

# Activité des élèves et sens des progrès en danse

Par Marielle BRUN

**Mots clés : étape d'apprentissage, caractéristiques des élèves, intentionnalité, production artistique**

L'acte d'enseignement s'enracine dans la conviction qu'il est possible de provoquer des transformations et des acquisitions chez les élèves par la mise en place d'un processus d'influence adapté. Cette ambition, dont les programmes (1a, 1b, 1c, 2a, 2b) tracent les orientations générales ainsi que les compétences à faire acquérir, relève cependant d'une alchimie complexe. Les savoirs et savoir-faire de l'enseignant y sont convoqués tout autant que l'activité des élèves, dans un ballet pédagogique dont le déroulement n'est pas toujours prévisible.

Les expériences vécues par ces acteurs apparaissent le plus souvent singulières et contextualisées. Est-il alors pertinent d'en envisager une catégorisation en termes de conduites typiques ? Peut-on repérer des traits caractéristiques qui situeraient ces conduites sur un axe de progrès ?

Le point de vue que nous nous proposons d'adopter ici relève d'un positionnement à la fois éthique et méthodologique. Il vise, à partir de l'analyse des expériences conduites par les élèves individuellement et collectivement lors de la pratique de la danse<sup>1</sup>, à comprendre la nature des acquisitions construites et à construire à chaque étape. L'expérience est ici appréhendée selon une perspective phénoménologique qui prend en compte non seulement la dimension observable de la conduite mais également son versant interne. Les **émotions, perceptions, motifs d'agir** sont alors autant d'éléments susceptibles de renseigner sur ce qui organise et fait sens pour l'élève dans l'action.

Notre démarche tente ainsi d'élucider l'intentionnalité de l'élève dans le processus de création chorégraphique c'est-à-dire ce qui va déterminer pour lui « ce qu'il y a lieu de faire » (3) pour satisfaire à ce qu'il perçoit des exigences de la situation. Cette tendance qui présente à chaque étape d'apprentissage une certaine « stabilité comportementale » (3) constitue pour nous un élément clé pour comprendre et caractériser l'activité des élèves.

En effet, l'intentionnalité éclaire et donne sens aux façons dont l'élève se mobilise dans le groupe de travail, la nature des réponses qu'il recherche, ainsi que la logique avec laquelle il déploie son activité. Cette logique se décline selon des niveaux qui se concrétisent en danse à travers les modalités gestuelles, compositionnelles et relationnelles mises en œuvre dans les phases de recherche et de production. Il conviendra ainsi de définir la motricité tant du point de vue de **ses aspects visibles** (coordination, vitesse, amplitude...) que de la **conscience qu'en a le sujet dansant** et du **sens qu'il attribue à ses actes**.

Par ailleurs, les comportements des élèves correspondent à l'actualisation contextualisée de dispositions qui leur sont propres. Il est donc difficile d'isoler ces conduites de l'ensemble des paramètres du contexte. Aussi préciserons-nous les situations d'enseignement couramment proposées lors de cycles d'enseignement de la danse<sup>2</sup> qui donnent lieu à l'émergence de comportements caractéristiques.

L'enjeu de nos propositions vise en effet à préciser ce qui pourrait caractériser des « **paliers adaptatifs** » lors de l'apprentissage plutôt que la démarche d'enseignement qui pourrait y conduire. La perspective n'est pas non plus prescriptive. Elle ne traduit pas ce qu'il conviendrait de faire mais bien plutôt ce qui peut constituer, dans les dimensions de l'expérience vécue, des différences

<sup>1</sup> Ayant enseigné en collège pendant 10 ans et en lycée pendant 3 ans, j'ai encadré et observé les conduites des élèves pratiquant la danse dans différents contextes (cours d'EPS, A.S., atelier artistique, classe culturelle). Par ailleurs, ayant vécu un parcours de danseuse et chorégraphe en Cie, j'ai pu situer ces pratiques scolaires par rapport à d'autres niveaux et contextes.

<sup>2</sup> Situations repérées dans les productions didactiques et lors d'échanges avec les enseignants en formation continue.

significatives fondant la conception d'étapes successives dans l'apprentissage. Celles-ci, en tant qu'états provisoires d'organisation de l'élève dans une situation donnée témoignent à la fois d'un certain degré de cohérence et à la fois d'hétérogénéité, de comportements parfois irrationnels pour l'enseignant ou l'observateur mais toujours signifiants pour le sujet.

La trame proposée pose alors les connaissances et les compétences acquises à la fois comme les moyens et les obstacles des transformations à venir, celles-ci opérant plutôt par ruptures que par progressions linéaires.

Enfin, il convient de préciser les caractéristiques fondamentales de l'APSA de référence<sup>3</sup> retenue par les programmes scolaires au titre de la danse contemporaine. Il s'agit de l'ensemble des pratiques culturelles artistiques englobant les différents courants de la danse moderne (M. Graham, M. Wigman, D. Humphrey...), post-moderne (M. Cunningham, A. Nikolaï...), expressionniste (P. Bausch...), et contemporaine (M. Marin ; D. Bagouet, R. Chopinot, D. Hervieu...). L'objet de la danse contemporaine pourrait se définir comme « la création et la communication d'une œuvre artistique résultant d'un processus de questionnement des possibilités expressives du corps et du mouvement dans leur dimension sensible et poétique » (4).

Pour L. Louppe (5) « 'la partition de mouvement', inscrite ou non inscrite, notée ou non notée<sup>4</sup>, est primordialement ce qui fait l'œuvre chorégraphique. » Sans que les productions scolaires puissent être assimilées à des œuvres, les caractéristiques de la 'partition de mouvement' élaborée par les élèves sont révélatrices des logiques organisant leur activité au cours du processus de création aux différentes étapes d'apprentissage.

Enfin, nous envisagerons, en guise d'étape ultime, les pratiques extra-scolaires amateurs et professionnelles, en ce qu'elles témoignent de ruptures et de continuité avec les étapes antérieures et mais également dans la perspective de saisir la nature de l'engagement qui caractérise le travail artistique.

## **ETAPE INITIALE**

### **Contexte**

Ce que nous désignons par « étape initiale » correspond aux comportements des élèves lors des premières leçons d'un cycle de danse en 6<sup>e</sup> ou 5<sup>e</sup> que ce soit dans les phases de recherche ou dans les productions provisoires. Les mises en situation le plus souvent proposées à ce niveau s'organisent autour de thèmes comme « la monstruosité, le fantastique » (6), « le monde du futur » (7) déclinés en verbes d'action, expressions, termes ayant pour fonction de déclencher la recherche gestuelle des élèves. A ces inducteurs peuvent être associés ou non des objets, images, supports sonores. La modalité de production est habituellement collective (groupe de 3 à 6). L'ensemble des dispositifs vise l'atteinte des objectifs des programmes de 6<sup>e</sup> et du cycle central, notamment « à partir de thèmes simples, construire un projet expressif... », « évoquer le réel par le choix de formes corporelles signifiantes extraites du quotidien » (1a).

### **Intentionnalité des élèves**

En danse, l'intentionnalité des élèves est liée à la nécessité d'être prêt, à un moment donné, à assumer une production dansée créée par eux-mêmes, devant un public constitué de tout ou partie de la classe. C'est donc construire collectivement et présenter ou mieux interpréter, un moment chorégraphique.

Dans cette phase initiale, il s'agit le plus souvent d'une narration gestuelle qui présente deux aspects essentiels :

- D'une part, les mouvements produits par l'élève pour composer sont issus d'un registre proche de la motricité usuelle. Ce constat qualifie la matière de la danse en même temps qu'il en cerne les

<sup>3</sup> selon l'appellation retenue pour les programmes du lycée et du 1<sup>er</sup> degré.

<sup>4</sup> notée au sens de transcrite à l'aide d'un système de notation de la danse tel que la Labanotation ou la notation Benesh par exemple.

motifs. Le geste tire en effet sa pertinence de sa valeur de signe : il illustre, traduit une idée, une action, un personnage en relation avec le thème proposé.

- D'autre part, le souci est d'ordre quantitatif. La production doit remplir la durée prescrite par l'enseignant ou le plus souvent par les élèves eux-mêmes par une densité d'actions. La narration est construite par une juxtaposition de petites saynètes composées de différents mouvements dont l'attaque, le développement spatial et temporel et la fin sont d'une précision approximative. Leur articulation témoigne ainsi de ruptures ou de fusions. La production répond à la logique de l'action dramatique au sens théâtral du terme, c'est-à-dire mettant en jeu une succession d'actes qui font évoluer le déroulement de « l'histoire », mettant souvent en scène des personnages qui s'opposent.

### **Mobilisation des élèves et méthode de travail**

Ainsi que nous l'avons évoqué, l'enjeu du cycle vise la production d'un moment chorégraphique collectif composé par les élèves. Une majorité de situations de travail se caractérisent ainsi par la sollicitation de processus décisionnels impliquant des choix qui sont alors des lieux de négociation.

Lors des phases de recherche, la mobilisation des élèves dans le groupe de travail doit concilier la double nécessité de trouver individuellement des propositions gestuelles afin de les faire adopter par le groupe et d'accepter de tester puis d'apprendre celles des autres, donc de se mettre au service du groupe.

L'urgence « d'avoir une production à présenter » règle le processus de recherche et de collaboration souvent empreint de tensions. Certains élèves, souvent qualifiés de leaders, tentent ainsi de trouver le plus rapidement possible des contenus gestuels organisant l'action d'un ou plusieurs membres du groupe. La plupart du temps, ce contenu prend en compte la thématique proposée et les consignes qui y sont associées ; ces élèves soumettent voire imposent leurs propositions au reste du groupe, dans la perspective de rassembler le maximum de matériaux gestuels pour la production. D'autres élèves, plus passifs, attendent les suggestions de leurs camarades, témoignant par ailleurs d'une inégale bonne volonté pour y souscrire, comportement générant parfois des conflits au sein des groupes.

La méthode de recherche, si tant est que l'on puisse parler de méthode, relève à ce niveau d'une réactivité imaginative assez spontanée de certains débouchant sur des trouvailles, d'ailleurs souvent intéressantes. La phase de présentation du travail au reste de la classe génère le plus souvent une émotion forte, vécue plus ou moins positivement ou négativement notamment en fonction de l'appréciation du professeur et des autres élèves. Ce moment constitue une épreuve dans laquelle l'obstacle à surmonter est tout autant d'oser montrer sa prestation que d'oser se montrer soi-même. Le public est ressenti par la pression de son regard et de sa présence selon les liens affectifs tissés entre les élèves. Mais ce public n'a jamais été explicitement pris en compte lors de la phase de recherche et de construction de la production. Il est nécessaire pour qu'existe la situation de spectacle mais l'élève vit sa danse « de l'intérieur » sans se représenter ce que le spectateur peut percevoir, c'est-à-dire les effets produits.

### **Caractéristiques motrices**

Il convient ici de préciser ce que nous avons nommé précédemment « motricité usuelle ». Qu'est-ce qui permet de distinguer le mouvement dansé du mouvement quotidien ? À partir de quelles caractéristiques peut-on parler de mouvement dansé ? Telles sont les questions qui reviennent régulièrement dans toute réflexion sur l'enseignement de la danse notamment à cette étape.

Pour J. Gil (8), la spécificité du mouvement dansé ne tient pas tant à sa finalité ou à son expressivité, car « tout mouvement est en lui-même expressif » (Cunningham cité par Gil J.) mais à la façon dont le corps s'articule. Dans le mouvement trivial, « ce qui s'articule dans le corps, ce ne sont pas des unités de mouvement, mais des zones entières de l'espace. Or, ces zones n'ont pas de frontières précises, empiétant les unes sur les autres. La zone gauche du corps empiète sur l'avant et l'arrière. (...) Ces zones ne s'articulent pas vraiment puisque, à partir d'un certain point, le mouvement d'articulation d'une zone entraîne avec lui une partie d'une autre zone. C'est une quasi-articulation du corps. » Dans ce type de motricité assez globale, l'ensemble du corps est

subordonné à la fonction qu'il s'assigne comme réaliser une action ou exprimer un sentiment. Celle-ci contribue à définir l'identité du personnage réel ou imaginaire, voire l'élément ou la chose incarnée (arbre, robot, rivière, feu...) à travers une entité corporelle.

La conscience de l'élève dans l'investissement de sa danse relève de l'adhérence au rôle ou au personnage qu'il joue. Cette activité apparaît caractéristique du jeu dans la mesure où elle fonctionne sur la connivence des danseurs entre eux et avec les spectateurs. Il suffit d'évoquer verbalement ce que l'on est, ce que l'on fait au niveau de l'imaginaire pour que l'on soit dans le jeu : d'un côté, les danseurs s'investissent en la créant dans une histoire ou un univers fictif ; de l'autre les spectateurs sont invités à deviner, réagir, comprendre ce qui est signifié. Dès cette première phase, l'activité de danse des élèves témoigne de la dimension du jeu autour du je : agir à partir d'un point de départ (le thème et les inducteurs) pour jouer à être un autre.

### **Nature de l'activité des élèves, de leur production et dimension artistique**

En quoi peut-on considérer, au regard des caractéristiques énoncées, que les élèves sont engagés dans une activité artistique ?

Si nous revenons sur l'étymologie et les différentes acceptions historiques du terme « art », il nous apparaît que la nature de l'activité artistique des élèves aux différentes étapes d'apprentissage semble faire écho aux sens successivement recouverts de ce vocable.

Lors de l'étape initiale, l'activité des élèves porte en substance les caractéristiques de l'activité artisanale des sociétés traditionnelles. L'artistique, non distinct à cette époque de l'artisanal, se caractérise par son mode de production. Il s'agit du travail personnel d'un individu qui porte son empreinte et exprime sa personnalité. (9) Cette trace, voire signature, disparaîtra avec la fabrication industrielle. L'objet artisanal nous renvoie ainsi aux origines latines « ars » du terme art, qui évoque le sens très général de « façon d'être, façon d'agir » (10). Le produit de l'artisan, tout comme celui de l'élève n'est donc pas reproductible à l'identique, ni par son auteur ni par d'autres. La dimension artistique renvoie ici à la notion d'activité plutôt que de connaissance (10).

De l'origine grecque « arariskein », nous retiendrons l'idée d'arranger, de lier (9). A ce stade, la façon dont les élèves arrangent leur danse correspond chez eux à la façon dont ils en assurent le déroulement. La préoccupation est ici liée à la chronologie de l'histoire pour aboutir à une production qui ferait unité, cohérence (de sens ? de forme ?) pour les élèves. Faute de mettre en œuvre de façon systématique des règles de composition, ceux-ci ont souvent des difficultés à conclure leur danse, qui leur laisse souvent un goût d'inachevé. Or, ce n'est pas fondamentalement le temps qui leur manque mais plutôt la mise en œuvre de règles pour agencer les matériaux gestuels entre eux.

## **EN FIN D'ETAPE 1**

### **Contexte**

Les caractéristiques des comportements que nous envisageons ici correspondent à une pratique que nous pourrions situer autour d'une quinzaine d'heures effectives réparties en 1 ou 2 cycles sur les niveaux de la 6<sup>e</sup> et/ou de la 5<sup>e</sup>. Les situations proposées sont globalement de même nature que celles décrites précédemment. Les évolutions repérables dans l'activité des élèves traduisent à la fois rupture et continuité que ce soit par rapport à l'étape précédente ou à la suivante.

### **Intentionnalité des élèves**

Globalement organisée autour de la même tendance à la narration gestuelle, l'intentionnalité amorce cependant des changements. Le geste n'intéresse plus les élèves seulement pour l'idée, l'action ou l'objet signifiés, mais également par la reconnaissance de ses caractéristiques propres et les effets qu'il produit sur le spectateur.

Le mouvement commence à devenir matière de la même façon que peuvent l'être le bois, le plâtre, le métal pour le plasticien. C'est une amorce d'autonomisation du geste par rapport à sa fonction narrative c'est-à-dire à l'histoire qu'il exprime. Ce processus passe de façon plus ou moins importante par l'introduction par certains élèves de stéréotypes gestuels issus de différents

domaines artistiques ou non (danse, cinéma, clip vidéo, publicité...) traduisant l'influence des média audiovisuels et d'une culture de l'image. Le changement de préoccupation concernant la forme gestuelle atteste alors que l'élève est prêt à s'engager dans un travail sur les caractéristiques du mouvement, sa matière et ses composantes (espace, temps, poids, flux d'énergie).

La production chorégraphique est globalement construite, en cette fin de cycle, sur la même trame qu'à l'étape précédente. Le déroulement s'organise autour d'un scénario au fil duquel sont intégrés des motifs gestuels présentant pour les élèves un intérêt esthétique et/ou expressif en rapport avec le thème. Ces motifs fonctionnent sur le mode de l'évocation et du sensible pour le public encore largement convié, à cette étape, à une lecture textuelle des propositions (11).

C'est cependant à travers le rôle de spectateur que l'élève accède à une autre dimension du geste. Regarder les productions des autres, en repérer les trouvailles lui permet de dégager les éléments qui produisent des effets sur les spectateurs afin d'en exploiter les ressorts à ses propres fins (7). Réciproquement, en offrant son travail à l'appréciation du public, celui-ci lui renvoie ses perceptions, ses ressentis, favorisant la mise en relation de l'expérience du danseur avec celle du spectateur.

La chorégraphie devient à cette étape davantage structurée par la différenciation des actions mises en jeu ainsi par que l'articulation des saynètes entre elles en séquences, constituant pour l'élève autant d'unités de sens dans le scénario. La prestation permet alors d'évaluer le degré d'atteinte des objectifs de 6<sup>e</sup> ou du cycle central liés à la différenciation (6<sup>e</sup>) et à l'articulation (5<sup>e</sup> – 4<sup>e</sup>) d'un « début, un développement, une fin dans l'organisation des formes, des trajets, des relations entre partenaires. » (1a, 1b)

### **Mobilisation des élèves et méthode de travail**

La méthode de travail identifiée précédemment est maintenant ponctuée par le souci de l'effet rendu et par l'exigence de mémorisation de la chorégraphie dans une perspective naissante d'affinement et de précision. À la préoccupation de cumuler les contenus gestuels constitutifs de la production finale, se superpose de temps en temps celle d'améliorer tel passage en mettant en œuvre des principes permettant de produire des effets sur le spectateur.

Ces principes, issus de l'analyse des trouvailles sont, à cette étape, de l'ordre de la coordination des actions des danseurs (unisson, cascade, canon), de l'utilisation de vitesses de mouvement différentes (ralenti, accéléré), de l'exploitation des caractéristiques métriques et/ou mélodiques de la musique, du choix de l'orientation par rapport au spectateur, essentiellement.

### **Caractéristiques motrices**

Ce niveau de prestation se traduit sur le plan de la motricité par ce que nous appellerons un début d'articulation du corps. La ou les parties du corps mises en jeu sont, dans certains éléments gestuels, plus clairement identifiées c'est-à-dire isolées et/ou coordonnées au reste du corps. Ainsi, les membres, notamment les bras, décrivent par moments des trajets repérables dans l'espace et la durée, sans recruter des segments non concernés. Ces inclusions gestuelles d'une nature différente de la motricité usuelle, de type mimé, caractéristique de l'étape initiale, se développent sur la conscience plus ou moins affinée des premiers éléments d'analyse du mouvement tel que Laban nous les proposent :

- « a. Quelle partie du corps est en mouvement ?
- b. Dans quelle ou quelles directions de l'espace le mouvement se développe-t-il ?
- c. A quelle vitesse le mouvement progresse-t-il ?
- d. Quelle quantité d'énergie musculaire est utilisée ? » (12)

Même si l'élève est encore largement mobilisé par le « faire », l'exigence de transmettre au sein du groupe ainsi que la précision recherchée pour produire des effets sur le spectateur amorcent un glissement vers le développement de la conscience du geste. Même si celle-ci concerne tout d'abord la forme extérieure du mouvement, la réalisation de coordinations plus complexes questionne sur les chemins à emprunter par le corps pour parvenir à la réussite, l'aisance et une meilleure reproductibilité.

### **Nature de l'activité des élèves, de leur production et dimension artistique**

Les grandes caractéristiques du travail des élèves à cette étape, tant dans son déroulement que dans sa production, lui confèrent ici encore les qualités telles que nous les avons évoquées précédemment (empreinte de l'artisan créateur, non reproductibilité à l'identique, construction chronologique).

Nous pourrions cependant ajouter que l'activité des élèves peut être considérée comme artistique dans l'un des deux sens où B. de Sainte-Maure l'utilise en 1165 (10) : « habileté pour parvenir à un effet. » Deux préoccupations nouvelles apparaissent à cette étape : la notion d'effet(s) recherché(s) dans une perspective de communication et l'identification de moyens pouvant y conduire.

Parmi ceux-ci, la différenciation et la structuration gestuelles apparaissent comme les premières clés (4). La notion de contraste en permet l'expression en danse comme dans bien d'autres arts. Les contrastes entre mouvement et immobilité, entre mouvement global du corps et mouvement isolé d'un segment, entre l'investissement d'un espace haut et d'un espace bas, entre un mouvement rapide et un lent sont autant d'exemples du processus faisant surgir le geste à la perception du spectateur et produisant des effets. D'autres procédés mettant en jeu la répétition comme les mouvements en cascade, ou en canon jouent sur la trace perceptive et installent un rythme dans la chorégraphie.

Enfin et pour souligner le caractère à la fois ponctuel et aléatoire des effets produits à cette étape, nous reprenons Alain cité par Bardy (9) : « l'artisan est artiste par éclair. »

## **EN FIN D'ETAPE 2**

### **Contexte**

Les comportements caractéristiques de la fin de l'étape 2 nous semblent renvoyer à un temps de pratique situé entre 30 h et 40 h effectives depuis l'entrée au collège. Ils correspondent aux classes de 3<sup>e</sup> ou 2<sup>nd</sup>e, ou à des groupes d'association sportive de collège.

Quels que soient les thèmes des chorégraphies et/ou les inducteurs proposés, il s'agira pour l'élève de « conduire un projet de création collective pour le communiquer » (1c) ou de « créer, interpréter et apprécier une chorégraphie en duo » (2a).

Les thèmes proposés par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes sont souvent liés à l'univers des adolescents (la bande, le combat, la ville, la publicité, la rencontre...). Le support musical revêt une importance particulière sur laquelle nous reviendrons et les élèves sont souvent très attachés à ce que les propositions tiennent compte de leur culture musicale.

### **Intentionnalité des élèves**

Les élèves sont confrontés aux mêmes phases de travail que dans les étapes précédentes dans la perspective d'une production finale destinée à être appréciée par un public. Ce qui apparaît résolument différent pour l'élève à ce niveau, c'est la nature de l'objet à construire.

Il ne s'agit plus de raconter gestuellement mais de composer à partir d'une matière - le mouvement - en relation avec un thème et surtout une musique. En conséquence, le registre moteur à partir duquel l'élève va créer sa danse est différent : ce que l'élève perçoit comme registre gestuel adapté aux exigences de la tâche correspond aux éléments du répertoire des différents styles de danse médiatisés, leurs variations et simplifications, ainsi que tous les gestes qu'il pourrait concevoir lui-même dans la mesure où ils répondent à des fonctions esthétiques et/ou symboliques. La définition de la forme dans son rapport aux caractéristiques de la musique devient un élément primordial reléguant l'aspect figuratif au second plan.

La logique de production des mouvements dansés se situe, pour l'élève, à la croisée de deux axes.

\* Le premier représente un continuum balisé à l'un de ses extrêmes par les éléments gestuels codifiés, formels voire stéréotypés issus des techniques de danse ou d'autres champs artistiques ou non. Il s'agit alors, selon une tendance qui s'accroît par rapport à l'étape précédente, de s'approprier pour les reproduire ces gestes culturels.

La conformation à des « figures reconnues » (un « freeze » de hip hop, un personnage publicitaire ou cinématographique tel James Bond...) donne une valeur sociale ou tout au moins communautaire à leur activité (13). Ce reliement au groupe de pairs les sécurise et les conforte dans leur identité collective. À l'opposé se trouvent les gestes inédits, non-conformistes, issus d'une recherche personnelle, marquant l'expression des identités individuelles. Entre ces deux pôles, tous les intermédiaires sont possibles.

\* Le deuxième axe concerne la dimension symbolique. À propos de symbole et pour bien en saisir le rôle dans le processus de création, il nous semble que les propos de Maeterlinck, contemporains du symbolisme en tant que mouvement poétique, éclairent bien les rapports entre le symbole, son auteur, l'œuvre et le lecteur : « Je crois qu'il y a deux sortes de symboles : l'un, qu'on pourrait appeler le symbole *a priori*, le symbole de propos délibéré ; il part d'abstractions et tâche de revêtir d'humanité ces abstractions (...) L'autre espèce de symbole serait plutôt *inconscient*, aurait lieu à l'insu du poète, souvent malgré lui, et irait, presque toujours au-delà de sa pensée (...) Je ne crois pas que l'œuvre puisse naître viablement du symbole, mais le symbole naît toujours de l'œuvre si celle-ci est viable. » (14)

En danse, il semblerait que l'on observe les deux tendances au niveau du processus de recherche gestuelle.

Dans un premier cas, les gestes dansés sont choisis et/ou construits en regard de leur valeur symbolique potentielle. Ceux-ci, par leurs caractéristiques, doivent être évocateurs d'une idée, d'un objet, d'un univers. À la différence de l'étape précédente, le geste symbolique n'est pas figuratif, c'est-à-dire en mimétisme de la chose évoquée. Il en est plutôt le reflet poétique, ne retenant du signifié qu'un aspect particulier que le corps évoque de façon singulière, et qui doit donner lieu à des lectures plurielles de la part du spectateur. Cette dimension du geste dansé dans le cadre scolaire renvoie aux propositions largement développées par T.Perez et coll. (6) (11).

À l'opposé, le geste est envisagé expressif de par son développement sans avoir besoin d'intention *a priori* autre que celle de réaliser le mouvement. Ce courant de « la danse non-littérale » développée sur le plan de la didactique scolaire par N. Guerber Walsch et coll.(15) travaille donc le mouvement comme matière, de la même façon que les arts visuels se jouent des couleurs, des épaisseurs, des transparences, des effets d'ombre et de lumière.

Dans les deux cas, la danse s'énonce pour le spectateur comme une proposition générant des sensations, des images poétiques pour lesquelles il peut y avoir lieu dans un cas, de s'intéresser aux intentions symboliques de l'auteur, c'est à dire du chorégraphe, et dans l'autre non.

La production chorégraphique de la fin d'étape 2 se présente comme une composition plus ou moins homogène de matériaux se situant diversement sur nos deux axes. Le souci pour chaque groupe d'élèves reste bien de trouver des mouvements et des mises en scène relatifs au thème choisi et produisant des effets sur les spectateurs. En ce sens, nous pourrions qualifier la production d'amalgame c'est-à-dire d'assemblage composite de matériaux selon un fil directeur lié au thème, agencé par la mise en œuvre parcellaire de règles de composition (couplet/refrain, leitmotiv, variation d'une phrase...). En ce sens, la production commence à s'organiser par rapport à un projet artistique (16).

### **Mobilisation des élèves et méthode de travail**

Le souci de travailler sur le mouvement-matière se traduit par une réduction des aspects quantitatifs de la prestation au bénéfice d'une recherche plus qualitative.

À cette étape, la mobilisation des élèves ne s'organise plus seulement autour de la production « spontanée » de mouvements mais également autour de leur exploitation. Ainsi, chaque proposition peut faire l'objet d'un processus de :

- transformation (déformation, amplification, diminution, amputation, inversion, accentuation, etc...)
- transposition (d'un espace à un autre, d'une partie du corps à une autre...)
- combinatoire (coordination d'actions dans la simultanéité)
- d'enchaînement (succession d'actions dans le temps)

Une des contraintes largement prises en compte par les élèves dans le processus de production gestuelle concerne la dimension rythmique de la musique. La pulsation est ainsi un élément organisateur fort de la structuration temporelle du geste.

La logique qui préside au choix des matériaux entrant dans la composition est à la fois d'ordre affectif et culturel (l'élève retient un mouvement parce qu'il lui plaît et qu'il sait éventuellement le réaliser), d'ordre communautaire (le geste adopté signe son appartenance à un groupe auquel il se relie), d'ordre rythmique (le mouvement est en concordance avec des éléments musicaux), d'ordre thématique (il lui paraît évoquer des images liées au thème) mais également de l'ordre de la coordination des actions (il s'enchaîne bien avec le précédent), de sa variation (le mouvement est une déclinaison d'un autre apparu précédemment) ou de sa récurrence.

### **Caractéristiques motrices**

Les productions motrices témoignent de la mise en œuvre d'une motricité *articulée* (8), « spécifique » selon les programmes. Chaque segment corporel peut être mobilisé isolément, sans entraîner le reste du corps dans son trajet, contrairement à ce qui se passe dans la motricité usuelle.

Le corps présentant un nombre particulièrement important d'articulations, il y aura donc des degrés de maîtrise dans la dissociation corporelle. À ce niveau, on peut concevoir que l'élève puisse mobiliser la tête, les bras, les avant-bras, les jambes, les pieds, les épaules, le bassin, le torse isolément et selon des combinaisons simples, proches des coordinations naturelles.

La conscience du sujet s'affine pour percevoir et contrôler la partie du corps impliquée dans le mouvement, son tracé dans l'espace, sa durée ainsi que le reste du corps dans sa fonction de stabilisation. Progressivement se construit une cartographie du corps en relation avec les différentes directions de l'espace permettant par exemple de construire « une chorégraphie en utilisant différentes parties du corps comme éléments moteurs du mouvement » (2a).

La recherche d'originalité dans cette logique de déclinaison des gestes conduit à des enchaînements plus rapides, plus complexes. L'élève se trouve alors confronté à des problèmes de transfert de poids, de recherche d'appuis, d'équilibre et de déséquilibre qui sont gérés assez globalement à ce niveau. Les repères extérieurs construits à l'étape 1, notamment sur l'espace scénique sont enrichis de repères centrés sur le corps et de repères kinesthésiques et proprioceptifs liés à la vitesse du mouvement, son état de tension, son déploiement dans l'espace.

### **Nature de l'activité des élèves et de leur production et dimension artistique**

Cette étape atteste pour nous la prévalence du terme **art** en tant que « méthodes propres à une discipline » qui apparaît vers le 16<sup>e</sup> siècle, ou encore « connaissance appliquée à un domaine d'activité réglée » (8).

Ces dimensions, caractéristiques de l'étape, nous renvoient à l'idée de technique en tant qu'ensemble de règles d'action et de savoir-faire pour atteindre un but. Ces savoir-faire, dès lors identifiés, deviennent transmissibles et contribuent à définir une culture de la danse en EPS au sein de la classe.

Ces nouvelles compétences se traduisent par un début d'écriture chorégraphique. La « partition de mouvement » se précise : les gestes sont mieux définis et les choix de composition plus explicites. Le spectateur peut alors apprécier les variations plus ou moins subtiles grâce à la connaissance des procédés de composition, à la fois trame d'écriture et outils de lecture.

La récurrence du geste est à débusquer dans ses apparitions multiples et diversifiées. Une trame s'installe témoignant d'un début d'écriture chorégraphique dans une recherche de plus grande complexité et maîtrise gestuelles.

Il est cependant à préciser qu'à cette étape, la préoccupation naissante d'une esthétique dans la chorégraphie est souvent empreinte de formalisme, dans le sens d'une centration sur les formes gestuelles et de classicisme c'est-à-dire respectant les normes de l'harmonie, la symétrie et l'équilibre. A ce stade, l'esthétique se définit pour les élèves selon le sens commun en tant que « relatif au beau », ce qui évoluera par la suite.

### EN FIN D'ETAPE 3

#### Contexte

Les comportements ici décrits correspondent selon nous à ce que peuvent produire des élèves en cycle terminal ainsi qu'en association sportive de fin de collège ou de lycée. Il paraît difficile d'indiquer le volume horaire nécessaire à l'émergence de ces caractéristiques dans la mesure où, pour cette étape plus encore que pour les précédentes, les variations interindividuelles sont importantes, mais également parce que les élèves ayant choisi la danse dans ces classes pratiquent souvent ou ont pratiqué cette activité dans un cadre extrascolaire. Il convient donc de souligner que la qualité et la quantité du travail consenti sont des conditions nécessaires à l'acquisition des compétences caractéristiques de ce niveau.

Nous relevons au travers des programmes deux exigences nouvelles marquant les contraintes des productions chorégraphiques à construire.

La 1<sup>ère</sup> concerne la nécessité de lier le travail à des référents culturels c'est à dire des œuvres artistiques issues du champ de la danse ou d'autres arts (2b). S'affirme ici la volonté de traiter cette activité dans sa dimension artistique et pas seulement motrice et par là même de donner une place encore plus active à la lecture de l'œuvre.

La deuxième exigence implique la nécessité pour l'élève d'assumer sa danse, donc sa présence, dans une situation où il devient le centre des regards par sa contribution originale à une chorégraphie collective. L'accent est ainsi porté sur la dimension de l'interprétation.

#### Intentionnalité des élèves

L'intentionnalité se définissant par ce qu'il y a lieu de faire pour l'élève pour répondre aux contraintes perçues de la situation, la première des exigences énoncées précédemment va les confronter à une nouvelle phase de travail, le décryptage d'une œuvre.

L'enjeu réside dans l'identification des procédés d'écriture utilisés, c'est à dire le mode de composition, la logique de mouvement et l'articulation entre les différents paramètres constitutifs de l'œuvre (monde sonore, lumière, gestuelle, éléments scénographiques...) mais également dans le décloisonnement et la recherche de transversalité dans les différents domaines artistiques. Dans cette phase de travail, l'élève va devoir mettre à l'épreuve les outils de lecture acquis à l'étape précédente. Cependant, l'analyse de l'œuvre ne relève pas seulement d'une approche rationnelle. La sensibilité des élèves est largement conviée selon une approche impressionniste (11) leur permettant de repérer les traits, saillants à leurs yeux, de l'œuvre.

Dans une deuxième phase de travail, l'élève va devoir faire des choix quant à l'exploitation des éléments identifiés dans l'œuvre étudiée : choix des principes mêmes (l'élève retiendra-t-il l'utilisation de l'espace, le rythme de la chorégraphie, le mode d'émergence de la qualité gestuelle, les modes d'interrelations entre les danseurs, le rapport au monde sonore ?...) et choix dans l'exploitation qu'il peut être amené à en faire (respect d'un ou plusieurs principes repérés, distorsion, transposition, combinaison...).

Cette démarche particulière de travail se pose comme une exigence explicite des programmes EPS du lycée concernant l'APS au niveau 1 du cycle terminal. Bien que n'apparaissant pas comme telles au niveau 2, les compétences développées lors de la phase évoquée ci-dessus nous semblent cependant constituer des pré-requis : c'est en effet par la connaissance et la maîtrise de différents procédés de composition que l'élève pourra « créer et représenter une chorégraphie singulière et originale pour une échéance donnée en assumant une prise de risque dans les choix opérés. » (2b)

De même que pour les étapes précédentes, la *gestion du temps de préparation* est toujours cruciale et cela d'autant plus que les opérations conduisant à la création sont plus nombreuses et plus complexes. La nature de l'engagement des élèves dans le travail évolue à ce niveau : à la phase émotionnelle de l'urgence et de la recherche narrative quantitative (étapes initiale et fin d'étape1), a succédé la phase fonctionnelle liée à la mise en œuvre de procédés techniques pour une danse plus qualitative bien qu'encore formelle (étape 2). Ici, le questionnement, l'expérimentation et les remises en question valorisent la qualité du regard du chorégraphe, la singularité des choix et des partis pris en relation avec l'activité motrice proprement dite.

### **Mobilisation des élèves et méthodes de travail**

L'investissement des élèves à ce niveau dépasse bien souvent le cadre du cours d'EPS à proprement parlé. Il s'engage seul ou avec des camarades dans un travail plus autonome dans lequel d'autres sources de connaissances sont sollicitées (recherche documentaire au CDI, sur internet, liaison avec d'autres disciplines, philosophie, arts visuels, musique...).

Ces aspects (autonomie et interdisciplinarité) rendent compte à la fois de l'évolution de la maturité des élèves, de l'ouverture de leurs préoccupations et de la nature de la formation prônée dans le cadre de la réforme des lycées.

L'autonomie n'exclut pas la complicité entre les élèves. Celle-ci est souvent de nature affective mais également liée à des formes de sensibilité partagées, voire à une reconnaissance identitaire. Une organisation méthodologique dans le travail est souvent observée.

Après la phase initiale d'analyse d'une œuvre, trois éléments peuvent caractériser les méthodes utilisées par les élèves :

- L'aller-retour systématique entre le voir et le faire. Les élèves ont généralement conçu une trame générale de la chorégraphie et/ou des principes de développement des gestes ou des séquences gestuelles en relation avec des choix musicaux. Néanmoins, les choix définitifs intègrent tout autant ce qui a pu être pensé en amont de la réalisation gestuelle que l'exploitation contextuelle des différents temps de travail (expérimentation, répétition, affinement...).
- Les rôles de danseur/chorégraphe/spectateur se différencient davantage en même temps qu'ils s'articulent plus efficacement. Le chorégraphe n'est plus seulement celui qui propose voire impose des gestes, des organisations spatiales et temporelles, il est aussi celui qui, par l'exercice d'un regard aiguisé, saisit à la fois l'imprévisible, l'inattendu qui pourra éventuellement nourrir le projet et traque, pour les amender, les passages mal négociés. Dans une chorégraphie collective, un élève s'investit souvent prioritairement dans ce rôle tout en conservant sa place de danseur, mais les autres sont également amenés à un moment ou à un autre à apporter leur contribution dans ce registre, notamment les inaptés temporaires.
- Enfin, l'observation des élèves dans les phases de préparation de leur chorégraphie laisse apparaître une plus grande sérénité et des échanges mieux organisés qu'aux étapes précédentes. L'ambiance y est moins bruyante et moins agitée.

### **Caractéristiques motrices**

L'une des caractéristiques de cette étape nous semble être l'accès à la fluidité du mouvement c'est à dire sa circulation d'une partie du corps à une autre sans heurts en enchaînant « de façon naturelle » les étapes successives de son développement, pour reprendre l'expression de Laban (17) qui désignait ainsi le mouvement organique.

Par la construction de repères kinesthésiques liés à la sensation de poids, à la conscience et à la localisation fine des articulations et des parties du corps, aux directions des trajets des mouvements dans l'espace, à la gestion des états de tonicité (tension et relâchement), le danseur développe une motricité de type cybernétique (18) dans laquelle il s'agit de laisser le mouvement se faire plutôt que d'en opérer un commandement volontariste.

L'acquisition de ce mode de fonctionnement découle d'un travail technique spécifique et approfondi visant la plus grande efficacité du geste c'est-à-dire sa meilleure maîtrise et son moindre coût énergétique (réductions de toutes les tensions inutiles).

Le danseur déroule ainsi son geste sans en anticiper la forme a priori mais en définissant seulement la ou les parties « moteur » du mouvement, la ou les directions ainsi que le flux d'énergie nécessaire. La danse quitte progressivement le registre du geste formel, repéré à l'étape précédente, pour se transformer dans le sens d'un mouvement organique. Du point de vue de la production, la circulation du mouvement dans le corps permet d'impliquer plus largement l'axe vertébral et d'accéder ainsi aux ondulations. L'exploitation de la gravité comme ressort du mouvement permet de construire de multiples possibles, à travers la variété des chutes notamment, dans l'articulation de la dimension verticale et horizontale (l'arc entre deux points

morts pour D.Humphrey). A cette étape, le danseur remet en cause son équilibre, quelquefois jusqu'à l'acrobatique.

### **Nature de l'activité des élèves et dimension artistique**

L'activité dans laquelle les élèves s'engagent, notamment à travers la thématique de leur chorégraphie, peut être liée pour certains à des centres d'intérêt importants et peut correspondre à des ressentis forts (thèmes sur les droits de la femme, les peuples opprimés, la solitude, la solidarité, l'espoir...).

Dès lors, cette activité devient, plus qu'une simple pratique physique une prise de parole qui cherche encore à ce niveau ses modes d'énonciation. Ceux-ci sont alors liés à *l'esthétique* au sens initial du terme grec « aisthêtikos » qui signifie « perceptible, sensible ». (9)

Cette orientation impose à l'élève de construire une voie personnelle liée à sa propre histoire. La connaissance des chemins empruntés par d'autres artistes constitue alors pour lui autant de points d'appui au développement de ses propres modes d'expression. La démarche implique cependant un renoncement parfois difficile aux sentiers déjà battus et aux logiques de formes pré-établies pour travailler au cœur des forces et des tensions qui les habitent.

Ainsi, la production chorégraphique présente dans ce contexte un intérêt artistique plus ou moins grand non seulement en fonction des qualités d'interprétation des danseurs mais surtout en fonction du degré d'affirmation d'un parti pris esthétique, au sens évoqué précédemment.

## **ETAPE 4 ET AU-DELA...**

### **Contexte**

Nous souhaiterions caractériser ici les conduites des professionnels, pré-professionnels et amateurs éclairés qui se livrent à la création. Notre propos porte sur ceux qui s'investissent dans l'acte de chorégraphe, qu'ils soient également interprètes de leurs œuvres ou non.

Il est sans doute abusif de rassembler dans cette rubrique des personnes, des démarches et des œuvres si différentes tant dans la nature de leur travail que dans leur degré d'aboutissement. L'enjeu n'est autre, ici, que de faire apparaître à travers quelques traits significatifs ce qui caractérise l'engagement et la spécificité de la démarche chorégraphique, ces signes pouvant être appréhendés comme un horizon sur l'axe des progrès en danse.

Dans une majorité des cas, le créateur choisit son thème, son support sonore, ses éclairages, ses éléments scénographiques et plus largement le « lieu » de sa danse même si, pour les créations subventionnées, chaque domaine peut être traité par un spécialiste de métier.

Il n'empêche que le chorégraphe reste à l'articulation de l'ensemble et que le traitement des différentes composantes du spectacle est subordonné à son projet. L'activité de création devient un projet de vie et toute expérience de vie peut nourrir plus ou moins directement l'œuvre.

Par conséquent, déterminer où commence réellement l'activité de création d'une chorégraphie est délicat et certains artistes n'hésitent pas à dire qu'ils ont mis toute une vie pour produire telle pièce. Ce qu'il nous semble utile de retenir, c'est le changement d'unité temporelle à ce niveau, rendant difficile la distinction entre les moments purement consacrés à la danse et les autres. Le phénomène de maturation et les éléments déclencheurs deviennent primordiaux même s'ils étaient déjà présents à l'étape précédente.

Parmi ces éléments déclencheurs, la rencontre entre le désir, l'envie, l'état de l'artiste et une personne, un lieu ou un événement est souvent déterminante.

Le témoignage d'Héla Fattoumi (danseuse chorégraphe) pour la création de son solo « Wasla » est à cet égard révélateur. « Pour ce solo, je sentais que je devais aller travailler en Tunisie. (...) On nous a amené jusqu'à la salle Ali Ben Ayed, et nous sommes immédiatement tombés sous son charme. Là, il y avait cette alcôve. C'est le premier élément qui m'ait attiré dans l'espace. J'ai entrepris d'éprouver directement cette concavité, d'explorer la richesse spécifique qu'elle offrait en terme de mouvements : abandons, glissés, mais aussi un autre travail possible quant à la gestion du poids du corps, des appuis, des textures de mouvement (...). Mais ce qui m'intéressait également c'est, en plus de ce travail de sensations nouvelles, la multiplicité d'images générées par ce creux. » (19)

### **Intentionnalité**

L'enjeu de la création chorégraphique est d'aboutir à une composition définie par L. Louppe comme « un exercice qui part de l'invention personnelle d'un mouvement ou de l'exploitation personnelle d'un geste ou d'un motif proposé jusqu'à la construction d'une unité chorégraphique entière, œuvre ou fragment d'œuvre (...) C'est pourquoi, en danse contemporaine, il est impossible de dissocier l'émergence du mouvement, les conditions sensibles de cette émergence et l'ensemble de la composition. » (5)

Le processus de maturation y joue un rôle essentiel et la systématisation des différentes phases de travail devient plus délicate à opérer. Ces phases existent mais peuvent être variables selon les pièces pour un même artiste et, bien sûr, d'un chorégraphe à l'autre.

Dans une grande partie des cas, celui-ci s'attache dans la phase initiale à créer la matière de la danse qui peut ne pas être seulement de nature gestuelle mais s'ancrer dans des relations particulières entre le geste et la lumière, le geste et l'image (fixe ou animée), le geste et les éléments scénographiques etc...

Mathilde Monnier (danseuse chorégraphe) nous livre comment s'opère pour elle l'entrée dans le processus de création d'une nouvelle pièce : « C'est toujours difficile de connaître la genèse d'un projet. D'une certaine manière, chaque pièce advient à partir de la précédente... Il y a d'abord des nécessités qui se font jour, au fil d'un travail, permanent et finalement assez solitaire, de la pensée. Il s'agit de dégager progressivement des éléments, des motifs, de les repérer, de les identifier. À partir de quoi ? Eh bien... à partir d'un travail physique dans le studio par exemple, à partir de moments d'écriture. De moments de lecture aussi. Et dès que certaines lignes de force commencent de se dessiner avec plus de netteté, un premier temps de collaboration s'engage. En général, c'est d'abord avec Annie Tolleter (scénographe, collaboratrice de longue date de M. Monnier) que ce temps de discussions et d'échanges se produit. Cette participation active d'Annie dès les premiers moments d'élaboration est d'évidence liée à l'espace, qui constitue pour moi une préoccupation initiale. Je suis incapable de penser un projet si je ne pense pas l'espace conjointement. Il faut que l'espace, que sa « couleur », puissent arriver très tôt. C'est déterminant. » (20)

Ces deux témoignages montrent comment les nécessités intérieures de l'artiste, pour reprendre Ehrenzweig (21), se dessinent en lignes de force qui vont s'éprouver dans des collaborations et/ou des lieux particuliers.

### **Méthodes de travail**

Lorsque des pistes de travail ont été ouvertes à l'issue du processus initial, le chantier chorégraphique liant danseurs et chorégraphes commence. Il n'y a pas « une » méthode, y compris pour un même chorégraphe.

Nous pouvons cependant tenter de repérer la façon dont un chorégraphe va proposer, à un moment donné, de tisser ses dynamiques et ses images personnelles avec celles de ses danseurs. À ce propos, Sylvie Giron (chorégraphe) citée par Laurence Louppe affirme « la composition commence avec le choix des interprètes. » (6)

Les procédés dans cette phase de travail se situent, voire se superposent sur un axe dont les pôles offrent deux positions extrêmes.

La première serait de l'ordre de la transmission aux danseurs d'une « partition de mouvement » élaborée par le chorégraphe. Dans les faits, beaucoup de chorégraphe consacrent un temps important à triturer en solitaire le mouvement. « C'est en cherchant corporellement que la pensée chemine. Les intuitions, les idées se précisent au fur et à mesure » confie Mathilde Monnier (20).

À l'opposé, nous pourrions évoquer les chorégraphes qui exploitent la mise en situation d'improvisation de leurs danseurs en posant un cadre de contraintes particulier. Les chorégraphes retiennent de ce qui émerge seulement ce qui les intéresse pour leur projet. Dans la majorité des cas, les deux types de procédés sont utilisés selon les moments du processus de création.

En ce qui concerne les choix gestuels, des choix opposés peuvent orienter le travail de composition. Anne-Teresa de Keersmaker (chorégraphe) en témoigne à propos de deux de ces pièces : « Par exemple dans *Druming*, de la même façon qu'il n'y a qu'un seul motif musical, il n'y a qu'une phrase de mouvement pour toute la pièce. Celle-ci est exploitée dans toutes ses formes : en rétrograde, à gauche, à droite, dans toutes ses transpositions possibles. *Druming* est une pièce où j'essaie d'avoir accès à une seule chose : un vocabulaire, un espace, une musique. Ensuite, je cherche l'exploitation maximale de ces éléments. Tandis que dans une pièce comme *Just Before*, il y a beaucoup d'éléments : les différentes natures de vocabulaire, du texte, de la musique. » (22)

Ce qui apparaît fondamental dans l'appréhension des procédés mis en œuvre, c'est d'une part qu'ils ne sont jamais donnés, mais toujours à construire et d'autre part qu'ils permettent de questionner le geste, ses déploiements, ses agencements. Ces procédés dépassent ainsi le rôle de moyen technique pour parvenir à une fin qui serait précisément définie et anticipée, mais opèrent comme des vecteurs d'exploration.

Susan Buirge (danseuse et chorégraphe) rend compte de cette démarche : « Chaque pièce, pour moi, est un questionnement, une porte qu'on traverse et qui peut-être ouvrira à son tour sur un seuil inconnu. On ne peut jamais anticiper sur son contenu, ni sur sa matière, elle sera nourrie de lectures, de voyages, de visites à un musée, de rencontres. L'investigation a toutes sortes de formes, surtout à l'extérieur du monde de la danse. (...) À chaque questionnement, il a fallu répondre avec d'autres méthodes. Mais la question est toujours de parvenir à l'œuvre, c'est-à-dire à un tout, fut-ce un tout qui s'élabore sur la déconstruction. » (23)

Dans ce processus, Jackie Taffanel (chorégraphe), citée par L. Louppe (5), souligne l'importance et la complexité de la perception : « Le regard du chorégraphe s'exerce selon une multitude de modalités qui se superposent et se relaient en fonction du moment du processus de création, dans une impression de multiplicité. »

### **Caractéristiques motrices**

La quantité et la qualité du travail quotidien permettent aux danseurs de développer une maîtrise et une virtuosité bien supérieures à celles des étapes précédentes. Mais il nous semble que c'est davantage dans le registre du sensible que se situe l'essence et la profondeur de la qualité en danse contemporaine.

L'intégration des repères kinesthésiques et le processus d'automatisation du geste qu'elle permet dégagent l'attention du sujet du strict contrôle du mouvement pour l'autoriser à investir la dimension de l'interprétation. Celle-ci se traduit par la gestion à la fois volontaire et libérée du souffle, du regard, des appuis, des subtilités dans les enchaînements d'actions telles les suspensions, les qualités d'accent, autant de facteurs caractérisant le style.

Cette notion s'avère assez caractéristique de cette étape. Le style s'inscrit en effet dans le corps du danseur au fil de sa traversée des différentes formes de travail corporel et dévoile subtilement ses rapports au monde. Le style n'est pas dans le vocabulaire, il serait plutôt à saisir entre les éléments gestuels (pas, tour, chute...) dans la façon dont le danseur tisse les mouvements en une phrase chorégraphique. « C'est le rapport aux facteurs les plus constituants du mouvement, le poids et le flux, qui préside à la formation du style. » (5)

Chaque danseur est ainsi porteur de son propre style, et l'irrigation du style d'un chorégraphe au sein de sa compagnie est un travail de longue haleine. Il est facilité par un travail de clarification des éléments souvent imperceptibles et cependant fondateurs de sa danse.

Odile Duboc (chorégraphe) s'est livrée à cet exercice : « Le spectacle, de théâtre ou de danse, se déploie dans la durée, mais l'instant reste le temps privilégié de l'acteur ou du danseur. La conscience de cet instant est ce qui le fonde. (...) La découverte progressive de l'instant vécu - l'instant joué délibérément - m'a ouverte à ma propre musicalité, à ma propre danse. (...) Le poids du corps est une donnée essentielle de la danse contemporaine. Il permet de jouer avec des énergies très différentes de celles qui traversent la danse classique ou d'autres formes de danse. Grâce à ce type d'improvisation, on découvre plusieurs états de corps. (...) L'opposition entre ces deux états de corps, l'un aérien et l'autre aquatique, m'a ouvert l'accès à la source où je puise la musicalité de ma danse et son matériau.

Ces expériences m'ont aussi permis de comprendre qu'on ne pouvait être conscient de l'instant vécu qu'en s'appuyant sur une écoute extrêmement fine de sa propre respiration. C'est avec et à la suite de l'apnée supérieure qu'on relâche le plus complètement le corps et que les qualités de poids et de non-poids du corps deviennent perceptibles. » (24)

La finesse du travail corporel favorise la qualité de l'interprétation qui s'étaye sur la présence du danseur, cet état de conscience à soi-même et au monde pour T. Perez (11). Au-delà de la dimension spatiale et temporelle de « l'ici et maintenant », être présent pour le danseur, c'est vivre un état de disponibilité physique et mentale dans lequel le temps se dilate et se suspend. Le geste advient comme un cadeau, un présent pour le spectateur. La communication est alors tout autant permise par ce que le danseur donne à percevoir que par l'espace qu'il ouvre en lui et chez le spectateur. L'expérience dépasse fondamentalement le visuel et le rationnel pour s'inscrire dans l'intime des sensations et de l'imaginaire individuel et collectif.

### **Nature de l'activité, des productions et dimensions artistique**

L'ancrage du travail dans la perception et le sensible, la démarche fondée sur le questionnement, l'autonomisation du geste par rapport à la musique, l'expression de forces plutôt que de formes confèrent à la danse contemporaine une fonction critique.

En effet, les processus à l'œuvre ne peuvent qu'aboutir à des remises en cause des normes établies qui génèrent des actes de reproduction et de conformisme, alors que la nature même de la posture et du regard adoptés en danse contemporaine déplace les focalisations et les objectifs de la production chorégraphique.

L'extrait de J-M Adolphe (25) nous semble bien transcrire ce qui révèle à la fois l'identité et les enjeux de la danse contemporaine : « Pour les chorégraphes de la seconde moitié du XXe siècle, il s'agit de penser l'espace comme horizon illimité (Cunningham), d'autonomiser le plan de la danse par rapport à celui de la musique (Cunningham encore), d'imaginer de nouvelles surfaces éventuellement privées de sol (la façade ou le toit d'un immeuble, la nappe d'un lac, des suspensions harnachées, dans le cas des performances de Trisha Brown dans les années 70), de suggérer la présence d'un hors champ, en concevant l'espace scénique comme « courant d'air sans visage » (Trisha Brown encore) ou comme « fragment d'un espace mental » (Hideyuki Yano) ou, enfin, de « métisser » la danse par la parole et la théâtralité (Pina Bausch), les arts visuels et plus récemment le cinéma ou la vidéo. »

### **EN GUISE DE CONCLUSION**

Nos propositions pourraient laisser entendre une concordance entre les étapes d'apprentissage, les niveaux de classe des élèves et les préconisations des programmes. Les nécessités de la formalisation conduisent à une illusion.

En effet, l'accès à la danse est très inégalement partagé au sein comme en dehors de l'Ecole. Les élèves de lycée n'ont souvent aucun vécu en danse alors que certaines filles de 6<sup>e</sup> peuvent avoir pratiqué volontairement cette activité pendant plusieurs années. La diversité des expériences et des représentations est à l'œuvre aussi bien chez les élèves que chez les enseignants.

Pour nous, l'enjeu a consisté à porter, sur le pratiquant en danse, un regard qui intègre et dépasse les dimensions visibles de la motricité pour saisir les indices plus discrets, les motifs, qui paraissent significatifs d'étapes d'apprentissage.

Cependant, les catégorisations sont délicates car des paramètres aussi déterminants que les contextes particuliers, les histoires de vie ou le genre (fille ou garçon) ne peuvent être systématiquement pris en considération. C'est, au même titre que pour d'autres productions didactiques, une limite importante à ce travail.

Par ailleurs, l'identification des étapes d'apprentissage n'est pas sans rapport avec les options prises dans le choix des contenus et des situations proposées aux élèves. La référence permanente aux programmes ne peut pas, à elle seule, circonscrire la diversité des pratiques enseignantes à travers les choix opérés.

Enfin, la danse en milieu scolaire, en tant que pratique à visée éducative et artistique s'inscrit dans un processus caractérisé par une temporalité non linéaire. La durée est sa dimension fondamentale et la dialectique entre le hasard et la nécessité sa dynamique.

« Ce paradoxe du hasard et de la nécessité, qui est le fondement même du vivant, est inscrit au cœur de la création artistique, qui n'est sans doute pas un but en soi, un objectif que l'on s'efforcerait d'atteindre en mettant patiemment en œuvre d'habiles stratégies, mais un point de départ, un préalable à partir duquel on tâtonne, on brouillonne, jusqu'à ce qu'advienne - ou pas - une lumière, une évidence, qui viendra éclairer le chemin parcouru. » (26)

### **Bibliographie**

- 1 a. « Programme d'EPS de la classe de sixième des collèges ». BO n° 29 du 18 juillet 1996
- 1 b. « Programmes d'EPS Cycle central des collèges ». BO n° 1 du 13 février 1997
- 1 c. « Programmes d'EPS des classes de troisième des collèges ». BO n° 10 du 15 octobre 1998
- 2 a. « Programme d'EPS au lycée. Orientations générales et classe de seconde générale et technologique ». BO n° 6 HS du 29 août 2002.
- 2 b. « Programme d'enseignement de l'EPS dans le cycle terminal des séries générales et technologiques ». BO n° 5 du 30 août 2001.
3. RECOPE, M. (2001). « Apprentissage et action », in RECOPE et coll. *L'apprentissage*, Paris, Revue EPS.
4. BRUN-BEZOMBES, M. (2005). « Danse », in *Dossier EPS n°26*, Paris, Revue EPS, réédition.
5. LOUPPE, L. (1997). « *Poétique de la danse contemporaine* ». Belgique, Contredanse.
6. PEREZ T., THOMAS A. (1994). « *EPS Danse, Danser en milieu scolaire* ». Nantes, CRDP Pays de la Loire.
7. BRUN-BEZOMBES, M., LAVIE, F. (2003). « Danse : quels contenus et quelles conditions pour entrer dans l'activité ? » Revue EPS n°301.
8. GIL, J. (2000). « La danse, le corps, l'inconscient », in *Revue Terrain n° 35*, Ministère de la Culture et de la Communication.
9. BARDY, J. (2000). « *La création et l'art* » Paris, L'Harmattan.
10. REY, A. (2000). « *Dictionnaire historique de la langue française* ». Paris, Dictionnaire Le Robert.
11. PEREZ, T. et THOMAS, A. (2001). « *Danser les arts* » Paris, CNDP.
12. LABAN, R. (1994). « *La maîtrise du mouvement* » Arles, Actes Sud.
13. BONJOUR, M. (1998). « Cultiver des expériences », in Actes du colloque des Pascalines *Expérience et transmission*, Clermont-Ferrand.
14. PUZIN, C. (2002). « *Le symbolisme* ». Paris, Nathan.
15. GUERBER WALSCH, N., LERAY C., MAUCOUVERT A. (1991). « *La danse de l'école aux associations* ». Paris, Revue EPS,
16. BRUN M., PEREZ T. (2006). « La notion de projet artistique au cœur des APA », *Revue EPS n° 317*.
17. LABAN, R. (1995). « Choreutics », in GINOT I. et MICHEL M. *La danse au XXe siècle*, Paris, Bordas.
18. LESAGE, B. (1992). « Sensation, analyse, intuition : les techniques de conscience du corps », in ARGUEL M. *Danse, le corps en jeu*, Paris, PUF.
19. FATTOUMI, H. (1998). « L'empreinte de l'alcôve ». *Revue Mouvement n° 2*.
20. MONNIER, M. (1999). « Comment être ensemble ». *Revue Mouvement n° 5*.
21. ERHENZWEIG, A. (1991). « L'ordre caché de l'art ». Paris, Gallimard, (1<sup>ère</sup> ed. 1982).
22. DE KEERSMAEKER, A-T. (1998). « Entretien avec A-T de Keersmaeker », *Revue Nouvelles de danse n° 36-37*.
23. BUIRGE, S. (1998). « La composition : un long voyage vers l'inconnu », *Revue Nouvelles de danse n° 36-37*.
24. DUBOC, O. (2000). « Le corps s'invente dans l'instant », in *Le training de l'acteur*, Arles, Actes Sud Papiers.

25. ADOLPHE, J-M. (1999). « Plan sur plan », *Revue Mouvement n°5*.

26. BARSACQ, A. (2001). Propos tenu sur sa pièce programmée lors de la saison culturelle de la Comédie de Clermont-Ferrand 2001-2002.