

Article publié dans les Actes des journées APGA février 2008 intitulés « Objets culturels-objets scolaires » (CDRom). Textes réunis par Joëlle Coasne, Université de Valenciennes

Enseigner les activités physiques artistiques ou l'organisation des conditions de l'expérience

Marielle BRUN

Mots clés : Objet d'enseignement, Activités Physiques Artistiques (APA), œuvre, spectacle, partition, interprétation.

Résumé

L'enseignement des activités physiques artistiques (APA) en milieu scolaire est souvent perçu comme spécifique de par la finalité de création et le rapport au corps singulier qu'elles impliquent. Se pose alors la question des conditions à mettre en œuvre pour faire vivre aux élèves une expérience artistique ouvrant sur la construction de savoirs identifiés.

A partir de la distinction entre le spectacle et l'œuvre, nous mettons en lumière la notion de partition comme objet culturel central et d'interprétation comme activité essentielle du pratiquant. A la fois mémoire et référence pour l'interprète, la partition s'énonce comme un ensemble de points de repères hétérogènes dont l'élaboration définit le processus de création. Composer est alors un processus ouvert et dynamique fondé sur la dialectique entre la définition progressive des repères partitionnels et leur mise à l'épreuve par l'interprétation, jusqu'à l'élaboration d'une écriture artistique.

Cette analyse nous conduit à définir trois conditions pour organiser l'expérience à conduire par les élèves, organisées en trois points : « l'être ensemble » comme valeur et contexte de l'enseignement, la dynamique partitionnelle comme trait d'union entre les rôles de chorégraphe, d'interprète et de spectateur, et enfin la mise en jeu du corps dans ses dimensions sensible, sensorielle et poétique.

Les jeux chorégraphiques, en tant que système de règles partitionnelles, constituent des formes de pratique privilégiées pour faire vivre une expérience artistique aux élèves. Trois types de savoirs sont visés : interpréter, décoder et élaborer des partitions chorégraphiques. Mais l'enjeu dépasse la maîtrise d'outils techniques d'écriture pour développer une pensée artistique dont l'essence pourrait être de « donner la force de rompre les règles dans l'acte même qui les fait jouer ». (Foucault, 2005).

Article

L'enseignement des activités physiques artistiques (APA) en milieu scolaire est souvent perçu, par les professeurs d'EPS eux-mêmes, comme spécifique dans la nature et la mise en oeuvre de leur projet éducatif, au regard des autres APS programmées. La finalité de « création » attachée à cet enseignement, les espaces de liberté accordés aux élèves, la mise en jeu du corps dans ses dimensions sensible et expressive déplacent les repères habituels de l'acte pédagogique. Si l'enjeu des valeurs à transmettre à travers la pratique des APA apparaît assez consensuelle, il n'en va pas de même pour les conditions à mettre en oeuvre. Qu'il s'agisse du choix de l'activité ou de son traitement didactique, les pratiques enseignantes sont variées et les conceptions relatives à « l'artistique » font débat.

Or, nous considérons qu'enseigner consiste à organiser le cadre des expériences (Goffman, 1991) à vivre par les élèves en vue d'apprentissages ciblés. En référence aux programmes d'EPS de la classe de 6^e, c'est « en vivant des expériences variées et originales, source d'émotions et de plaisir » que les élèves peuvent « s'éprouver physiquement et mieux se connaître ». L'organisation des conditions de ces expériences apparaît donc comme un moment essentiel en ce qu'il détermine la construction des savoirs.

Notre démarche vise à dépasser la caractérisation des différentes formes de pratiques sociales de référence pour nous intéresser à la nature des expériences vécues par les pratiquants engagés dans une activité artistique.

A partir de la caractérisation de l'activité déployée par les danseurs, acrobates, circassiens, nous identifierons l'objet culturel que nous considérons comme central dans l'expérience artistique. Enfin, nous ferons des propositions pour construire des cadres d'expérience adaptés au contexte scolaire et aux objectifs assignés à l'EPS.

1. De la définition des APA à la caractérisation de l'activité du pratiquant

Le spectacle et l'œuvre

Nous poserons que la finalité des APA se concrétise à travers la présentation d'une création originale composée de formes corporelles mises en scène, avec ou sans accessoires ou éléments scénographiques¹, dans la perspective de générer des émotions auprès d'un public.

Cette définition invite à une première distinction entre :

- le spectacle soit « la présentation à un public »
- et l'œuvre soit « une création originale ».

Pour L. Louppe (1997),

« c'est toujours, concernant l'art chorégraphique, la notion de spectacle qui l'emporte sur la notion d'œuvre, celle-ci demeurant flottante (...). l'œuvre, comme identité inentamable, est aussi évidente dans la chorégraphie moderne et contemporaine que le tableau l'est dans la peinture, le texte dans la littérature et la partition dans la musique. »

Alors que le spectacle désigne le moment de rencontre, chaque fois renouvelé, entre les interprètes et le public, l'œuvre se définit par ce qui, au-delà des variations des interprétations successives, en fonde l'identité et la permanence. Pour L. Louppe, l'identité de l'œuvre réside primordialement dans sa « partition de mouvement », à

¹ Les accessoires concernent les objets manipulables par les pratiquants (balles, tissu, anneau, vêtement, plume...) tandis que les éléments scénographiques sont constitués d'éléments fixes ou mobiles de l'environnement tels des plans, des portes, des barres, des escaliers, des supports de toute sorte pouvant également être lieux de projection d'images fixes ou animées...

travers laquelle le créateur (chorégraphe, metteur en scène) consigne ses intentions esthétiques.

Pour G. Genette (1992), « il n'y a d'œuvre qu'à la rencontre active d'une intention et d'une attention ».

L'intention esthétique correspond à ce que le créateur cherche à donner à percevoir au public et non pas aux effets à produire sur celui-ci. Cette intention exprime la sensibilité particulière du créateur dans son rapport au monde. Par exemple, O. Duboc (2003), chorégraphe, dévoile : « Envol, vertige, abandon, trois mots essentiels qui fondent mes préoccupations, trois états du corps et de l'âme à lire et à vivre dans tous les ordres de succession possibles. »

Pour chaque chorégraphie de l'artiste, l'intention esthétique ici révélée prend des formes singulières que la partition traduit et qui seront interprétées par les danseurs.

La distinction entre le spectacle et l'œuvre permet ainsi de passer de la caractérisation de la production artistique aux processus qui en fondent l'élaboration et donc aux activités humaines déployées. Par activité, nous entendrons l'accomplissement pratique d'un but par un individu dans un contexte donné, couplé à la façon dont le sujet vit l'expérience (le sens qu'il y attribue, ses émotions, ses perceptions, ses interprétations de la situation...).

La nature des activités constitutives de l'expérience artistique

Les APA mettent ainsi en jeu trois types d'activités :

- l'élaboration de la partition par le créateur ;
- l'interprétation de cette partition par les interprètes, qui peuvent également être les créateurs ;
- la réception de l'œuvre par le public.

Or, loin d'être étanches entre elles, ces activités s'articulent autour d'un objet commun, la partition. En effet, l'activité mise en œuvre par chacun des acteurs aux différents moments de la rencontre artistique vise à définir, repréciser, modifier, interpréter, décoder, apprécier la partition, objet central de l'expérience artistique.

2. Le partitionnel : objet culturel central des APA

Nature et fonctions des partitions

« Elles peuvent revêtir une infinité de formes et de natures » (Louppe, 2007).

A l'instar de la musique, les partitions peuvent s'écrire selon un système de notation, comme la labanotation ou la notation Benesh qui sont des systèmes de signes codés et structurés. « Mais d'autres figures peuvent prétendre aux fonctions partitionnelles » (*Id.*) telles les descriptions verbales, les icônes, les graphiques, les grilles, les schémas², les métaphores, etc...

La partition remplit des fonctions multiples. En tant que mise en mémoire de l'œuvre, elle en assure la pérennité et autorise des reprises possibles après des mois ou des années d'interruption du spectacle. Elle participe par là à l'élaboration du répertoire patrimonial.

Au-delà de cette fonction de mémoire, elle représente un état d'origine de la mise en forme des intentions esthétiques du créateur, une référence pour l'interprète qui peut y puiser les lignes de force constitutives de l'œuvre.

² Voir à ce propos les fragments de partition d'artistes chorégraphiques dans « Danses tracées » L. Louppe et coll., Disvoir, Paris, 2005 et « Panorama de la danse contemporaine » R. Boisseau, Textuel, Paris, 2006.

En pré-figurant l'interprétation, elle se révèle également matrice pour cette dernière en ouvrant la voie à d'infinies versions possibles. L'interprétation se déploie en effet dans la tension entre l'investissement de l'espace de liberté offert par la partition et la fidélité aux éléments fixés. Par exemple, dans de nombreux ballets classiques, le chorégraphe définissait les pas et le travail des jambes tandis que les ports de bras et de tête relevaient des choix de l'interprète.

Partition et relation esthétique

Les APA ayant pour finalité la rencontre entre « l'intention esthétique » du créateur et « l'attention esthétique » du spectateur, la partition apparaît comme le médium entre ces deux pôles. Pour Goodman (1968), « Dans l'expérience esthétique l'émotion est un moyen de discerner quelles propriétés une œuvre possède et exprime. » Or, pour reprendre L. Louppe l'œuvre se définit fondamentalement par sa partition. Dès lors, l'émotion ressentie par le spectateur résulte de sa capacité à saisir les éléments partitionnels et la finesse de l'interprétation. Cette capacité conjugue à la fois la sensibilité et la connaissance ; elle opère comme un filtre perceptif à la fois personnel et culturel. La dialectique entre la partition, qui cristallise les intentions esthétiques du créateur, et l'interprétation, qui actualise de façon singulière et unique la partition, se révèle ainsi au cœur de la rencontre artistique.

Partition et propriétés de l'oeuvre

La partition consigne les propriétés de l'œuvre en même temps qu'elle en assure la définition. « Produit d'une activité culturelle spécifique, d'une construction, d'un jeu extrêmement savant d'intervalles, de points de repères démultipliés » (Louppe, *op.cit.*), la partition superpose, à la manière d'un feuilletage, différents types d'indications portant sur les domaines suivants.

- La structure temporelle de l'œuvre :
Son organisation en parties, séquences, phrases présentent des durées plus ou moins souples ou fixées, selon la nature des repères qui les déterminent. En effet, les jalons qui règlent le déroulement temporel des actions peuvent être plus ou moins denses et stables. Lorsque les actions corporelles sont assujetties à une partition musicale enregistrée, les repères temporels sont stables. Néanmoins, les indications sonores peuvent être exploitées de façon plus ou moins contraignantes. D'un réglage strict du *timing* des gestes par la partition musicale au développement du geste sans prise en compte de repère temporel extérieur, les partitions offrent différents niveaux de définition possibles.
- La structure spatiale de l'œuvre dans l'espace scénique :
Cette organisation se précise en termes de directions, de lieux, de trajets, d'orientations par rapport au public. Les distances, quant à elles, doivent souvent être ajustables en fonction des scènes sur laquelle l'œuvre sera présentée. En revanche, dans le cas des spectacles joués de façon permanente dans le même lieu ou de structures démontables et transportables comme les chapiteaux, les repères spatiaux peuvent être très finement définis. Cet aspect est particulièrement prégnant lorsque l'œuvre comporte une dimension acrobatique qui nécessite des réglages spatio-temporels très précis.
- La nature des actions ou gestes à effectuer :
Il apparaît nécessaire de distinguer les actions, qui peuvent être décrites par leurs caractéristiques objectivables, spatio-temporelles et dynamiques, du geste qui prend également en compte les processus internes qui l'ont généré (images internes, intention, attention...). Sur ce registre encore, la partition peut définir ou

non les qualités de mouvement qui s'étaient sur la modulation tonique, la respiration, la relation au poids, l'état de conscience corporelle, les processus de transformation du geste... La partition peut ainsi déterminer ce qu'il y a à faire, en termes d'actions, et/ou la façon de le vivre c'est-à-dire d'en conduire l'expérience, ce qui va générer des présences différentes.

- La nature des interactions de chaque interprète avec l'environnement (objet, éléments scénographiques, partenaires, public, monde sonore, lumière...) :
Il s'agit d'envisager les modalités selon lesquels s'établissent les liens ou les interactions. La partition peut s'énoncer tel un mode d'emploi réglant l'usage d'objets ou de corps physiques (partenaires) en termes d'actions à accomplir ou d'effets à produire, comme en danse-contact ou en cirque. Mais ces relations peuvent également se penser en inversant le référent c'est-à-dire l'origine du mouvement. On peut alors considérer que le corps de l'interprète peut se laisser informer, déformer, mouvoir par les objets, les éléments scénographiques, les réactions du public... C'est l'option prise par O. Duboc pour sa chorégraphie « Projet de la matière », dans laquelle les interprètes établissent un dialogue corporel avec différentes matières, s'imprègnent de ce contact puis se déforment en jouant avec les traces sensorielles de l'expérience.

La partition détermine donc avec plus ou moins de précision tout ou partie des paramètres dans chacun des domaines présentés. Mais elle peut établir également la façon dont les différents champs se co-déterminent, comme la durée des gestes dans leurs rapports avec la partition musicale par exemple. Ces niveaux de définition sont spécifiques à chaque œuvre et offrent un espace plus ou moins ouvert à l'interprétation dans ses possibilités de variations.

La partition peut alors être considérée comme un « pré-texte », dont l'actualisation par les interprètes peut conduire à déplacer les focalisations, à redéfinir ce qui fait événement, y compris de façon fortuite, et par là même à réécrire certains éléments de la partition. Ces modifications peuvent intervenir à tout moment de la vie de l'œuvre. Elles conduisent L. Louppe (*op.cit.*) à penser le partitionnel comme « un processus ouvert et évolutif » et l'œuvre d'art contemporaine comme un ensemble de « règles du jeu à interpréter ».

3. Le processus de création : une dynamique partitionnelle

La perception créatrice

Lorsque les artistes tentent de rendre compte du processus de création qu'ils ont vécu à propos de leurs œuvres, la genèse est souvent située dans la force, l'émotion ressentie, la puissance des images provoquées par leur rencontre avec un lieu, une personne, un événement, une œuvre, etc...(Brun, 2007). Or, ainsi que le souligne Bernard (2001), la traduction de ces perceptions en projet de mouvement n'intervient pas dans un second temps mais dans l'immanence même de l'expérience perceptive.

« Le regard du danseur et *a fortiori* du chorégraphe n'est pas un regard comme les autres (...). Regarder, pour lui, c'est toujours se mouvoir fictivement et, par là, solliciter une tactilité et une écoute imaginaires qui, à la fois animent, caressent et temporalisent virtuellement et à distance toute chose. »

La perception du chorégraphe, qui s'étaye sur la coordination des différentes modalités sensorielles, peut être considérée comme créatrice : de l'environnement, elle saisit des

lignes, des couleurs, des rythmes, des parfums, des sons...en même temps que ceux-ci résonnent et génèrent des échos kinesthésiques en différents lieux du corps³.

Cette phase initiale du processus de création permet au chorégraphe de poser les prémices de la partition sous forme d'images, de fragments gestuels, de sensations, de flux directionnels, de variations d'intensité, de densités, d'états de corps.

La dynamique partitionnelle

Lors du travail de recherche du créateur, les éléments évoqués revêtent une fonction partitionnelle dans la mesure où ils sont destinés à être interprétés, c'est-à-dire traduits corporellement. En retour, chaque version singulière est susceptible de nourrir la partition, de la préciser, l'enrichir. Par un processus de captation et de réflexion, le chorégraphe va saisir, parmi l'entrelacs de sensations issues de l'interprétation, la propriété du mouvement qui l'intéresse et qu'il souhaite conserver. En la fixant, il établit de plus en plus finement la ligne de partage entre les éléments qui deviennent partitionnels et les phénomènes contingents. Des lignes de force se dégagent, qui émergent de la confrontation du travail corporel et de sa conceptualisation.

Composer devient alors un processus ouvert et dynamique au cours duquel l'œuvre s'élabore dans la dialectique entre la définition progressive des repères partitionnels et leur mise à l'épreuve par l'interprétation.

L'enjeu reste d'aboutir à l'œuvre c'est-à-dire un tout dont les propriétés traduisent le plus finement possible les intentions esthétiques du créateur à un moment donné.

La construction de l'action collective

Lorsque la partition s'énonce comme un programme d'activités réglant les modalités d'interactions entre les interprètes, « l'invention se passe dans ce qui émerge entre les individus et leur environnement, dans un espace qui échappe à la pensée isolée d'une seule personne... » (P. Kuypers citée par L. Louppe, *op.cit.*). Non seulement la partition crée de multiples occurrences d'interactions, mais elle devient un code d'intelligibilité sur lequel peut s'étayer une action collective. Celle-ci qualifie non seulement les coordinations individuelles que la partition autorise, règle ou prévoit, mais également la communauté de sens qui se construit grâce aux repères ainsi partagés.

« La partition rend alors visible dans l'instant 'ce qui advient par la relation de plusieurs intelligences en mouvement' » (*Id.*)

La partition comme objectivation de l'écriture artistique

La nature des repères fixés par la partition n'est pas neutre. Par exemple, la Labanotation est un système d'écriture qui prend le sujet comme référence et qui précise, en termes de transfert de poids, la direction, la durée, l'amplitude des mouvements des différentes parties du corps impliquées. Il s'agit d'une notation qui quantifie le mouvement mais qui ne le qualifie pas. Ici, ce qui fait « évènement » relève des déplacements et des rotations des différents segments corporels dans l'espace. Cette écriture compose avec les facteurs spatiaux, temporels et pondéraux du mouvement ouvrant à des combinatoires infinies. Des chorégraphes tel Cunningham ont développé cette option en mode d'écriture artistique.

Mais, d'autres éléments peuvent faire « évènement », comme la subtilité du passage d'un geste à l'autre, les jeux de modulations toniques, la qualité tactile des contacts ou des appuis, la respiration, les regards, les modalités sensorielles liées au mouvement...

³ Cette conception s'inscrit dans les perspectives de Varela concernant le couplage de l'individu et de son environnement et de l'action et de la perception.

L'écriture artistique renvoie ainsi au système de notions et de relations que chaque créateur construit pour spécifier, travailler, mémoriser ce qui, dans ou autour du mouvement, fait événement pour lui. Les formes corporelles singulières de chaque production en témoignent et la partition objective ce système de coordonnées multiples et hétérogènes.

Pour Lamoureux (1999), chorégraphe, « l'écriture précipite l'auteur dans les circonvolutions d'un chemin sans cesse à défricher qui mène toujours à l'essence du matériau utilisé. »

4. Les conditions de l'expérience artistique en milieu scolaire

Une approche de l'expérience artistique

« Cultiver des expériences » (Bonjour, 1998) à travers la pratique des APA en milieu scolaire suppose d'en cerner les dimensions et les conditions. Bonjour (*Id.*) offre à propos de la danse à l'école des éclairages et des mises en perspectives :

« Je situerais l'expérience comme un laboratoire de poésie corporelle, d'expérience organique et d'écriture. Ce serait l'expérience du sens délivré par le travail du corps.

Je situerais l'expérience comme lieu de reliaement, lieu d'enracinement, lieu de connaissance, de compréhension et de mémoire ».

Ces propos nous invitent à travailler les repères organisateurs de nos pratiques d'enseignement pour dépasser l'énonciation des enjeux et des objectifs afin de s'engager au cœur des forces à l'œuvre dans la conduite des expériences.

« L'être ensemble », une condition et une valeur

De « l'être ensemble » au « reliaement », quel chemin ?

La co-présence des élèves c'est-à-dire l'aspect collectif caractérise l'enseignement de l'EPS (Durand, 2001). Mais bien plus qu'un seul simple contexte pour l'activité de l'enseignant et des élèves, cet « être ensemble » constitue une valeur fondamentale de notre système éducatif (socle commun des connaissances et compétences, 2006).

Faire vivre et partager cette valeur nécessite la construction de repères communs, conférant du sens à l'action de chacun au sein du collectif. C'est en effet à travers l'attribution de significations communes aux actions et aux situations que se crée une communauté de sens. Du sens à la sensibilité, la qualité du vivre ensemble s'étaye aussi sur les émotions vécues dans l'expérience sensorielle partagée.

L'« être ensemble » se construit également à travers l'accomplissement d'activités finalisées. Conduire une expérience artistique dans le contexte scolaire vise l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet artistique (Brun, Pérez, 2006) qui conjugue les sensibilités esthétiques, les ressources, les aspirations et les résistances de chacun, élèves et enseignant.

L'« être ensemble » constitue alors fondamentalement une expérience de l'altérité. Reconnaître l'Autre dans ses similitudes et ses différences devient la condition pour que l'expérience artistique puisse se vivre comme une expérience de partage, de reliaement, de connaissance et de compréhension.

L'ancrage culturel dans la dynamique partitionnelle

Construire l'expérience artistique autour de la dynamique partitionnelle conduit à concevoir et faire évoluer des cadres qui règlent l'activité de chacun selon des références communes tout en offrant des espaces de liberté d'interprétation. Le processus partitionnel constitue ainsi un outil pour construire ensemble.

Par l'usage de ces cadres, le processus de création devient un lieu d'expérimentation, un « laboratoire ». « C'est le temps de l'interprétation multiple, diversifiée et subtile, différenciée, du mouvement » (*Id.*). En tant que « processus ouvert et évolutif » (Loupe, *id*), le partitionnel permet de questionner chaque moment du geste, d'en faire évoluer les propriétés afin de le définir plus finement, de le condenser, le fragmenter, le combiner pour goûter ses variations possibles.

L'expérience du mouvement dans tous ses états, en jouant sur les repères partitionnels, ouvre aussi à l'expérience du spectateur.

« L'expérience d'un regard corporel qui revit les états de corps, qui les interprète (...), la situation d'un spectateur en empathie pondérale, dynamique, tonico-émotionnelle qui accompagne les danseurs (...) dans une rencontre « matérielle » d'un regard qui construit une 'image matérialisante' et non psychologisante ». (M. Bonjour, *Id.*)

L'expérience partitionnelle se conçoit alors comme un trait d'union qui permet aux élèves d'accéder à l'écriture cristallisée des œuvres. « L'image matérialisante » est en effet à comprendre comme la reconstruction, par le spectateur, des propriétés de l'œuvre c'est-à-dire sa partition.

Pour une éducation physique artistique

L'éducation physique doit permettre aux élèves d'identifier les propriétés de leurs actions afin de les produire, les re-produire, les transformer en fonction des objectifs qu'ils se fixent selon les contextes. Il s'agit de donner aux élèves les moyens de construire et de développer des gestes intentionnels.

Les outils partitionnels permettent de discriminer, en les repérant, en les nommant mais aussi en les générant, les caractéristiques externes des gestes (durée, direction, rythme...) mais également les perceptions interoceptives (imaginées, proprioceptives, kinesthésiques, pondérales, thermiques, circulatoires) et les perceptions extéroceptives (visuelles, auditives, tactiles, olfactives, gustatives).

L'acquisition de nouveaux savoir-faire se conçoit alors comme la construction de nouvelles propriétés gestuelles. Dans l'expérience artistique, les transformations ne se traduisent pas tant par des modifications de la configuration extérieure des gestes que par un changement de texture, de qualité. Ces métamorphoses s'opèrent par déplacement de la focalisation attentionnelle, des aspects extérieurs à une intériorisation du geste.

Mais ces acquisitions gestuelles sont à replacer dans le contexte de l'expérience artistique. En effet, l'enjeu n'est pas seulement technique mais il irise le développement de la sensibilité, en tant que disposition à percevoir, réagir, s'émouvoir au contact d'éléments physiques ou symboliques. Produire une « motricité spécifique », selon les termes des programmes de la discipline, s'origine en effet dans la « perception créatrice » évoquée par Bernard (*op.cit.*).

L'éducation physique artistique conjugue ainsi une éducation sensible, sensorielle, motrice, culturelle et méthodologique.

5. Les jeux chorégraphiques comme système partitionnel

5.1 Définition et principes

Le jeu chorégraphique est un système de règles à valeur partitionnelle qui organise l'activité des pratiquants en déterminant les conditions d'émergence des formes corporelles. Ces conditions définissent tout ou partie des éléments suivants : le programme d'actions à réaliser, leurs propriétés, le signal de leur apparition dans

l'espace scénique et le temps, les modalités d'interaction avec le monde sonore et les partenaires, l'état final à atteindre.

Le premier principe éthique fondant les jeux chorégraphiques est la reconnaissance de l'Autre et du groupe comme ressource première pour l'action de chacun. En effet, l'enjeu de l'expérience se concrétise toujours par la justesse et la précision de la coordination des actions individuelles en action collective. Il s'agit toujours d'« agir ensemble » au sens large c'est-à-dire « immédiatement après » ou « en réponse à » ou « en coordination avec » ou « en même temps ».

La nature de l'activité est de type ludique adaptatif et sollicite un engagement total de l'élève sur les plans moteur, émotionnel, social, symbolique. Le plaisir éprouvé tient tout autant à la réussite individuelle et collective qu'à l'intensité sensorielle vécue. L'activité engendrée met en jeu les perceptions sensorielles visuelles, auditives, proprioceptives et kinesthésiques issues du mouvement, de sa vitesse, des arrêts, des équilibres à construire dans l'instant créant une communauté sensorielle.

Les jeux chorégraphiques conjuguent un double ancrage culturel. D'une part, ils déclinent selon d'infinies variantes des formes de jeux traditionnels connus des élèves (1,2,3 soleil ; le loup glacé...) ⁴. Ces jeux sont porteurs de nombreux archétypes des structures de l'imaginaire, au sens où Durand (1984) les développe. D'autre part, ils sont exploités selon une dynamique partitionnelle. Le programme d'activités qu'ils règlent ouvre des possibilités d'interprétation permettant l'exploration d'un large éventail de possibilités motrices, relationnelles et scénographiques. Leur pratique implique de respecter rigoureusement les règles, car celles-ci rendent intelligible l'activité de l'interprète pour les autres interprètes et pour les spectateurs.

De par le caractère évolutif des règles partitionnelles, les jeux sollicitent une motricité de plus en plus différenciée conduisant à la production de formes corporelles, de qualités de mouvement, d'états de corps, d'habiletés de plus en plus fines et de mieux en mieux définies. L'amélioration de la conscience des propriétés du mouvement est également favorisée par la durée et l'aspect cyclique des jeux qui offrent de nombreuses opportunités de répétitions gestuelles nécessaires à la structuration des gestes et à la construction d'une mémoire sensorielle.

5.2 Un exemple de jeu- partition évolutif, « la statue musicale »

La « statue musicale » est un jeu- partition qui s'inspire, en les combinant, de deux jeux enfantins, la « chaise musicale » et le jeu des statues. Nous utilisons ce jeu évolutif comme entrée dans l'activité dans un module d'approche artistique de l'acroport (gymnastique acrobatique) en Licence 3^e année à l'UFR STAPS de Clermont-Ferrand. Mais il a été également largement exploité avec des élèves de collège, par nous-mêmes ainsi que d'autres enseignants. L'enjeu réside ici dans la présentation de la démarche selon laquelle nous exploitons la dialectique partition-interprétation pour faire construire des compétences artistiques aux étudiants que nous nommerons « élèves » de façon générique.

Les règles partitionnelles initiales sont les suivantes. Les élèves doivent se déplacer en courant tout en occupant le praticable, défini comme espace scénique, de façon homogène en relation avec la pulsation musicale. Lorsque la musique est interrompue par l'enseignant, tout le monde doit s'arrêter en posture immobile comme une statue.

⁴ Voir à ce propos l'usage chorégraphique des jeux enfantins réalisés par des enseignants du 1^{er} degré, rapportés et analysés dans le très bel ouvrage de Jackie Lascar « La danse à l'école primaire », L'harmattan, 2000.

Chacun doit alors maintenir une immobilité stricte jusqu'à ce que la musique redémarre.

L'aspect ludique de cette partition très basique tient d'une part à l'imprévisibilité des arrêts de la musique et d'autre part au challenge que représente le maintien à tout moment d'une densité homogène d'occupation de l'espace scénique.

La conduite du jeu par l'enseignant vise à faire comprendre aux élèves la fonction partitionnelle des règles du jeu. En effet, si les trajets individuels sont libres, du ressort de l'interprétation personnelle, ils sont assujettis au respect de la partition, qui fixe comme propriété de l'action collective, l'occupation homogène du praticable. Les arrêts peuvent alors être utilisés par l'enseignant pour faire vérifier si toutes les zones de l'espace sont investies, ce qui n'est souvent pas le cas en début de jeu. Le respect de la règle requiert en effet que les élèves régulent leurs trajets pour s'ajuster en permanence à ceux des autres. Cette exigence les amène alors à passer de l'utilisation quasi exclusive de la vision centrale à une exploitation de la vision périphérique pour percevoir en permanence les déplacements des autres élèves.

Selon la même démarche, l'enseignant insiste sur la double exigence de concordance des arrêts musicaux et corporels et de maintien de l'immobilité stricte de la posture. La densification du mouvement que représente le freinage brutal du corps en déplacement nécessite souvent une réorganisation des appuis. Qualifiés par leur surface, leur point d'application, leur intensité, leur direction et leur durée, les appuis vont se distribuer entre les surfaces plantaires, les membres supérieurs et le regard pour passer d'un équilibre dynamique à un équilibre statique. L'ancrage au sol se doublera d'une élévation de la tonicité générale au moment du freinage et d'une solidarité musculo-articulaire des ceintures scapulaires et pelvienne. Cet arrêt instantané nous intéresse alors en tant que passage d'un état de corps à un autre.

A cette fin, pour favoriser la perception proprioceptive de densification du mouvement, l'enseignant peut demander d'amplifier l'intensité du freinage par l'introduction d'un accent sur la fin du mouvement, nommé « impact » en danse.

L'interprétation corporelle de cette partition très simple amène ainsi à identifier, dans l'action, des outils fondamentaux d'écriture chorégraphique en terme de notions relatives à l'analyse du mouvement (appui, équilibration, degré de tonicité, vision centrale et périphérique, durée, direction, trajet,...). L'incorporation de ces notions se fait au cours du jeu par la multiplicité d'expériences, au cœur desquelles les perceptions sensorielles jouent un rôle déterminant. « L'être ensemble » s'étaye alors non seulement sur les émotions et les sensations partagées mais également sur l'intelligibilité des actions de chacun aux yeux de tous.

Aussi, dès que les élèves parviennent à interpréter la partition c'est-à-dire à en exprimer les propriétés tout en investissant des espaces de liberté, le jeu doit évoluer.

L'enrichissement de la partition peut se faire selon plusieurs axes :

- Dans « l'entre-deux » gestes, comme à l'intérieur d'un pli (Desprès, 2003). Par exemple, le passage de l'immobilité de la statue à la reprise de la course mérite d'être précisé. Comment s'engager dans le mouvement ? L'objet sera alors d'expérimenter différents possibles permettant la construction de nouveaux outils partitionnels. Quitter une posture par transfert de poids, éventuellement jusqu'au déséquilibre, ou par une impulsion directionnelle du regard, d'une partie du corps, ou encore par relâchement tonique jusqu'à la chute... Autant de possibles à interpréter de façon plurielle.

- Dans l'affinement de la définition des actions constitutives du jeu, à savoir les déplacements et les postures. Comment les caractériser plus précisément ? Le rapport directionnel à l'espace selon les outils de Laban (1994) ou au contraire un rapport plus indirect, flottant, le cycle de la foulée, le placement du regard, la durée des appuis... sont des éléments susceptibles d'affiner la partition.
- Dans la modification des repères d'interaction qui ouvre à d'autres jeux possibles. Dans la version initiale de la statue musicale, les arrêts en posture doivent se produire en concordance avec les arrêts musicaux. Une évolution de la partition consiste à supprimer les silences musicaux, laissant l'interprète libre de choisir les moments de ses arrêts et la durée de ses postures. Cette modification autorise alors des rencontres possibles, chacun des élèves pouvant exploiter les postures des autres, comme repère de temps (s'immobiliser juste après), d'espace, de forme, d'orientation...

La pratique des jeux chorégraphiques peut alors initier le processus de création. L'acte de composer s'origine ici d'une activité ludique d'interprétation, puis de conception de règles.

6. Les savoirs scolaires en question : interpréter, reconstruire, élaborer collectivement des partitions chorégraphiques

Interpréter des partitions chorégraphiques

L'interprétation de partitions constitue selon nous un cadre d'expérience favorable à la construction des savoirs relatifs aux activités artistiques. En effet, l'entrée dans les APA, souvent redoutée par les garçons, ne peut se faire qu'à partir d'une proposition portant sur un objet. Dès lors, plutôt qu'une injonction à créer où l'élève est sollicité d'emblée pour produire un geste personnel voire original et/ou esthétique, la démarche engage les élèves dans une activité collective dont l'enjeu est de rendre visible corporellement les propriétés exprimées par la partition.

Cette compétence articule dans l'action les différentes acceptions du terme « interpréter ». Il s'agit en effet :

- de traduire un système de signes (verbaux, sonores, visuel, iconographiques...) en un autre (le geste) et simultanément de percevoir les différents sens possibles des indications de la partition.
- de rendre saillant les éléments partitionnels tout en investissant des espaces de liberté.
- de pouvoir faire des interprétations différentes d'une même partition.

Cette activité d'interprétation doit ainsi permettre aux élèves de construire des savoirs-outils portant sur les propriétés du corps et du mouvement, dont la pertinence dépasse largement les APA. Mettant en relation les perceptions, la forme extérieure des gestes, le contexte de pratique et les termes qualifiant les propriétés de l'action, ils construisent progressivement les moyens de ciseler leur geste, de le sculpter pour lui donner une saveur, une couleur, enfin une identité qu'ils assumeront.

Ces savoirs constituent également le médium permettant de construire l'« être ensemble » sur l'élaboration d'une culture commune dans le respect des singularités de chacun, de son esthétique, de sa sensibilité, de sa corporéité. En effet, l'activité d'interprétation déplace le jugement esthétique d'une appréciation du geste produit dans son intégralité pour la rapporter à la justesse puis à la finesse d'interprétation.

Décoder/reconstruire des partitions chorégraphiques

Dans la continuité fonctionnelle de l'activité précédente, les élèves apprennent en même temps à discriminer dans leur propre corps les propriétés du geste à produire et à les reconnaître chez autrui. En effet, l'enseignant va pointer, clarifier, démontrer, rendre saillant les éléments corporels permettant de traduire la partition. Ensuite au cours des jeux, les élèves sont amenés à percevoir en situation les propriétés gestuelles des autres pour pouvoir interagir.

Aussi, la compétence à repérer et nommer un ou plusieurs traits saillants dans une production s'acquiert-elle de façon concomitante à celle d'interprète. Il s'agit de pouvoir établir, en tant que spectateur, la ligne de partage entre les traits fixés par la partition et ceux qui sont contingents. Cette compétence peut s'exprimer pleinement lorsque la partition laisse suffisamment de liberté aux interprètes, du type de celle proposée par Tizou Pérez (2000) par exemple :

1. être attiré vers l'avant ; 2. ouvrir latéralement ; 3. tourner de façon déployée ; 4. descendre au sol, glisser ; etc...

La reconstruction de la partition par les spectateurs est également facilitée par la dimension collective qui favorise l'identification des repères communs aux pratiquants. De même, l'interprétation successive de la même partition par le même groupe met en lumière les éléments fixes par rapport aux variations.

Enfin, nous parlons de reconstruction et de décodage pour qualifier l'activité du spectateur afin de mettre l'accent sur l'aspect ouvert et interactif du processus. L'idée n'est pas de vérifier si la prestation des interprètes est conforme à des codes, envisagés dans leur dimension figée, mais plutôt de reconstruire, à partir des perceptions sensorielles, la matrice qui génère telle interprétation singulière. Saisir derrière le geste l'intention, l'image, le projet, l'élan mais également les zones d'ombre, les moments mal définis pour offrir un espace de dialogue entre l'interprète et le spectateur.

Elaborer des partitions chorégraphiques

Au regard de l'ensemble des propos développés, la tâche du chorégraphe⁵ se dessine clairement : il lui revient d'élaborer des partitions destinées à être interprétées et donc de construire des outils d'écriture sur le mouvement et sur sa mise en scène. Or, l'entreprise est complexe. Il y a en effet la nécessité d'aboutir à une production qui soit une entité, qui présente une cohérence, qui développe ses propres lois. Qu'est-ce qui peut en fonder l'unité ?

« Le système (de règles) n'est qu'un réseau de possibilités, de choix, que le compositeur se doit ensuite de trier. L'heureux accident demeure. » Goldman (2005). Cette citation écrite à propos de la composition musicale pose que la conception d'un cadre ne dispense pas le créateur de choisir ce qui fera événement pour lui. Finalement, le choix des outils partitionnels relève, en dernier recours, de la sensibilité de chacun, y compris pour nos élèves. Les expériences conduites, loin de rendre l'élève prisonnier d'un langage, doivent lui permettre de se saisir de « l'heureux accident », c'est-à-dire de lui permettre d'advenir et de lui accorder toute sa valeur créatrice.

Conclusion

La dynamique partitionnelle apparaît au cœur de l'expérience artistique et constitue un objet culturel privilégié à transmettre en EPS. Médium entre l'activité de l'interprète,

⁵ Nous employons le terme de chorégraphe en référence aux rôles définis dans les programmes de collège pour le groupement des activités artistiques, mais d'autres termes sont quelquefois employés tel que compositeur, metteur en scène...

du chorégraphe et du spectateur, la partition assure un lien fonctionnel entre ces trois rôles. Offrir aux élèves les conditions de conduire des expériences d'interprétation, d'élaboration, de décodage de partition chorégraphique nous semble de nature à contribuer à leur éducation artistique.

Cependant, pour aller plus loin, il serait nécessaire de spécifier le processus, les outils et les sensibilités selon les différentes activités artistiques, danse, cirque... Penser les transversalités et les spécificités à partir de la dynamique partitionnelle pourrait s'avérer fécond, à l'heure où l'œuvre contemporaine s'écrit souvent en terme de métissage.

Plus qu'un outil technique, la partition suppose et exige de construire une pensée artistique dont l'essence pourrait être de « donner la force de rompre les règles dans l'acte même qui les fait jouer ». (Foucault, 2005).

Article publié dans les Actes des journées APGA février 2008 intitulés « Objets culturels-objets scolaires » (CDRom). Textes réunis par Joëlle Coasne, Université de Valenciennes

Bibliographie

MICHEL BERNARD, *De la création chorégraphique*, Paris : C.N.D., 2001.

MARCELLE BONJOUR, « Cultiver des expériences », *Actes du colloque Expérience et transmission*, Clermont-Ferrand, 1998.

MARIELLE BRUN, « Activité des élèves et sens des progrès en danse », *Revue Hyper*, mars 2007.

MARIELLE BRUN, TIZOU PEREZ, « La notion de projet artistique au cœur des APA », *Revue EPS*, janvier 2006.

AUORE DESPRES, *Logique des sensations dans la pratique de la danse contemporaine*, ANRT, 2002.

ODILE DUBOC, *Contre-jour, Livret de présentation du Centre Chorégraphique National de Franche-Comté*, 2003.

GILBERT DURAND, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, [1969], Paris : Dunod, 1984.

MARC DURAND, *Chronomètre et survêtement*, *Revue EPS*, 2001.

MICHEL FOUCAULT, « Pierre Boulez ou l'écran traversé » in Pierre Boulez *Leçons de musique*, Paris : Christian Bourgeois, 2005.

GÉRARD GENETTE, *Esthétique et poétique*, Paris : Seuil, 1992.

ERVING GOFFMAN, *Les cadres de l'expérience*, Paris : Minuit, 1991.

NELSON GOODMAN, *Langages de l'art*, [1968], trad.franç. 1990.

RUDOLF LABAN, *La maîtrise du mouvement*, Arles : Actes Sud, 1994.

ERIC LAMOUREUX, *Les écritures artistiques, un regard sur le cirque*, Châlons s/Saône : CNAC, 1999.

LAURENCE LOUPPE, *Poétique de la danse contemporaine*, Bruxelles : Contredanse, 1997.

LAURENCE LOUPPE, *Poétique de la danse contemporaine, La suite*, Bruxelles : Contredanse, 2007.

TIZOU PEREZ, « Enseignement et rapport à la technique », *Revue EPS*, juillet 2000.