention de représentation, création originale et singulière.*

Le problème à résoudre est donc de s'appuyer sur toutes les formes de danse tout en se situant dans une démarche de création artistique. Or comme nous l'avons vu plus haut, il y a danse lorsqu'il y a *jeu, expression et représentation*. La dimension artistique n'est-elle pas présente quand il y a de plus communication d'une émotion esthétique vers des spectateurs et création originale et singulière ?.

Quelles que soient les techniques et les styles de danse, l'écriture chorégraphique utilisés, quels que soient les choix esthétiques, ce qui doit organiser l'activité de l'être humain en art est cette communication avec le spectateur pour lui donner à voir, à signifier, à imaginer, à ressentir la relation au monde que l'œuvre évoque. C'est cela le jeu auquel on fait jouer les élèves quand on les fait danser.

Encore une fois, c'est bien pourquoi *l'expressivité\** cf (11) est différente en danse et en gymnastique ou GR. Dans ces activités sportives de production de formes conformes au code et à *visée esthétique* selon la dénomination des programmes, elle est seconde et ce qui est prioritaire, c'est de faire le plus difficile possible tout en étant le plus maîtrisé possible, ainsi que le règlement le définit. En danse l'expressivité est première. Par exemple, si on veut évoquer la solitude, la stupéfaction, le pouvoir...etc. on peut choisir de rester immobile, si on veut évoquer l'enfermement, on peut choisir de répéter un même geste dix fois, si on veut évoquer la force du groupe, un souffle, on peut choisir de danser en silence, si on veut évoquer le quotidien, on peut choisir des gestes très simples, parfois petits, et même choisir des gestes de presque rien. Bref, tout est possible, ce qui importe, c'est ce que l'on veut exprimer et faire partager et non la performance (dans le sens qu'elle prend dans une activité sportive, car cela peut être une performance que de rester immobile, et a contrario, la technique développée en danse peut être une véritable performance).

Enfin, ce sont les choix esthétiques et techniques qui déterminent les styles de danse.

- *Des exemples*

- ✓ A partir du tango

Si je vais au bal, je rentre dans une pratique sociale de rencontre, j'utilise une gestuelle codée (par exemple le tango) par laquelle je vais danser avec l'autre dans un rapport de couple sexué, sur une musique porteuse d'un imaginaire culturel significatif de valeurs (des relations de l'homme et de la femme, de la domination, de l'amour... etc.). Mon intention peut être la séduction, la performance, le jeu ou la représentation auprès de ceux qui regardent (en termes : c'est un beau tango, conforme au code ou à la représentation que l'on en a !).

Si je veux entrer dans une pratique artistique de la danse à partir du tango, c'est que cette danse me touche d'une manière singulière : je peux partir des pas, de la musique, ou du couple ; je peux traiter cela par rapport à une thématique (qui pourrait être les relations entre les hommes et les femmes) ou je peux partir seulement de la musique. Il s'agit alors de créer, par la danse (ré)inventée, une œuvre qui va signifier auprès du spectateur un sens que je choisis (et qui aura un lien ou pas avec la

signification sociale du tango) et qu'il m'importe de transmettre.

✓ A partir de la star- académie

Si je reproduis, si j'imites les formes des danses que je vois à la TV, parfois le spectateur ne ressent rien, il a l'impression qu'il ne se passe rien. Si je veux qu'il ressente quelque chose, il faut que je me donne une intention et que je transforme ces formes en fonction de ce que j'ai envie d'exprimer et de communiquer. Mais aussi en fonction de ce que je sais faire, de ce que je maîtrise, car ces gestes ne m'appartenant pas au départ, je dois me les réapproprier, les faire miens et donner quelque chose de moi au spectateur. On touche à l'interprétation du danseur.

✓ A partir des danses collectives

Rien ne m'empêche de partir de danses collectives. Mais si je dois en créer une, je dois m'approprier ces formes de danse et je dois connaître ce qui les caractérise : des phrases corporelles en adéquation avec les phrases musicales, des pas et des changements de pas, des changements de partenaire en fonction de la musique, des formes de groupes précises (cercle, colonnes, lignes...etc.). Tout ce que je vais recréer devra l'être en relation avec la fonction que j'attribue à cette danse (ce qu'elle évoque). Si je veux évoquer une danse campagnarde, mes déplacements, mes pas, mes sauts seront ancrés dans le sol comme les branles l'étaient pour éloigner les rats des semences, si je veux évoquer une danse plus festive, une danse pour être ensemble, je chercherai des façons de tenir mes partenaires, de les enlacer, de tourner avec eux...etc.

Ainsi on peut s'appuyer sur toutes sortes de danse à l'école, mais il s'agit de faire entrer les élèves dans une démarche artistique, elle seule donne une dimension poétique à l'activité dansée et permet à l'élève de devenir créateur. Cette activité comporte l'idée de cheminement dans la **découverte de soi\*** (26) et d'ouverture à la culture, faire avec et se confronter à ce que les autres font, qu'ils soient pairs ou artistes.

### 3. La danse contemporaine comme référence culturelle

Les programmes collège et lycées ont tranché : la référence culturelle est la danse contemporaine. Mais définir, se représenter et comprendre ce qu'est la danse contemporaine ne va pas de soi, ni pour les enseignants, ni pour les élèves.

▪ ***Un malentendu à lever***

Le terme " danse contemporaine " est source de malentendus, de quiproquos, de représentations erronées tant de la part des enseignants que des élèves. Trop souvent, elle est assimilée à une danse conceptuelle, à laquelle on ne comprend rien, réservée à une élite, à des spécialistes, ce qui hélas n'est pas toujours infondé. Et comme le théâtre, la danse contemporaine n'est toujours pas un art populaire. C'est pourtant ce malentendu qu'il faut absolument lever. Rien ne peut être construit, tant de la part des enseignants que des élèves, sans transformer les représentations. Comme nous l'avons dit plus haut, ce qui importe, c'est de placer les élèves dans une démarche de création artistique.

Certes, parmi les très nombreuses pièces qui nous sont offertes, tout n'est pas réussi, au même titre qu'en théâtre ou en arts plastiques. Les chorégraphes sont des

créateurs, donc ils cherchent, ils inventent, ils explorent, donc aussi ils peuvent choquer, nous dérouter, nous questionner, voire nous laisser à la porte, étrangers, ou nous déplaisent. Oui, il faut oser le dire. Tous les grands novateurs en danse moderne au début du siècle ont été souvent incompris au début de leurs recherches. On se souvient dans les années 70 combien Carolyn Carlson avait été sifflée par la moitié du public de l'Opéra tandis que l'autre moitié applaudissait à tout rompre, on se rappelle aussi le tollé qu'avait déclenché *May B* de Maguy Marin, donnant à voir des corps vieux, déformés et n'hésitant pas à lever les tabous autour de la vieillesse. Et pourtant aujourd'hui, ces pièces font partie du répertoire. Ce qui est intéressant et important, c'est de comprendre pourquoi cela nous plaît ou non, pourquoi nous sommes parfois déstabilisés ou bouleversés. Il nous faut rendre intelligible ce que nous ressentons. Comme dans les autres disciplines artistiques, c'est avec un regard averti que l'on comprend mieux, en maîtrisant des connaissances et des savoirs qui donnent des clefs. C'est aussi en choisissant les pièces et les chorégraphes dont on sait qu'ils sont plus ou moins accessibles.

### ▪ ***Qu'est-ce que la danse contemporaine ?***

#### - *Aujourd'hui*

On pourrait dire simplement que c'est, parmi les danses de notre temps, les danses se situant dans une perspective artistique. Cette danse est multiple, variée. Quoi de commun entre la danse de Maurice Béjart, Pina Bausch, celle de Carolyn Carlson, Mourad Merzouki, Claude Brumachon, William Forsythe, Ian Fabre, ou encore Akram Khan, Sidi Larbi Cherkaoui, Anne Teresa De Keermaeker, Salia Sanou et Seïdou Boro, Georges Momboye, Blanca Li ? Sinon qu'ils nous communiquent leur propre vision du monde, leurs inquiétudes, leurs préoccupations, leurs joies, leurs passions...etc.?

La danse contemporaine est le prolongement, l'approfondissement, l'explosion de la danse moderne avec des recherches tous azimuts. Elle est par excellence une danse de création qui ne préconise ni ne s'enferme dans aucun style particulier, ni un modèle formel, elle explore et invente. De ce fait le terme " danse contemporaine " désigne des danses très diverses, car elles sont liées à des singularités, des chorégraphes, des mouvements esthétiques.

#### - *D'un point de vue historique*

La danse contemporaine est nommée ainsi après la danse moderne. Cette dernière a été productrice de techniques référencées d'origine américaine (Graham, Limon, Cunningham, Nikolais...etc.) ou allemande (Wigman, Jooss-Leeder...etc.) toujours en liens étroits avec le créateur (son corps, sa manière de bouger...) et du contexte social (guerre, industrialisation en particulier). A partir des années 60, avec l'avènement de la post-modernité en art, ce que nous appelons l'art contemporain, de nouvelles techniques sont apparues sans porter le nom d'un créateur parce que plus accessibles à tous, plus proches de la vie quotidienne, plus évolutives sans doute... Exemples : le contact-improvisation, les techniques dites release ou somatiques en rapport avec des techniques corporelles plus anciennes (Feldenkrais, Pilates, Alexander...). L'enjeu était là encore de libérer le danseur d'un carcan technique, de le faire accéder à plus d'autonomie dans la création et l'interprétation par une utilisation du corps plus libre (toutes les parties du corps ont une importance égale) et des relations entre danseurs et entre danseurs et chorégraphe plus démocratiques ou égalitaires. Bref, c'était les années 60-70 ! Actuellement (depuis les années 90) en

France, les danseurs redécouvrent ces pratiques ainsi que les démarches de création qui y avaient été associées. (cf l'article de Roland Huesca dans *Quant à la danse* n°4 sur « les différents corps de la technique »).

Depuis les années 80 sont arrivés en France le hip hop, né dix ans plus tôt aux EU, la capoeira du Brésil ...etc. Comme quoi, la danse s'invente sans cesse. Pour ces styles aussi, il est important de comprendre comment et pourquoi ils sont nés, ce qu'ils portent comme sens, significations.

- *La recherche, l'exploration valorisées.*

La danse contemporaine valorise aussi l'improvisation qui devient mode de création chez les artistes. Elle propose des points d'entrée dans une technique basée sur des choses " simples " (au sens où tout le monde peut le faire) qui ont trait au corps : techniques qui ne débouchent pas sur une typologie de formes mais plutôt sur une *disponibilité corporelle\** (27). Daniel Dobbels, chorégraphe dit que la danse contemporaine part de la question : *que peut un corps ?* Il dit aussi qu'elle s'intéresse avec *égard* aux gestes quotidiens. En bref, le matériau sur lequel travailler est déjà là, et libre de la codification formelle. Il s'agit de *l'explorer, de le transformer*, en quelque sorte de le faire sortir de ses gongs, de le détourner, de le faire rebondir. La danse contemporaine a substitué *le geste juste au beau geste\** (28) qui est quelque chose entre le ressenti et le vu, à un moment donné on peut dire " c'est ça ". Le geste juste nous touche, toujours.

#### 4. De l'expression corporelle aux APEX à la danse à l'école

L'*expression corporelle\** (29) est un terme polysémique qui se réfère à des pratiques sociales très diverses, du jeu théâtral jusqu'à des thérapies. Si ce terme a permis historiquement en EPS de mettre en avant le rôle (expressif du corps) dans une période de sportivisation, mais aussi de dépasser des conceptions très technocentrées de la danse, il est réducteur dans la mesure où il gomme complètement le pôle de l'impression (le pôle du spectateur).

Les APEX\* (30) sont une construction scolaire, didactique et pédagogique. C'est un terme daté (les années 80) qui a permis à la profession de s'approprier un ensemble de pratiques expressives clairement identifiées comme les danses, le mime, le jeu théâtral. C'était une façon de définir les contours d'une pratique scolaire pour la différencier des pratiques sociales de référence. Ces pratiques scolaires mettaient l'accent sur le sens, l'intention. De plus elles valorisaient la re-création de gestes par les élèves, l'improvisation guidée, laissant souvent de côté la reproduction ou l'imitation pour éviter l'apprentissage de techniques spécifiques à des styles de danse. C'était l'époque où l'on privilégiait les apprentissages par la recherche personnelle, la reconstruction, dans la lignée des pédagogies actives. Mais au bout du compte ce terme est restrictif puisqu'il n'évoque pas les deux pôles de *la contradiction expression/impression\** (31) alors que des auteurs comme Michèle Baffalio et Jeanine Orssaud reprenant ce terme ont travaillé sur cette dialectique.

Aujourd'hui, l'EPS s'affirme clairement comme s'appuyant sur les APSA, pratiques sociales de référence et construit des objets d'enseignement qui lui sont propres, on parle même de pratiques scolaires. Aussi, les programmes ont choisi clairement de se référer aux « arts du mouvement » et de retenir, pour ce qui nous concerne, le terme de danse.

## Bibliographie

- Poétique de la danse contemporaine*, L. Louppe, Contredanse, 2000 2<sup>e</sup> édition,  
*Dictionnaire de la danse*, Philippe Le Moal, Larousse.  
*La danse au XX<sup>e</sup>me S*, Isabelle Ginot, Larousse.  
*L'histoire de la danse*, Repères dans le cadre du diplôme d'état, CND  
*Les danses du temps*, Geisha Fontaine, Recherches CND, 2004.  
*Danse contemporaine, Danse et non-Danse*, Dominique Frétard, Editions Cercle d'art, 2004.  
*Le corps et la danse*, Philippe Noisette, Editions de La Martinière, 2005.  
*Variation sur le corps*, Michel Serre, Le Pommier.  
*Danse et politique*, Mas de la danse, CND  
*Histoire de corps (à propos de la formation du danseur)*, Cité de la musique.  
*La danse Naissance d'un mouvement de pensée ( ou le complexe de Cunningham)*, Armand Colin.
- Sur le plan scolaire :
- De l'expression corporelle aux APEX*, M. Baffalio J. Orssaud , 1982.  
*Enseigner la danse en EPS*, M. Delga, MP. Flambard, A. Le Pellec, N. Noe, P. Pineau, Revue EPS n°226 1990.  
*La danse des enfants, à l'école*, Marcelle Bonjour, revue Marsyas n°18, 1991.  
*Apprentissage de la danse*, Bonnery, Caddopi, Actio.  
*Danse à l'école maternelle*, Monique Delga, Contre pied n°3, 1998  
*Danser les arts*, T. Perez, A. Thomas, CRDP des pays de la Loire, collection A travers champs...2000.  
*Danse avec les autres*, N°13 de la revue Contre pied, Centre EPS et Société, 2003.  
*L'EPS dans les classes difficiles*, Jean-Luc Ubaldi, 2006.

# ANNEXES

## Apprendre, oui, mais quoi ?

### **Article de F Torrent dans CP n° 13**

*ou ce que les élèves doivent apprendre et savoir en danse pour composer et lire une chorégraphie.*

Quelles que soient les chorégraphies, on retrouve des éléments constants d'écriture. La composition chorégraphique «répond» à des règles que les élèves doivent connaître et savoir utiliser pour écrire leurs chorégraphies collectives (ou des soli) et lire les productions artistiques. Mais l'ensemble de ces savoirs constitue aussi des registres, des variables sur lesquels l'enseignant peut jouer pour faire progresser ses élèves. L'article qui suit n'apporte pas de nouvelles connaissances sur le sujet mais Françoise Torrent se propose de « mettre en ordre » ces savoirs de telle manière que des enseignants néophytes puissent y puiser comme dans une boîte à outils en fonction de leurs besoins.

### **1. Architecture générale du propos chorégraphique**

C'est ce qui constitue la colonne vertébrale de la chorégraphie. Il existe plusieurs possibilités qu'il est important de déterminer, car selon le choix, la chorégraphie ne s'écrira pas de la même façon. Un peu comme en littérature, on choisit si l'on veut écrire un essai, une fiction, un conte, un poème ou une pièce de théâtre.

#### **▪ Scénario**

Construction type récit, histoire, narration, qui peut être, selon une logique chronologique, des événements ou une reconstruction du récit avec des flashs back. Elle peut être complexe comme un scénario de film. C'est un inducteur possible pour le spectateur de lecture d'une trame à comprendre, à suivre ou à reconstruire. C'est une lecture « horizontale ».

Les grands ballets romantiques et classiques utilisent la plupart du temps ce type de construction, comme les comédies musicales. Mais aussi une pièce néoclassique comme Carmen avec Roland Petit (1980 Baryschnikov), Flamenca avec Antonio Gades (1983) ou des pièces contemporaines comme Roméo et Juliette de Prejocaj (1990), Le sacre du printemps de Pina Bausch.

#### **▪ Couplet refrain**

Construction à effet de retour cyclique d'une séquence qui ponctue la chorégraphie, un leitmotiv. On retrouve cette construction très souvent dans les chansons ou la poésie. C'est un inducteur, chez le spectateur, d'un effet de re-connaissance, plaisir du connu, du déjà vu. C'est une lecture « ponctuée ».

Une architecture assez commune aux spectacles de Danse Jazz. Matt Mattox signe des chorégraphies en couplet refrain pour Broadway. En danse moderne, Alvin Ailey pour chacune des quatre parties de Révélation (1960). En danse contemporaine, Les applaudissements ne se mangent pas de Maguy Marin (2002) où les refrains évoquent les violences, la dictature et les disparitions en Amérique latine.

#### **▪ Variation sur thème**

Construction qui évoque de façons différentes une même idée. Souvent plusieurs tableaux éclairent de manière variée un même thème. C'est un inducteur, chez le spectateur, d'une appréciation de la variété des images symboliques d'un même motif. C'est une lecture « transversale ».

C'est certainement la plus pratiquée, elle reflète le parti pris des contemporains. Carolyn Carlson est emblématique de cette écriture. *Undici onde* (1981) évoque Venise et ses eaux en onze séquences, *Blue Lady* (1983) décline sa vie, évoque des scènes vécues. José Montalvo décrit un univers quotidien ludique où il mêle différentes techniques de danse dans *Paradis* (1997). Philippe Découflé met en scène des personnages poétiques et sportifs pour les cérémonies des jeux olympiques d'Albertville de 1992. *Les coquelicots sauvages* (2002) de Claude Brumachon est une variation sur le thème des Romantiques dédiée aux amoureux et aux révolutionnaires

Les chorégraphes utilisent, la plupart du temps, une combinatoire des trois écritures: *Le Boléro* de Maurice Béjart (1961), *Café Müller* de Pina Bausch (1978). Dans *Les chemins oubliés ou le temps d'un songe* (2000) de Claude Brumachon, chaque couplet évoque un roman de Jules Verne et le refrain retourne à chaque fois sur le décor de fond représentant une bibliothèque, *Le Boléro* de Maurice Béjart (1961), *Café Müller* de Pina Bausch (1978). Dans *Waterzoï* (1993) Maguy Marin s'interroge est-ce ainsi que les hommes vivent ? Avec des mini scénarii évoquant les divers visages des relations humaines, ponctués par des séquences en refrain articulant l'œuvre en faisant des transitions qui informent le spectateur qu'il va se passer autre chose, d'autres évocations de la condition humaine, d'autres images de ses convictions sociales.

#### ▪ **Au plan pédagogique**

Une progressivité de ces types de construction ne semble pas pertinente.

Les trois modalités peuvent également être pratiquées selon les intentions des élèves et des savoir-faire de l'enseignant. Ces différentes possibilités ne sont pas à hiérarchiser. En aidant les élèves à préciser leur projet expressif, (schématiquement ce qu'il y a à dire), le choix de tel ou tel type d'architecture sera plus aisé.

Par exemple, l'exploitation du thème de « la forêt » avec les plus jeunes.

Les élèves peuvent élaborer une histoire : ils se promènent, rencontrent des animaux (qui peuvent être joués par des camarades), vivent des événements : se perdent, se cachent, trébuchent, se retrouvent, vivent l'aventure d'un arbre dans la tempête (qui bouge, tourne, se ploie, se rompt ou subit la foudre), d'une feuille, d'une goutte d'eau...

Ou jouer avec une variation sur thème. Essayer de se déplacer sur tous les sols possibles (les feuilles qui glissent, le sol un peu mouvant, en faisant attention aux champignons, rencontrer des insectes, des serpents..), exploiter les sens stimulés par la forêt, jouer des rôles variés : la pierre sur laquelle on trébuché, l'arbre derrière lequel on se cache, la feuille qui tombe en tournoyant, la branche que l'on casse, le vent, la pluie, la fleur qui pousse et qui est cueillie...

## **2. Les opérateurs du langage chorégraphique**

C'est ce qui agit pour transformer une gestuelle quotidienne, usuelle en une gestuelle dansée. C'est aussi ce qui articule les gestes ou les phrases entre elles.

### ▪ **L'épure**

Le travail d'épure permet d'affiner, d'aller à l'essentiel. Ce qui correspondrait en littérature à la recherche du mot le plus juste parmi un grand nombre de mots voisins ou synonymes.

Pour épurer, il faut donc beaucoup de matière au départ et passer d'abord par la « fluidité des réponses ». (la fluidité est une des étapes de la créativité, selon Guilford) Comme le sculpteur ou le poète, il s'agit de « jeter » les mouvements superflus, de trier, de choisir les gestes les plus signifiants, les gestes dont on se sert pour illustrer, évoquer une idée.

Pour trouver le geste juste, la forme ne suffit pas. Les paramètres du mouvement (identifiés par R. Von Laban) permettent de jouer sur la qualité.

- *L'espace* (attention à ce terme utilisé dans des registres divers : il s'agit ici de l'espace corporel ou kinésphère)

Consiste à jouer sur l'amplitude (grand/petit), à délocaliser un même mouvement (haut/bas/côté/devant/derrière...), à utiliser les formes de corps (courbes, angulaire, les arches), tous les axes du corps avec des spirales, le sol comme partenaire dans un jeu avec la pesanteur.

- *Le temps*

Consiste à faire varier les durées du mouvement. Le plus classique : lent/vite, accéléré/décéléré, mais aussi : pause, immobilité, silence, arrêt sur image.

Le mouvement peut être lent, rapide, accéléré, décéléré, on joue sur le tempo ou la vitesse, il peut être long ou court, on joue sur la durée. Le mouvement peut contenir des temps forts, faibles, des élans, des reprises, des régularités, des irrégularités, des silences, des ruptures...Le mouvement crée son propre rythme pour aller jusqu'à sa mélodie, sa musique. On parle de musicalité du mouvement. Il peut dialoguer, être en rupture, être en opposition, se combiner avec la musique, avec des sons, des bruits, une respiration. On joue sur le rapport mouvement/monde sonore.

- *L'énergie*

C'est ce qui donne cette fluidité, félinité, cette puissance des danseurs. L'énergie joue un rôle prépondérant dans la transmission d'une émotion.

Consiste à varier la tonicité, le tonus musculaire, ce qu'on appelle aussi la tensilité, le dynamisme du mouvement. Le jeu sur l'énergie permet de moduler les intensités, créer des ruptures, des fractures, des accents. ( continu /saccadé, relâchement /contraction, explosif /fluide)

### ▪ **Au plan pédagogique**

Ces paramètres du mouvement sont des variables didactiques que l'enseignant va utiliser pour transformer la motricité de ses élèves. Ils offrent des déclinaisons à l'infini d'un même geste et permettent aux élèves d'affiner, de préciser la qualité du geste.

Jouer sur l'énergie nécessite un travail technique de relâchement, de placement de la respiration, un travail sur le rôle du buste, sur l'ancrage dans le sol, la connaissance du départ du mouvement. Par exemple, en jouant avec le poids, l'élève peut trouver la quantité d'énergie à puiser, la tension musculaire à utiliser quand il appuie, quand il pousse dans le sol, quand il suspend, quand il relâche, quand il bloque, quand il lance un buste, un bras, une tête...etc. En jouant avec l'espace, il peut choisir une forme

spiralée, ondulée, en ligne, rompue, lancée, tordue.. La vitesse lui permettra de jouer sur la libération de son énergie en continue, en une seule fois, en la retenant...

Selon le jeu sur l'un ou l'autre des trois paramètres, non seulement les formes se transforment mais le sens change aussi.

Il est donc indispensable que les élèves connaissent le rôle que jouent ces trois composantes sur le sens des gestes. Alors seulement, ils pourront les utiliser de manière pertinente pour donner à leurs gestes le sens qu'ils ont décidé.

Ces composantes leur permettent d'ouvrir leur champ des possibles de formes et de sens.

#### ▪ **La majoration**

Elle concerne l'articulation des gestes entre eux, la façon de les organiser pour produire un effet, renforcer une évocation, distancier du réel un peu comme en littérature les figures de style permettent de jouer avec les mots.

Ce sont des renforçateurs quantitatifs pour densifier et saturer le mouvement en danse.

#### *La répétition*

La reprise, la reproduction d'un geste, d'une séquence ou d'une phrase.

Elle sert à renforcer le propos par son effet de redondance, elle peut aller jusqu'à asséner une idée, susciter un effet incantatoire, voire dérangeant.

La répétition aisément repérable, laisse au spectateur le loisir de reconnaître des éléments gestuels jusqu'à l'appréciation éventuelle de la virtuosité, de l'exploit ou de l'effet proposé.

Par exemple : Utiliser les tours répétés, témoigne de la virtuosité du danseur, tout en donnant aux spectateurs la sensation de vertige. Dans Les applaudissements ne se mangent pas de Maguy Marin, les danseurs se font systématiquement happer par une main, cette répétition permet d'évoquer les disparitions des Chiliens.

#### - *L'accumulation*

D'un élément simple à un développement cumulatif par de plus en plus de mobilisation de segments (coordinations, dissociations de plus en plus raffinées). L'écart avec une gestuelle ordinaire devient radical jusqu'à l'extraordinaire de la virtuosité. Le hip-hop, le modern jazz et la danse contemporaine de manière différente ont recours à l'accumulation.

Cela peut être un geste qui se prolonge par l'engagement successif de différentes parties du corps pour donner de la force. Par exemple des circonvolutions de la tête qui entraînent le haut du dos, puis le buste, puis une spirale des bras et la flexion des jambes, puis un déplacement..

Les accumulations de Benjamin Lamarche dans Icare de Claude Brumachon durant lesquelles il ouvre de plus en plus ses arches, il joue avec ses ancrages jusqu'au déséquilibre, il chute avec de plus en plus de force, nous ouvre les portes de la fragilité, de la violence de sa quête, et nous donne l'image d'une danse aux yeux fiévreux. Carolyn Carlson a souvent recours à l'accumulation et sa gestuelle témoigne d'une grande virtuosité à dissocier et coordonner.

#### - *La transposition*

Principe de reproduction d'un même mouvement avec une autre partie du corps ou un autre segment (bras/jambe, tête/bassin, œil/main... ). Transposer développe des dissociations segmentaires.

- *L'inversion*

Principe de reproduction d'un même mouvement à l'envers ou dans un autre sens : envers /endroit, haut/bas. Le point de départ du geste peut être : distal/proximal, excentrique/concentrique.

- *La continuité*

Principe essentiel qui met en évidence une logique motrice et kinesthésique caractéristique d'un parti pris issu d'une technique corporelle particulière. Ces différentes techniques sont les moyens que se sont donnés les créateurs de courants de la danse pour exprimer leurs intentions fondamentales. C'est ce qui donne l'impression au spectateur d'une « évidence » du mouvement et c'est ce qui permet d'identifier un danseur au premier coup d'œil.

▪ ***Au plan pédagogique***

L'utilisation de tous ces éléments permet de transformer la motricité en augmentant la difficulté technique et la complexité.

La capacité de répéter un même geste exige un niveau de maîtrise plus élevé. (Un tour est plus facile à réaliser que l'enchaînement de trois tours). La répétition permet aussi aux élèves d'apprendre, fixer et mémoriser.

Si l'accumulation complexifie la gestuelle des danseurs et développe les qualités de coordination, l'enseignant peut aussi l'utiliser pour simplifier et rendre progressif les apprentissages. Par exemple, une phrase dansée peut s'apprendre en répétant et en accumulant. Commencer par répéter les déplacements, puis ajouter le buste, le regard, etc. Cela peut-être aussi une succession de gestes que l'on additionne progressivement. Par exemple : le geste 1, puis le geste 1 suivi du 2, puis 1 et 2 suivis du 3...etc.

Transposer développe des dissociations segmentaires. Par exemple lorsque l'on demande aux élèves d'engager un mouvement avec la main, puis de le reproduire avec l'épaule droite, le coude gauche, une hanche, un genou, le talon, on utilise la transposition. C'est une variable didactique qui permet aux élèves de jouer avec leurs articulations, de découvrir les possibles de leur corps et d'enrichir leur vocabulaire.

L'utilisation des opérateurs du langage chorégraphique contribue à acquérir cette disponibilité corporelle, technique indispensable pour danser à un niveau confirmé.

### **3. Les éléments de relations entre les danseurs au-delà du solo**

▪ ***La synchronisation ou l'unisson***

Tous les danseurs font la même chose au même moment et de la même manière. Déjà, la variété des orientations crée des surprises pour le spectateur même en gardant l'unisson.

▪ ***La désynchronisation ou polyphonie***

Des groupes ou des individus différents dans leurs mouvements, dans la place qu'ils occupent dans l'espace scénique et dans le temps, dans leurs rôles.

- *Le dialogue*

Alternance de séquences type question-réponse. Les danseurs sont en mouvement les uns après les autres, parfois dans une logique d'action réaction, comme une conversation.

- *Le canon*

Décalage dans le temps d'une séquence chorégraphique, correspond au canon en musique.

- *La fugue*

Une séquence se poursuit différemment puis se retrouve. Une séquence que l'on va retrouver se décline en différentes parties qui exposent un même sujet. Les modulations de ton, de nuance enrichissent ces séquences. Par exemple, plusieurs danseurs avec leurs interprétations combinées, traitent un même sujet.

- *Le contrepoint*

Un motif secondaire se développe, il renforce le propos, suggère une idée qui exploite le même thème. Il peut se traduire par l'isolement d'un danseur ou d'un groupe dans l'espace scénique, dans l'opposition des formes dansées, dans l'immobilité...etc. Le danseur ou le groupe fait « contre-poids ».

- *La cascade*

Rebondissement successif d'une même séquence ou d'une séquence différente d'un danseur à l'autre.

▪ **Au plan pédagogique**

Ces éléments de relations entre danseurs nécessitent écoute et présence.

L'écoute, c'est ouvrir son regard grâce à la vision périphérique ce qui permet de percevoir les autres sans les regarder, c'est sentir par tous les pores de la peau leur proximité ou leur éloignement, être attentifs aux autres, se décentrer de soi pour mieux se fondre dans le groupe. L'écoute se reconnaît à la qualité de relation entre les danseurs. Elle est indispensable pour un unisson. C'est elle qui permet aux danseurs d'être ensemble sans compter, sans repère musical ou en silence. Pour développer cette qualité, des structures sont plus faciles que d'autres. Par exemple, la structure en vol d'oiseaux est beaucoup plus facile que la ligne.

La présence du danseur le met en contact privilégié avec son espace intérieur et par ricochet avec les autres. La présence se reconnaît par l'investissement du danseur dans sa danse, sa concentration, son ancrage dans le sol. Le rôle du regard est lui aussi essentiel. Par exemple l'élève pourra jouer sur la force de son regard, son orientation, sa forme, seul ou à plusieurs, en direction d'un danseur ou des spectateurs. Jouer aussi avec le regard qui suit le mouvement, qui démarre le mouvement, qui est inversé, en rupture, absent.. Est présent celui ou celle que l'on voit, qui accroche.

Grâce à ses relations inter-danseurs, l'élève est confronté à l'autre ; cela représente une étape déterminante dans la prise de conscience de soi en particulier par le contact avec le corps de l'autre et dans l'acceptation de l'autre.

C'est bien sûr aussi, la porte ouverte au respect, au droit à la différence, un élève danseur ne peut exister seul.

▪ **Organisation de l'espace scénique**

- *Les formations*

Le ou les groupes de danseurs peuvent être organisés en diverses formations : cercle, triangle, ligne, colonne, étoile, vol d'oiseaux.

- *L'occupation de l'espace scénique*

Les espaces occupés sont variés: entrée/sortie, zones de la scène ( centre, fond, avant, cour, jardin). Les danseurs s'orientent par rapport aux spectateurs (de dos, de face, de profil..) Les déplacements tracent des lignes, des diagonales (de force ou de retrait, des cercles, des vagues, des spirales...etc. en exploitant leur symbolique. Il est intéressant de travailler avec les élèves sur la cohérence des choix d'espace avec leur propos (schématiquement comment on le dit). Par exemple, un esclave qui avance du fond de scène vers l'avant-scène sur une ligne droite serait peu crédible. Se déplacer sur la diagonale de retrait et/ou reculer serait plus judicieux. Pour montrer l'enfermement, un déplacement sur une spirale rentrante peut être exploité.

- *Les espaces de relations entre les danseurs*

La distance entre les danseurs, contacts, portés..

▪ **Les renforçateurs**

Costumes, accessoires, décors, éclairages, vidéo, mondes sonores. Ils sont choisis et utilisés comme partenaires pour, soutenir, enrichir, le projet expressif, renforcer ce qu'il y a à dire, ce que l'on veut donner à lire, l'émotion que l'on veut transmettre.

**En conclusion**

Ces savoirs constituent un ensemble de variables didactiques parmi lesquelles l'enseignant va puiser pour déterminer les contenus d'enseignement de son cycle de danse et pour faire progresser ses élèves.

Ces savoirs permettent aux élèves de baliser le processus de création auquel ils sont confrontés en leur donnant des connaissances et des repères précis. A partir d'un déclencheur ils laisseront libre court à leur imaginaire, ils échangeront, exploreront, feront des choix pour écrire et aiguïseront leur lecture.

Tout en vivant à travers une démarche artistique une relation singulière au sensible, les élèves se transforment et peuvent mettre en œuvre de manière explicite un projet expressif collectif.

## Glossaire

### Créativité

" Au plan général, la créativité peut se définir comme la capacité d'exploiter sans contrainte, de manière brute le champ des possibles " (M. Delga and col EPS n°228)

La créativité selon Guilford est une aptitude à la pensée divergente caractérisée par trois modalités principales : la fluidité, la flexibilité l'originalité.

fluidité : capacité à produire le plus grand nombre de réponses motrices différentes dans une situation problème pour un temps donné. Représente le pôle quantitatif des réponses du sujet.

flexibilité : capacité à produire le plus grand nombre de réponses motrices appartenant à des catégories comportementales différentes dans une situation problème pour un temps donné. Représente le pôle qualitatif des réponses du sujet. La flexibilité est recherchée en utilisant les opérateurs du langage chorégraphique. On utilise des combinaisons de variables aptes à densifier et à épurer.

originalité : caractère peu commun d'une réponse d'un sujet. Elle est estimée d'après le nombre de réponses motrices rares fournies par le sujet au sein d'un groupe.

### Création

" La création est un processus à l'origine de la conduite qui suppose l'existence de capacités générales que l'on peut regrouper sous le terme générique de créativité ". (J.P et F. Levieux)

" La création se caractérise par un travail d'élaboration, de structuration, d'organisation qui aboutit à un langage.

En danse la création est à la fois le processus et le produit d'une recherche intentionnelle des moyens d'exprimer sa singularité à autrui. Mais il faut distinguer les moments où les élèves découvrent (des réalités préexistantes), inventent (des formes nouvelles pour eux) et créent une œuvre". (M. Delga and col)

" Le danseur contemporain doit être producteur et non reproducteur de moments gestuels. " (L. Louppe)

La création du point de vue génétique est un processus, une opération une activité de réorganisation. La création n'est donc pas illumination ou lumière spontanée. La création est une réorganisation de l'information déjà existante dans une production nouvelle et originale. Elle suppose des connaissances, des matériaux.

" La création, c'est tirer de soi même l'impression à produire sur un public ". H. Wallon (La création chez les enfants)

### Imaginaire, imagination

" L'imaginaire est tout produit de l'imagination, en tant qu'il se distingue du réel. " (Sartre)

" Par imaginaire, j'entends ce qui peut être suggéré évoqué par le mot, l'image, la musique, le parfaitement subjectif et non mesurable. "J. Robinson

L'imagination est le processus par lequel un homme est capable de reproduire...les images emmagasinées dans sa mémoire ou bien de créer des images nouvelles.. G. Jean Pour une pédagogie de l'imaginaire

L'image est en psychologie une représentation mentale d'objets ou d'êtres non présents.

### **Stylisation**

Utilisation d'un code corporel. Il existe différents styles de danse: classique, moderne, modern'jazz, hip-hop...etc. Mais chaque chorégraphe est porteur d'un style personnel, c'est ce qui peut l'identifier (ex: les précurseurs : Graham, Wigman, mais aujourd'hui Carlson, Brumachon, Bausch, Khan, Cherkaoui, Platel...etc.). A chaque style est associée une technique particulière.

### **Appropriation esthétique du réel**

« *Appropriation esthétique du réel* » de Marian Varos 1975 repris par Garassino et M. Delacroix et J. Orsaud dans leur livre.

Appropriation : activité intentionnelle et créatrice du sujet dans sa relation à la réalité. Il y a différents types d'appropriation du réel (scientifique, technologique, écologique, politique...)

L'appropriation est donc un processus actif, intentionnel, une re-construction

L'AER se distingue de toutes les autres car elle n'a pas pour objet d'agir, de transformer, de maîtriser ou d'expliquer le réel mais de l'évoquer même si on a besoin d'action, de praxis.

L'AER fait naître l'objet esthétique propre à la relation sujet-objet.

Toute AER est singulière, et se fait toujours avec un fond de culture esthétique.

L'AER constitue la façon dont le perçu de la réalité s'organise par l'intermédiaire de l'imagination en un monde exprimé, légèrement différent du monde représenté.

Mais n'oublions pas que l'AER, qui a pour objet d'évoquer le réel, présent dans toutes les activités artistiques et qui est absent des autres APS. Rappelons que l'AER, mode d'appropriation de la réalité fait appel à l'imaginaire, qui n'est pas spontané, mais qui se construit sur une trame impressive constituée par l'imaginaire social.

### **Esthétique**

L'esthétique n'est pas seulement l'analyse du beau, c'est étymologiquement l'analyse du sensible, c'est l'étude de la perception.

L'esthétique, comme pensée des expériences émotives et sensibles, devient alors acte de " comprendre " comme dit Maldiney dès lors que l'écoute de l'œuvre donne accès aux voies par lesquelles elle a pris existence. C'est pourquoi, en danse scolaire, il est déterminant de permettre aux élèves de construire des connaissances et des savoirs précis sur l'écriture chorégraphique.

### **La poétique**

Pour L. Louppe, " Le type de perception que propose le spectacle chorégraphique est multiple et intime : multiple parce qu'outre le regard, ce sont les sensations kinesthésiques qui nous mettent en rapport avec une œuvre, ses voies de création, ses objectifs et son sens, intime parce que dès qu'il s'agit des couches sensibles de

la tactilité, le rapport de l'analyse avec les canaux de la perception convoquée est assimilé davantage à ce que nous avons en nous de plus secret, proche à la fois du sensoriel et de l'émotionnel. " Et voici comment elle définit la poétique : " La poétique cherche à cerner ce qui, dans une œuvre d'art, peut nous toucher, travailler notre sensibilité, résonner dans l'imaginaire. Soit l'ensemble des conduites créatrices qui donnent naissance et sens à l'œuvre... Son objet est à la fois du côté du savoir, de l'affectif, et de l'agir. ... Elle ne dit pas seulement ce que nous fait une œuvre d'art, elle nous apprend comment c'est fait.... Quel chemin suit l'artiste pour parvenir au seuil où l'acte artistique s'offre à la perception. Car la poétique inclut la perception dans son propre processus. "