

## « Écoles » de danse et danse à l'école

E. Comandé

**Mots clés** : Instructions Officielles, Conceptions du corps, Technique.

*« Je me méfie du mot « technique » car il implique trop souvent un style ou une formule. »*

Jacqueline Robinson<sup>1</sup>

### Introduction

La danse, forme d'expression aussi ancienne que l'humanité, existe sous de multiples formes et c'est à juste raison qu'on la dit plurielle. Danses de salon, sportives, ludiques, artistiques, sacrées, folkloriques ou thérapeutiques se vivent en des lieux différents, satisfont des motivations diverses et poursuivent des objectifs toujours distincts et parfois même contraires. Certaines catégorisations<sup>2</sup> tentent de les différencier par leurs fondements, leurs finalités, leurs enjeux ou encore leurs techniques.

Au-delà de l'étude descriptive des techniques, la technologie analyse le discours théorique qu'elles provoquent ainsi que les facteurs socioculturels inhérents à une technique précise dans un champ précis. Dans celui des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA), supports de l'Éducation Physique et Sportive (EPS), la technologie peut se mettre en service au niveau de l'analyse des techniques corporelles retenues par l'école : ce sera notre option. Cette réflexion nous permettra de mesurer la perméabilité de l'école aux influences sociales dans une activité physique, mais non sportive, où la pratique de référence est fortement diversifiée. Notre réflexion nous amènera alors à interroger la technique que l'école a choisie de retenir au fil de l'histoire de l'EPS.

Dans une première partie, nous montrerons que les choix opérés dans l'enseignement de la danse au long du vingtième siècle illustrent des conceptions différentes du corps. Puis nous nous centrerons sur l'enseignement de la danse artistique au présent pour constater, et proposer de dépasser, le paradoxe que la notion d'apprentissage technique génère.

## A. Une histoire de conceptions du corps

---

<sup>1</sup> ROBINSON (J.), *Éléments du langage chorégraphique*, Paris, Vigot, 1981, p. 33.

<sup>2</sup> Nous retiendrons celle de TRIBALAT (T.) ; in « Danse et éducation physique », *Hyper*, n° 191, 1996, p. 10 ; qui distingue différentes mises en jeu de l'expressivité corporelle dans les **danses mystiques** aux fondements magiques et religieux, les **danses scéniques** aux fondements spectaculaires et artistiques, les **danses thérapeutiques** aux fondements psychanalytiques ou métaphysiques, et les **danses ludiques** aux fondements distractifs.

Entre la reproduction d'exercices rythmiques normés et l'entrée dans une véritable démarche de création artistique, c'est toute l'histoire de la danse à l'école qui se déploie, au rythme de l'évolution des valeurs sociales et éducatives. Dans ce premier chapitre, nous chercherons à circonscrire les différentes étapes qui la caractérisent, en qualifiant le type de rapport au corps qu'elles induisent.

## 1. Corps objet/corps docile : la rythmique

### *Son origine et sa définition*

Issue de la danse classique, la rythmique (appelée aussi danse rythmique) est une forme de gymnastique dansée, apparue en France dans les années vingt. Elle se compose de mouvements très marqués par les stéréotypes des valeurs féminines, c'est-à-dire : ronds, doux, fluides et élégants, mais toujours très contrôlés. De fait, elle est considérée comme une éducation corporelle nécessaire (et réservée) aux jeunes filles pour les diriger vers le « paraître » et la séduction. La rythmique s'adresse ainsi aux deux rôles assignés au corps de la femme : susciter le désir de l'homme et porter sainement ses enfants parce qu' « *en cultivant la valeur physique et physiologique de la femme, c'est toute la race qu'on améliore avec elle* »<sup>3</sup>.

Proche d'une gymnastique de maintien, la rythmique privilégie l'amplitude et l'équilibre vertical. Toutefois, étant basée sur la recherche de grâce, de beauté et d'harmonie, elle comporte aussi des élans et des suspensions. A ce titre, on peut penser qu'elle a subi l'influence de la danse libérée et naturelle amenée par Isadora Duncan<sup>4</sup> (1878-1927).

Très affiliée à la musique, la rythmique ancre ses racines dans les travaux d'Émile Jaques-Dalcroze<sup>5</sup> (1865-1950), qui a élaboré un programme d'éducation où le mouvement interprète le rythme, et qui a introduit la notion de musicalité gestuelle par le biais de la respiration et de la détente corporelle.

Inspirées par ces derniers, deux méthodes verront le jour :

---

<sup>3</sup> JEUDON (R.), « Les gymnastiques féminines », in LABBÉ (M.) et BELLIN du COTEAU, *Traité d'éducation physique*, Tome II, Paris, Édition G. Douin et Cie, 1930, p. 540.

<sup>4</sup> DUNCAN (I.), *Ma vie*, traduction française, Paris, Gallimard, 1960.

<sup>5</sup> BRUNET-LECOMTE (H.), *Jaques-Dalcroze, sa vie, son œuvre*, Genève-Paris, Jeheber, 1950.

JAQUES-DALCROZE (E.), *Le rythme, la musique et l'éducation*, Lausanne, Foetish frères S.A., 1924, traduction française La Baconnière, Neufchâtel, 1984. *La musique et nous*, (ensemble de textes), Genève, réédition. Slatkine, 1981.

Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

- celle d'Irène Popard<sup>6</sup> (1894-1950) qu'elle baptisera « gymnastique harmonique », avec pour devise « *Charme et santé à qui vient à moi* ». C'est une méthode de gymnastique esthétique et corrective située aux confins de la danse, faite de mouvements arrondis, lancés et continus au rythme de la musique ;

- celle de Rudolph Bode<sup>7</sup> (1881-1970), père de la « gymnastique moderne »<sup>8</sup>, qui proposera une méthode où le rythme est fondé de vertus éducatives fondamentales. C'est une méthode qui cultive l'art de se mouvoir comme la base de toute activité physique et artistique.

### *Sa place dans l'Éducation Physique*

L'enjeu éducatif de la rythmique repose sur la maîtrise de soi et le respect des codes esthétiques en usage à cette époque. C'est à ce titre que la rythmique est revenue dans les Instructions Officielles (IO) pour l'enseignement de l'Éducation Physique (EP) jusqu'en 1967.

- Les IO de 1941

Publiées pendant la Seconde Guerre mondiale, ces instructions sont très marquées par « la gymnastique corrective »<sup>9</sup>. Il s'agit, à cette époque, de former des corps bien faits et bien droits. Dans cet esprit, « *pour les jeunes filles : une part importante sera faite dans l'éducation physique générale aux exercices rythmiques* ». La plupart du temps, les exercices conseillés sont conduits par le chant ou scandés par le tambourin et restent très proches de ceux que la gymnastique corrective utilise.

- Les IO de 1945

La grâce et la beauté étant toujours la recherche prioritaire dans l'éducation corporelle des jeunes filles, la rythmique reste la méthode enseignée. L'accent est porté sur la reproduction d'un modèle de gestes parfaits et sur une motricité formelle, symétrique et frontale, toujours tributaire des rythmes musicaux.

- Les IO de 1959

En continuité avec les précédents, ce texte prétend cependant mettre de l'ordre en éliminant toute confusion entre la danse « *art du mouvement corporel* » et la rythmique « *étude d'exercices corporels esthétiques, sur place et en déplacement, analytiques ou complexes, en intime liaison avec les rythmes musicaux* ». Le législateur ne légitimant pas les vertus de la danse, le choix retenu reste le même : « *la gymnastique rythmique doit demeurer une préoccupation permanente de l'EP*

---

<sup>6</sup> LADEGAILLERIE (J), LEGRAND (F.), *L'éducation physique au XIXème et au XXème siècle en France*, seconde édition, Paris, Armand Colin, 1970.

<sup>7</sup> BODE (R.), *Energie und rhythmus*, Frankfort, 1939.

<sup>8</sup> LANGLADE (A.), *La gymnastique moderne, recherche sur ses origines, son intégration et son actualité*, FFEGV, Paris, Primeca, 1968.

<sup>9</sup> Modèle mécanique et anatomique à vocation hygiénique basé sur le concept de « *correction* » (*rectitude*).

Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

*de la jeune fille ; aussi admet-on désormais la réalisation d'une leçon faisant une part dominante à cette activité ».*

· Les IO de 1962 (circulaire)

Destinée à définir les conditions dans lesquelles seront organisés l'initiation, l'entraînement et la compétition sportive, la circulaire ne fait pas d'allusion à la rythmique. On notera cependant que les directives réservées aux filles restent marquées par les stéréotypes sociaux car « *la part des leçons réservée à l'initiation sportive s'efforcera de répondre à leur goût de l'esthétique et de l'expression corporelle* ».

Les IO, témoins des conceptions dominantes du corps à l'école, nous montrent que nous sommes toujours confrontés au contrôle du corps, par la maîtrise de gestes normés et par la répétition d'exercices de maintien. C'est l'esprit qui dirige un corps obéissant, et ce dernier reste à son service dans une recherche de perfection. Ainsi, « *à travers l'enseignement d'une rythmique s'appuyant sur les éléments techniques de danse académique, se construisait un corps morcelé répondant à une esthétique formelle et surannée* »<sup>10</sup>.

### *Un début de rupture*

A partir des années soixante, délivrée des privations et portée par une forte croissance économique, une nouvelle société se dessine au sein de laquelle le sport prend une place grandissante. Une conception hédoniste du corps porte les français vers le loisir et les activités physiques. Parallèlement, le statut et le pouvoir de la femme s'améliorent considérablement.

A l'ENSEP de Châtenay-Malabry<sup>11</sup>, la rythmique n'est déjà plus la référence principale. La théorie du mouvement de Rudolf Laban<sup>12</sup> (1879-1958), la conception d'une danse libre de François Malkowski<sup>13</sup> (1889-1982) et de Janine Solane<sup>14</sup> (1912-), la modernité des approches de Mary Wigman<sup>15</sup> (1886-1973) et Martha Graham<sup>16</sup> (1894-1991), ainsi que la belle énergie de Karin

<sup>10</sup> ARGUEL (M.), « Le corps dansant, enjeu institutionnel », in *Danse : le corps enjeu*, Paris, PUF, 1992, p. 22.

<sup>11</sup> École Normale Supérieure d'Éducation Physique de jeunes filles.

<sup>12</sup> LABAN (R.), *La maîtrise du mouvement*, traduction française de Jacqueline Challet-Haas, Arles, Actes Sud, 1994.

<sup>13</sup> PRESTON DUNLOP (V.), HODGSON (J.), *Rudolf Laban*, Arles, Actes Sud, 1992.

<sup>14</sup> ALLARD (O.), *Malkowski. Le danseur philosophe*, Ferrière, Édition de polyphile, 1989.

<sup>15</sup> ARNOUX (N.), « La danse et l'enseignement de Malkowski », *EPS*, n° 192, 1985, p. 25-29.

<sup>16</sup> Danseuse classique, fortement influencée par Isadora Duncan, qui crée la méthode classique naturelle en 1929.

<sup>15</sup> WIGMAN (M.), *Le langage de la danse*, Stuttgart, 1963, traduction française Paris, Éd. Papiers, 1986.

<sup>16</sup> DOBBELS (D.), *Martha Graham*, Arles, Coutaz, 1990.

GRAHAM (M.), *Mémoires de la danse*, traduction française Arles, Actes Sud, 1993.

Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

Waehner<sup>17</sup> (1926-1999) y ont fait leur entrée depuis 1959. Cette évolution se réalise sous l'impulsion de Mireille Fromantel<sup>18</sup> (1914-1991), professeur de rythmique et de danse, qui va former et faire réfléchir toute une génération d'enseignantes d'EPS.

Poussées par cet élan, les IO de 1967, qui institutionnalisent l'importance des activités sportives dans l'enseignement de l'EP, reconnaissent la valeur éducative des activités dansées. On les retrouve sous le titre suivant : « *exercices de formes préalablement définies à caractère gymnique ou expressif* » où elles sont divisées en trois chapitres : la danse, les danses folkloriques et les autres formes d'expression corporelle comme le mime. Cependant, il est précisé qu'elles s'adressent surtout aux filles et que l'enseignant s'y intéressera « *seulement lorsqu'il sera possible de leur faire une place dans le programme* ». Dans ce cas, le législateur demande que l'accent soit mis sur une meilleure connaissance de soi dans le domaine de la maîtrise du geste, sur les correspondances danse/musique et sur les possibilités de valeur expressive du mouvement.

La rupture semble prononcée : la rythmique a disparu et les termes *expression*, et *improvisation* font une apparition timide. Mais les textes sont souvent en retard sur l'évolution sociale : l'EPS est toujours partagée en deux (filles/garçons) et nous sommes toujours face à une danse réservée aux filles, asservie à la musique et dominée par des mouvements gymniques référencés. L'apprentissage gestuel recommandé relève encore du domaine de la reproduction de formes qui ne font pas appel à l'intériorité. La danse n'est pas affaire de communication, le regard d'autrui est complètement absent et la notion de spectacle déconseillée car jugée peu éducative.

La danse remplace la rythmique mais les enjeux de cet enseignement ne sont pas véritablement modifiés. La conception hygiéniste cède du terrain à la modernité mais le corps reste l'outil de l'esprit qui le mène, car la vision dualiste et biomécanique du mouvement humain n'est pas dépassée.

## **2. Corps sujet / corps libéré : l'expression corporelle**

La fin des années soixante<sup>19</sup> est fortement marquée par la révolte de mai 68 qui fait éclater les valeurs traditionnelles et ouvre la voie d'un changement social où les femmes ont un rôle à

---

<sup>17</sup> WAEHNER (K.), *Outillage chorégraphique*, Paris, Vigot, 1993. LE BOURHIS (J.), « Karin Waehner : née dans la clandestinité », in *La danse, naissance d'un mouvement de pensée*, biennale nationale du Val de Marne, Paris, Armand Colin, 1989, p. 186-187.

<sup>18</sup> FLORILEGE, « Mireille », *EPS*, n° 238, 1992, p. 39.

<sup>19</sup> En 1968, CHAURAND (professeur de danse) crée le Concours International de Danse de Bagnolet qui deviendra un lieu de diffusion privilégié de la danse contemporaine. En 1969, la Fédération d'Art Chorégraphique et d'Expression Corporelle est créée.

Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

jouer. « *Les revendications de liberté des années soixante-dix seront marquées à jamais par l'émergence explosive des mouvements féministes* »<sup>20</sup>.

Dans le même temps, la période voit l'essor important des sciences humaines, sciences qui enracent leur objet dans la connaissance du sujet (psychologie, psychanalyse, psychologie sociale, sociologie, philosophie...). La toute nouvelle licence de sciences de l'éducation (créée à Bordeaux, Caen et Paris en 1967) s'en fait l'écho et divulgue leurs publications dans le monde des étudiants et des enseignants, ce qui alimentera la réflexion au sein de l'école. Le dualisme corps/esprit laisse place à une conception holistique de l'être humain. Le sujet prenant une place centrale, le corps est enfin reconnu et les nouvelles valeurs revendiquent sa dimension érotique et politique comme lieu de plaisir et d'épanouissement.

L'EPS semble tirer les conséquences de cette approche du corps, c'est sans doute pourquoi « *on commence à s'intéresser moins à l'exercice et plus à celui qui s'exerce* »<sup>21</sup>. Dans le même temps, un courant de pensée critique développe une analyse freudo-marxiste qui considère le sport comme un « *appareil d'état* » aliénant, destiné à produire un corps-outil asservi à la règle, à la technique et à la recherche de performance et de rendement (Jean-Marie Brohm, Pierre Laguillaumie, Herbert Marcuse...).

### *Une activité « anti-codes »*

Participant de cet élan libertaire, l'expression corporelle va connaître un important développement<sup>22</sup>. Le terme d'expression corporelle désigne « *cette tentative de « démomification » de l'individu pris dans les glaces des techniques de reproduction* »<sup>23</sup>. Considérée comme une pratique déviante, elle confère au corps un autre statut et un nouveau pouvoir. Sous-tendue par une démocratisation de l'expression et une libération de l'émotion, elle fait l'apologie de la créativité et de la spontanéité en s'opposant à la technique qui « *décorporelise* », aux normes, aux codes, à l'orthodoxie gestuelle et à l'évaluation. La gestualité de référence n'est ni de la danse, ni du mime, ni du théâtre, mais tout à la fois, et son but est de refléter l'individu dans toutes ses dimensions (motrices, affectives et sociales...).

---

<sup>20</sup> NÉRIN (J.-Y.), *Les Instructions officielles et l'EPS au XXème siècle*, Dossiers EPS n° 44, Éditions Revue EPS, Paris, 1999, p. 86.

<sup>21</sup> PARLEBAS (P.), cité par DURING (B.), « Techniques du corps, morales et sciences humaines », in *L'éducation Physique au XXème siècle en France*, C.R.U.I.S.E. de Poitiers, Dossiers EPS n° 15, Éditions Revue EPS, Paris, 1992, p. 242.

<sup>22</sup> La Fédération d'Art Chorégraphique et d'Expression Corporelle est créée en 1969, le brevet d'éducateur en expression corporelle en 1974.

<sup>23</sup> BERTRAND (M.), DUMONT (M.), *Dynamique de la création : le mot et l'expression corporelle*, Vrin, Paris, 1976, p. 16.

### *Les principales influences*

Les mentalités se modifiant, la mixité est instituée dans le second degré et les professeurs d'EPS masculins s'intéressent de plus en plus à l'expression corporelle, ce qui en favorisera le développement. Trois courants vont être influents dans la propagation et le contenu de son enseignement, ils sont conduits par :

- Pinok et Matho (Alias Monique Bertrand et Mathilde Dumont)<sup>24</sup>

Professeurs d'EPS, spécialisées dans la danse, puis devenues mimes professionnels, elles refusent la copie servile du modèle et mettent en évidence les capacités de création des enfants. L'expression corporelle devient improvisation et liberté guidées par le but de représentation et de spectacle.

- Claude Pujade-Renaud<sup>25</sup>

Professeur EPS, spécialisée en danse, puis fortement influencée par les sciences sociales et la psychanalyse, elle insiste sur l'importance de la spontanéité, du vécu intérieur et de l'émotion. Pour elle, l'expression corporelle parle d'une histoire qui s'inscrit dans le corps.

- Le GREC (Groupe de Recherche en Expression Corporelle)<sup>26</sup>

C'est un groupe, né en 1969 à l'IREP de Toulouse, sous l'impulsion de Jean-Bernard Bonange qui remet en question l'idéologie et les méthodes d'éducation physique. Voulant faire découvrir aux étudiants d'EPS la dimension expressive d'un corps méconnu (le corps artistique), il fonctionne dans une dynamique de groupe où l'enseignant animateur/catalyseur aide les participants à accepter le non-savoir et la perte de l'objet technique.

En EPS, le sport partage un moment son pouvoir avec cette nouvelle expérience du corps qui le remet en cause. « *Les pratiques d'expression corporelle constituent, du fait de leur logique propre, un univers inassimilable à celui du sport. (...) Lorsque celui-ci prétend régner seul, elles se présentent comme un obstacle à son hégémonie* »<sup>27</sup>. Toutefois, dans cette perspective d'une réelle prise en compte du sujet, le corps échappe à l'EPS qui ne parvient pas à le cerner, à le former encore moins à l'évaluer. La question du programme d'enseignement et de l'évaluation se pose avec acuité. De fait, les enseignants d'EPS, séduits par les valeurs sportives et techniques en plein essor, restent troublés par ce rapport au corps et perplexes devant l'absence de codes et de repères facilement identifiables. « *L'éducation physique se fonde sur le mythe de la réalité du corps, sur la positivité des techniques, le « positivisme » du terrain. Le corps dans la danse ou l'expression*

---

<sup>24</sup> BERTRAND (M.), DUMONT (M.), *Expression corporelle, mouvement et pensée*, Vrin, Paris, 1970. *L'expression corporelle à l'école*, Vrin, Paris, 1973.

<sup>25</sup> PUJADE-RENAUD (C.), « Expression corporelle », *Thérapie psychomotrice*, n° 15 et 16, juillet et novembre 1972. *Expression corporelle : langage du silence*, Paris, ESF, 1976. *Danse et narcissisme en éducation*, Paris, ESF, 1976.

<sup>26</sup> *Les cahiers du GREC*, n° 10, IREP puis UEREPS, Toulouse, 1969-1975.

Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

*corporelle échappe. L'éducation physique s'efforce de cerner, de circonscrire le corps, d'estimer son pouvoir productif. La danse et l'expression corporelle parlent d'un corps qui est toujours ailleurs, qui résiste à se laisser évaluer. (...) On conçoit les résistances de la première aux secondes* ». <sup>28</sup>

L'expression corporelle propose une véritable révolution dans l'enseignement de la danse à l'école au sens où la référence n'est pas la « belle forme » et le modèle n'est plus celui qui l'enseigne. Les enjeux de l'activité valorisent maintenant une dimension clinique où l'écoute de soi et des autres amène une perméabilité aux différences. Toutefois, les enseignants d'EPS restent méfiants à son égard.

### **3 Corps culture / corps extérieur : les APEX**

En mai 1981, la gauche arrive au pouvoir et l'EPS quitte la tutelle du ministère de la Jeunesse et des Sports pour celle du ministère de l'Éducation nationale. Modifiant le contexte institutionnel, et par là les enjeux assignés à la discipline, ce déplacement est salué presque unanimement par la profession et met en route la nécessaire élaboration d'un programme national d'enseignement.

Socialement, le corps occupe une place prépondérante, les pratiques physiques et sportives se diversifient (« glisse », sports à la marge, pratiques non-institutionnelles...), les marchés de la santé et de la beauté sont particulièrement porteurs (soins esthétiques, balnéothérapie, chirurgie, remise en forme, diététique...). L'« être » perd du terrain face au « paraître » tandis que l'individualisme<sup>29</sup> s'impose comme une valeur-refuge dans une société où la montée du chômage devient une réalité impressionnante.

#### *Un contexte administratif favorable à la culture*

La politique gouvernementale s'oriente vers une décentralisation culturelle, les budgets publics alloués à la culture augmentent nettement (son budget double en 1982). Les compagnies de danse se multiplient, en partie grâce au soutien qu'elles reçoivent de l'État. En 1984, les Centres chorégraphiques nationaux sont créés. « *Dans les années quatre-vingt, la France produit un foisonnement de jeunes chorégraphes qui explorent chacun une part des vastes espaces artistiques*

---

<sup>27</sup> DURING (B.) *La crise des pédagogies corporelles*, Clamecy, Éditions du Scarabée, 1981, p. 185.

<sup>28</sup> PUJADE-RENAUD (C.), « *L'expression corporelle impossible* », *Esprit*, n° 5, mai 1975, p. 755-768.



Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

*ouverts dans les décennies précédentes* »<sup>30</sup>. La nouvelle danse<sup>31</sup> connaît un essor marquant, en quantité comme en qualité et en diversité. Les compagnies, qui étaient « jeunes » dans les années soixante-dix, sont maintenant matures et une véritable danse d'auteur voit le jour. Ainsi, « *la France va être un terreau fécond pour que se développe une danse contemporaine de qualité* »<sup>32</sup>.

Les années 1980 sont marquées par le rapprochement des ministères de l'Éducation nationale et de la Culture jusqu'à leur fusion en 1992. L'état affiche une volonté de développer les enseignements artistiques et de permettre l'entrée des artistes dans l'école (Loi LANG du 6 janvier 1988). Les Projets d'action éducative (PAE) font suite aux PACTE en tant que volet culturel du projet d'établissement, leurs moyens sont accrus et leurs objectifs élargis. En 1983, les Ateliers de pratique artistique sont mis en place pour permettre la rencontre de l'art et de l'école autour d'une pratique critique qui prend essentiellement appui sur la création contemporaine.

L'EPS participe à cet élan par le biais des activités physiques qui peuvent être artistiques. De nombreux groupes académiques et nationaux réfléchissent sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation de la danse dans le premier degré<sup>33</sup> et dans le second degré ; tandis qu'à Beauvais, se déroule le premier festival national UNSS de danse<sup>34</sup>.

### *Le terme APEX*

A partir de 1980, le terme d'APEX (activités physiques d'expression) fait son apparition à l'école. « *L'appellation APEX est à considérer comme une construction pédagogique* »<sup>35</sup> qui supprime l'ambiguïté et la polysémie du terme « expression corporelle ». Celle-ci devrait permettre d'aller vers une reconnaissance de l'activité par la rationalisation et la théorisation qu'elle amène.

Les APEX rassemblent de nombreuses et différentes pratiques socioculturelles (danse artistique, danses folkloriques, modern-jazz, théâtre, mime, eutonnie, gymnastique volontaire...) qui autorisent une expérience du corps ne visant ni la performance, ni la transformation du milieu. Ici, l'action individuelle et/ou collective est au service de l'expression et de la communication.

---

<sup>29</sup> Lire à ce sujet : LIPOVETSKI (G.), *L'ère du vide*, Gallimard, coll. Folio, 1989, ou encore EHRENBERG (A.), « L'individualisme », *Magazine littéraire*, n° hors-série, 1996.

<sup>30</sup> GINOT (I.), MICHEL (M.), *La danse au XXème siècle*, Paris, Bordas, collection « Librairie de la danse », 1995, p. 186.

<sup>31</sup> Appelée encore « jeune danse », elle représente un courant français, né vers 1975, qui propose une danse fortement intellectualisée enfin dégagée des modèles étrangers.

<sup>32</sup> IRZINE (A.), *La danse dans tous ses états*, Paris, L'Arche éditeur, 2002, p. 80.

<sup>33</sup> Sous l'influence de Marcelle BONJOUR, consultante pour la danse à la Direction des Écoles du Ministère de l'Éducation Nationale, fondatrice de l'événement annuel « Danse au cœur » de Chartres.

<sup>34</sup> Avec l'aide de Mireille DRÉAN, la danse se développe au sein du sport scolaire. En 1995, sur 1 020 901 licenciés, 16 255 le sont pour la danse, soit 1,6% des licenciés. Sur ce nombre, 434 sont des garçons, et 15 821 des filles. Tous les ans au mois de mai, un festival national est organisé, une chorégraphie par académie y participe.

<sup>35</sup> DELGA (M.), FLAMBARD (M.-P.), LE PELLEC (A.), NOE (N.), PINEAU (P.), : « Enseigner la danse en EPS », *EPS*, n° 226, 1990, p. 55.

Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

Le législateur inscrit les IO de 1985 dans la continuité de celles de 1967. Cependant, il institutionnalise le terme APEX. En effet, parmi les sept groupes d'APS proposés aux professeurs d'EPS, l'un d'entre eux est nommé : *La danse et les activités d'expression*. Ces activités mettent l'accent sur les possibilités de valeur expressive du mouvement, sur les correspondances du geste et de la musique, ainsi que sur la connaissance du corps comme moyen d'expression. Une approche de la danse contemporaine artistique (nous l'avons souligné, en pleine démocratisation) est envisagée. L'évolution n'est pas spectaculaire, pourtant la notion de création prend de l'importance et l'intérêt de l'expression est nettement souligné.

Socialement, les années quatre-vingt dix verront le surgissement de la parole du corps perdre petit à petit de son importance au bénéfice de la valorisation du contrôle de soi. Parallèlement, la valeur du savoir-faire diminue face aux avancées de la technologie de l'information (intelligence artificielle, informatique...) qui placent le corps et l'acte à distance de l'expérience. Face aux enjeux de comprendre et de réussir, la cognition l'emporte sur l'action. L'EPS ne déroge pas à ces nouvelles règles. « *Ce qui est essentiel, ce n'est plus le contact de la main avec la matière mais le contact du cerveau avec l'information (FOURASTIE J., 1979). Dès lors l'EPS se met à fabriquer une sorte d'artificiel corporel isomorphe des systèmes valorisés ailleurs* »<sup>36</sup>.

Pour accéder à la lisibilité, que la parole du corps ne porte pas nécessairement en elle, l'enseignement de la danse à l'école va s'orienter vers une définition et une clarification de ses contenus d'enseignement. Devant la surenchère cognitive, cette perspective rationalisante aura pour effet de rassurer les enseignants d'EPS en même temps qu'elle domestiquera le côté subversif de l'activité.

#### **4. Corps didactique / corps savant : les activités physiques artistiques**

Moyen d'expression certain, l'art n'est pas uniquement la révélation de l'*ego*. Le terme d'APEX, satisfaisant à une époque, ne permet plus l'identification des pratiques puisque toute production de formes relève d'une manifestation expressive du sujet. Toute tentative de mise en forme scolaire commune à ces activités semble impossible. De là, naît une confusion entre les activités morphocinétiques organisées par la performance et le code où les formes sont la finalité du

---

<sup>36</sup> GLEYZE (J.), « L'EPS comme fabrique d'artefacts corporels », in *A quoi sert l'EPS ?*, Dossier EPS n° 29, Paris, Éditions Revue EPS, 1997, p. 343.

Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

mouvement (gymnastique, GR...) ; et celles organisées par la symbolisation motrice et le sens (danse, arts du cirque...) <sup>37</sup> où les formes sont la conséquence du mouvement.

### *Les programmes d'EPS*

A partir des années quatre-vingt dix, le terme d'APEX disparaît peu à peu. La danse refuse d'être réduite à la seule fonction expressive, elle revendique sa distinction c'est-à-dire son essence de création et de communication. Les formes de danse étant nombreuses et diverses, se pose alors la question du choix d'une pratique de référence de laquelle puiser des contenus d'enseignement spécifiques.

La primauté de l'intention sur la forme, la nécessité de la communication d'une production chorégraphique singulière, la recherche de la divergence au travers du processus de symbolisation et l'accès à un patrimoine culturel métissé s'imposent comme les enjeux éducatifs d'une danse qui construit le sujet. C'est la dimension artistique de la danse qui sera retenue, et principalement celle que l'on retrouve au travers de la conception du corps en danse contemporaine.

Face à l'obligation de construire des programmes d'enseignement, les chercheurs et les praticiens réfléchissent sur les enjeux éducatifs de la danse. Recherches, colloques et publications sur son enseignement se multiplient. Dans la littérature professionnelle de l'EPS (*Hyper*, *EPS*, *Spirales...*), les articles sur le sujet augmentent en nombre et ne sont plus signés uniquement par des femmes (Jacques Gaillard, Philippe Guisgand, Roland Huesca, Gil Mons, Thierry Tribalat...).

Entre 1996 et 2001, les programmes d'EPS sont enfin diffusés. Ils légitiment la dimension artistique comme un des enjeux de formation de l'activité physique en proposant le groupement des Activités Physiques Artistiques (APA). Les compétences visées traversent les pôles de la composition, de l'interprétation et de la lecture. Il s'agit alors pour l'élève de mener un projet expressif au travers d'une démarche de création, d'évoquer le réel en caractérisant ses mouvements par des formes corporelles signifiantes <sup>38</sup>, de construire un univers symbolique en cohérence avec son propos, de communiquer sens et émotion au spectateur en étant capable de tenir un rôle devant lui.

On est bien là dans un cheminement artistique qui va de la mise en jeu de la créativité motrice à la présentation d'une création chorégraphique aboutie à autrui. La technique ne se centre plus alors sur une gestuelle à maîtriser mais sur l'utilisation et la maîtrise d'outils de poétisation du mouvement.

---

<sup>37</sup> Différents travaux de TRIBALAT (T.) aident à circonscrire ces deux champs : « Danse et éducation physique », *Hyper*, n° 192, 1996, p. 21 ; « Le champ des APA », in Actes de l'Université d'été, Les APA dans l'EPS, Voiron, 1997, p. 13-19.

<sup>38</sup> Nous entendrons le terme selon la description binaire que Saussure fit du signe; le signifiant étant l'aspect sensible et perceptif du signifié.

### *La dimension artistique*

Activité de création, « *la danse artistique est une activité motrice de symbolisation réalisée à dessein de communiquer avec un spectateur par le biais d'une création chorégraphique* »<sup>39</sup>, elle permet à l'élève de matérialiser sa pensée, autrement dit de choisir et de mettre en forme un ensemble organisé de symboles et de matériaux pour construire et étayer son propos. Pour cela, il paraît inévitable de faire entrer l'élève dans une démarche de création qui prenne en compte les composantes énoncées ci-après.

- Une production bipolaire

Cette démarche conduit à trouver l'interface forme/force dans laquelle se situe la production artistique car, devant une œuvre d'art, on se trouve face aux deux produits qui la fondent : ce que l'œuvre montre et qui peut être vu, c'est-à-dire la forme visible et explicite ; mais aussi ce que l'œuvre communique et qui peut être ressenti, c'est-à-dire la force invisible et implicite. « *Il serait naïf de croire qu'appréhender une peinture c'est voir simplement des formes et des couleurs* »<sup>40</sup>.

- Un objet nouveau

Cette démarche implique une conduite qui diverge de tout ou partie des modèles existants pour proposer des réponses différentes de la reproduction ou de l'imitation, mais ce produit sera toujours la réorganisation de matériaux qui lui préexistent puisqu' « *il n'y a pas de création au sens théologique du mot, c'est-à-dire d'acte qui consiste à faire quelque chose en partant de rien : toute invention est la mise en œuvre d'une relation* »<sup>41</sup>.

- Un double processus

Cette démarche sollicite à la fois la pensée divergente et la pensée convergente. Divergence pour ouvrir les possibles, triturer la matière, et agrandir le champ des trouvailles ; convergence pour trier, éliminer, et opérer des choix pertinents. Dans cet aller/retour de surgissement et de contrôle la matière prend forme et la parole prend sens. « *La construction de l'œuvre exige une pensée rigoureuse et créative à la fois* »<sup>42</sup>.

- Une interprétation du réel

Cette démarche autorise la transgression des codes et la prise de distance avec la quotidienneté pour proposer une traduction personnelle du réel qui s'oppose à une restitution conventionnelle de faits. « *Il se peut qu'une des fonctions majeures de l'art soit*

---

<sup>39</sup> COMANDÉ (E.), *Danse*, Éditions Revue EPS, coll. *Passeport pour l'enseignement*, Paris, 2002, p. 21.

<sup>40</sup> TALON-HUGON (C.), *L'esthétique*, Paris, PUF, Collection *Que sais-je ?*, 2004, p. 103.

<sup>41</sup> FUSTIER (M.), *Pratique de la créativité*, Paris, ESF éditeur, 1991, p. 19.

<sup>42</sup> SAPORTA (K.), « Création chorégraphique et conceptualisation », in *Histoires de corps*, Paris, Éditions Cité de la musique, 1998, p. 145.

*moins de représenter simplement le monde que de le représenter de manière à nous amener à le voir selon une vision spécifique et à adopter une attitude particulière à son égard* »<sup>43</sup>.

· Un motricité poétisée

Cette démarche permet d'interroger la motricité dans son rapport aux composantes du mouvement, pour évoquer des images en rupture avec le sens initial afin de rendre l'inutile sacré, de placer l'ambiguïté au sein de la logique, et de poser des questions plutôt que de fournir des réponses. « *Le message poétique est le contraire d'un message de pure transparence, de simple équivalence. Pour développer la fonction poétique, il faut chercher à sortir des codes évidents qui ne permettent qu'une transcription du réel* »<sup>44</sup>.

· Un projet de communication

Cette démarche aboutit à la sollicitation du rôle créatif du spectateur car c'est l'intersubjectivité auteur/lecteur qui fait surgir l'objet artistique. Comme la lecture fonde l'écriture, le regard d'autrui fonde l'existence de l'œuvre et l'achève en la rendant signifiante, en lui donnant des valeurs et des propriétés personnelles. « *Si l'artiste utilise un médium pour faire passer sa vision du monde au travers d'une œuvre, c'est la réception, par le public, de la production de l'artiste qui légitime celle-ci en tant qu'œuvre d'art* »<sup>45</sup>.

En résumé, s'engager dans une activité physique artistique, c'est utiliser une démarche de création et un processus de symbolisation pour poétiser et communiquer sa production. Nous concluons, avec Christine Mons, que « *pour répondre aux finalités éducatives et aux visées artistiques, deux conditions semblent s'imposer : faire émerger la dimension poétique de l'œuvre et se risquer à l'échange symbolique que suppose la confrontation de l'œuvre aux regards extérieurs* »<sup>46</sup>.

Dans ce premier chapitre, nous avons pu constater qu'au fil de l'histoire scolaire, l'Éducation Physique reste une discipline sous influence qui colore les savoirs du corps d'utilités sociales diverses en fonction du contexte socio-politique. « *L'EP paye, d'une certaine manière, son tribut à la sphère politique et idéologique* »<sup>47</sup>. D'un corps subi à un corps expliqué, le législateur a visité diverses formes de danse pour servir les finalités qu'il assigne à l'école. Cependant, quels que soient les choix opérés, la danse n'a jamais perdu son statut d'activité à la marge.

<sup>43</sup> DANTO (A.), *La transfiguration du banal*, Paris, Le Seuil, 1989, p. 264.

<sup>44</sup> PEREZ (T.), THOMAS (A.), *Danser en milieu scolaire*, Nantes, CRDP des Pays de Loire, 1994, p. 18.

<sup>45</sup> GUISGAND (P.), « Conditions d'une écoute et formation du spectateur », *EPS*, n° 273, 1998, p. 67.

<sup>46</sup> MONS (C.), « La danse et les activités physiques d'expression artistique : les conditions d'une initiation artistique », Actes du colloque international : *Actualité de la recherche en EPS*, Toulouse, GRDAPS, mai 1996, p. 102.

<sup>47</sup> NÉRIN (J.-Y.), *op. cit.*, p. 106

## **B. Quelle technique de danse à l'école ?**

Engageant notre intervention dans le champ de l'EPS, donc dans le champ scolaire, nous nous intéresserons uniquement à « *la danse artistique et scénique* », que nous venons de caractériser, puisque c'est celle que les programmes de la discipline préconisent.

La danse étant un art, et l'art impliquant une action de création, « *l'enseignement de la danse est<sup>48</sup> l'enseignement de la création, c'est-à-dire mettre les moyens d'expression (la technique et les outils) dans les mains de celui qui a l'ambition de réaliser* »<sup>49</sup>. Dès lors, circonscrire la notion de technique s'avère nécessaire pour atteindre cet objectif. Si l'art crée de la pensée, quel est l'objet technique qui permet cette production ? Où place-t-on alors la technique, dans le sujet ou dans l'objet ?

Convaincue de la complexité de la relation art/technique, nous montrerons que la technique nourrit celui qui en fait un moyen plus qu'une fin, et c'est en tant qu'appropriation de moyens que nous appréhenderons les acquisitions techniques en danse.

### **1. La technique : une action humaine utile**

#### *Définitions*

Généralement, la technique désigne l'ensemble des procédés méthodiques et des savoir-faire qui se révèlent efficaces pour obtenir un résultat déterminé. Bien que reposant sur des connaissances scientifiques reconnues, il s'agit souvent de savoir-faire limités à une situation précise et donc susceptibles d'un enseignement direct. En sciences humaines, le mot désigne plus largement l'ensemble des procédés employés pour une amélioration des résultats et s'applique à tout système de procédés visant la maîtrise d'une tâche.

Dans une activité physique, efficacité et résultat restent les mots-clés de l'action puisque « *la technique corporelle est l'ensemble des moyens transmissibles à mettre en œuvre par l'homme,*

---

<sup>48</sup> Souligné par l'auteur.

<sup>49</sup> BUIRGE (S.), « La danse n'est pas une affaire de santé », in *la danse et les activités physiques artistiques et de création*, Actes du séminaire national de Nice, mars 1982, p. 35.

Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

*pour effectuer le plus efficacement une tâche motrice donnée* »<sup>50</sup>. Ainsi pouvons-nous penser que la technique corporelle permet au sujet qui l'emploie de construire des règles d'action qui réussissent, dans sa recherche d'adaptation aux contraintes du milieu. Utiles et appropriées, ce sont donc celles qu'il convient de repérer et de transmettre. « *La technique motrice devient alors une technique formalisée* »<sup>51</sup> pour être didactisée et enseignée.

### *Limites*

On peut cependant constater qu'une technique motrice modélisée amène bien souvent une codification gestuelle normée et des comportements moteurs de soumission au modèle. Dans ce type d'apprentissage, les logiques individuelles, les réponses créatives et les solutions divergentes sont délaissées au bénéfice de conduites reproductives de gestes qui « fonctionnent ». Il y a grand risque alors de quitter l'ancrage de la formation et de l'adaptation du corps-sujet pour les dérives de la déformation et du formatage d'un corps-objet, et de s'écarter des enjeux éducatifs propres aux activités artistiques.

Dans les activités artistiques, où l'émergence de la parole propre est un enjeu fondamental, ce danger devient un véritable péril. Éviter cet écueil semble primordial car il importe de « *ne pas laisser le corps devenir trop habile, uniquement habile* » mais plutôt d'« *ancrer cette habileté au tréfonds de soi pour que le corps soit vrai* »<sup>52</sup>.

## **2. Art et technique : une cohabitation paradoxale**

Jusqu'au XIX<sup>ème</sup> siècle, les mots « art » (de « *ars* » en latin : science, savoir, méthode) et « technique » (de « *tekhnè* » en grec : art, métier, habileté) sont employés indistinctement. Puis ils seront dissociés pour qualifier deux aspects de la production humaine : l'art perçu comme une science et la technique comme l'application de cette science.

Aujourd'hui les termes s'écartent radicalement l'un de l'autre car si « *l'art renvoie étymologiquement à la technique comme les actes magiques, décrits par Mauss, il va bien au-*

---

<sup>50</sup> VIGARELLO (G.), VIVES (J.), « Technique corporelle et discours technique », *Culture Technique*, n° 13, Édition CRCT, 1995, p. 271.

<sup>51</sup> GAL (N.), « Approche épistémologique des savoirs techniques », in *A quoi sert l'EPS ?*, Dossier EPS n° 29, Paris, Éditions Revue EPS, 1997, p. 393.

<sup>52</sup> DUPUY (D.), « La danse du dedans », in *La danse, naissance d'un mouvement de pensée*, Biennale Nationale du Val de Marne, Armand Colin, 1989, p. 111.

Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

*delà* »<sup>53</sup>. En effet, l'art ne se résume pas à la dimension pratique d'un savoir théorique généralisable. Aucun apprentissage n'y conduit. Aussi, si l'enseignement artistique est légitime, il n'a pas prétention à générer des artistes mais plutôt à former un sujet créatif capable d'évoquer le réel qui l'entoure et d'en exprimer sa vision, en questionnant les outils et les matériaux propres à la discipline concernée. Mettre en perspective art et technique amène un certain nombre de constats, que nous énoncerons en cinq points, pour montrer que dans le domaine artistique, la question de la technique ne peut se poser de la même manière.

- Généralement, la validation d'une technique porte sur l'efficacité des procédés employés et cette efficacité se mesure au résultat obtenu. Ici, aucune mesure ne peut être utilisée puisque l'art produit essentiellement du sens et de la pensée.
- Socialement, la technique évolue avec les progrès humains et technologiques. Ici, l'art ne visant pas la rentabilité, la notion de progrès n'existe pas car l'évolution est uniquement envisagée en termes de culture. L'art se transforme mais ne s'améliore pas. Une chorégraphie de Pina Bausch ne représente pas un progrès par rapport à une chorégraphie de Merce Cunningham, elle est seulement une autre œuvre.
- Par ailleurs, la technique autorise la reproductibilité des réponses et/ou des produits. Ici, la recherche tend vers l'affirmation de la distinction et la revendication d'une parole singulière. L'objet produit reste unique.
- La technique rejoint l'utilitaire en fournissant des productions « servant à... », elle est donc motivée par un usage. Ici l'utilité n'est ni motif ni justificatif de création parce que l'art est, par définition, désintéressé.
- Une technique se transmettant, elle devient souvent objet d'apprentissage. Ici, « *les matériaux connus sont utilisés selon une certaine démarche intérieure qui n'est pas à définir étant par essence du domaine du mystère de chacun* »<sup>54</sup>. Dans ces conditions, il paraît bien délicat d'en proposer l'apprentissage.

Ces constats nous amène à conclure que « la technique artistique » est un oxymore<sup>55</sup> qui place son auteur devant un paradoxe. S'il ne peut être résolu, nous pouvons pourtant tenter de le dépasser en envisageant la technique comme « *une expérience à et de soi, comme un processus, un devenir et non un état, comme synergie des intentions de création et comme situation de jeu où des*

---

<sup>53</sup> LEFEVRE (B.), « Art et technique, art et enseignement ? », in *L'enseignement de la danse et après !*, Sammeron, GERMS, 1998, p. 89.

<sup>54</sup> ROBINSON (J.), *op. cit.*, p. 34.

<sup>55</sup> L'oxymore est une figure stylistique d'opposition, fondée sur une apparente contradiction logique.



*contraintes en prise avec le champ d'expériences possibles permettent un investissement immédiat et authentique* »<sup>56</sup>.

### 3. Qu'est-ce que la technique en danse ?

#### *Technique et création*

La danse reste marquée par cette idée selon laquelle il convient d'acquérir une technique corporelle, souvent externe et codifiée, pour pouvoir s'autoriser à créer sa danse. Or, il est fondamental de confondre l'apprentissage technique et celui de la création, car tous deux servent l'intention et sa mise en œuvre. Sans confrontation avec le processus de création, il n'y a pas de cheminement artistique. Et dans cette démarche, la technique est indispensable pour réduire l'écart entre ce que le danseur/auteur veut dire et les moyens qu'il a pour le dire, pour s'approprier les outils nécessaires à l'atteinte des buts qu'il se fixe. Dans ce cadre, la technique n'a d'utilité qu'au regard du propos (entendu au sens large) et toujours à l'interface des intentions et des ressources du sujet. Aussi envisagerons-nous la technique dans une approche ouverte qui puisse permettre « *son appropriation par le sujet comme élément de transformation de soi* »<sup>57</sup>.

#### Technique et corps

« *Le corps n'est pas une machine, c'est un chemin à parcourir* »<sup>58</sup>. Refusant alors de plaquer sur les élèves des techniques de danses normées et prédéfinies comme de les éduquer au mimétisme formel, il semble préférable de leur proposer une expérience du corps dans et par une démarche artistique. Celle-ci prend appui sur leur potentiel et développe leur disponibilité motrice comme un outil de liberté, car si la « *technique vivante* »<sup>59</sup> génère cette forme de liberté, elle ne libère que le danseur qui fait d'elle un moyen plutôt qu'une fin. Tous les enseignants de danse ont des images d'élèves enfermés dans des gestes étrangers qu'ils ne parviennent même pas à investir et qui leur ferment les portes de l'invention. Ici, le savoir ne provient pas d'un idéal extérieur à recopier, il s'élabore par l'élève dans l'expérience directe de son corps (entendre sa corporéité) en mouvement.

---

<sup>56</sup> GAILLARD (J.), « Danse et enseignement : de l'altérité à l'homogène », in *L'enseignement de la danse et après !*, Sammeron, GERMS, 1998, p. 137.

<sup>57</sup> PEREZ (T.), « Danse : enseignement et rapport à la technique », *EPS*, n° 284, 2000, p. 57.

<sup>58</sup> TAFFANEL (J.), « Se noyer sans se perdre », *Fous de danse*, Revue *Autrement*, n° 51, juin 1983, p. 131.

Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

## Technique et codes

Puisque la danse est un art et donc une activité de création, connaître et exercer les techniques de création n'est intéressant que dans la manière de les visiter et de les repenser. L'expression « *les règles de l'art* » est une expression métaphorique qui désigne le savoir accumulé par l'histoire, le « déjà là » artistique. En aucun cas elle ne désigne un code à respecter. La technique doit permettre de connaître les codes académiques pour accéder au socle-mère du passé. Pouvoir les transgresser facilite alors l'émergence d'une parole individuelle jusqu'à l'affirmation d'une signature. « *L'artiste est un contestataire* »<sup>60</sup>, dans l'espace-temps qu'il construit, il doit rester seul maître des contraintes qu'il s'impose.

## Technique et plastique

Le plaquage de techniques formelles sur des danseurs qui ne pourraient pas les questionner conduit vers une danse artificielle qui met le corps à distance du sujet. Aussi convient-il d'éviter l'asservissement à une forme particulière car « *la technique est dans le sujet et son activité et non dans l'objet qu'il produit. Pour un sujet actif, elle est la manière dont son activité est organisée (ou structurée)* ». <sup>61</sup> Ici réside le danger du « technicisme » qui, par le contrôle externe de l'exécution du mouvement, prive celui-ci de son authenticité, de ses racines organiques, de sa vie. « *La technique est une aide jusqu'au point où elle devient une entrave, veiller à ce qu'elle ne s'impose pas à soi au détriment de soi* »<sup>62</sup>.

Face à ces constats, nous choisirons de nommer « technique » l'ensemble des procédés employés pour concevoir et produire une œuvre en réunissant tout ce qui permet de danser.

## 4. Peut-on parler d'évolution technique en danse ?

Refusant de considérer l'existence de progrès dans l'art, il nous est difficile d'envisager son évolution. D'une époque à l'autre, l'art change et les créations diffèrent, dans le fond comme dans la forme, en fonction des hommes, des contextes et des événements. Cependant, l'accumulation des savoirs n'a pas vraiment de prise sur l'art puisqu'il ne repose pas sur une conceptualisation des connaissances. Malgré la richesse du passé, pour chaque artiste, tout est toujours à recommencer.

---

<sup>59</sup> PEREZ (T.), *Ibid.*, p. 58.

<sup>60</sup> MIDOL (N.), « Le nouveau rapport de la danse et du sport dans les années 80 », in *Danse, le corps enjeu*, sous la direction de Mireille ARGEL, Paris, PUF, 1992, p. 49.

<sup>61</sup> GARASSINO (R.), « la technique maudite », *EPS*, n° 164, 1980, p. 51.

<sup>62</sup> DUPUY (D.), *op. cit.*, p. 111.

Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

De plus, les outils de la danse n'étant pas instrumentalisés, leur marge de progrès est fortement limitée. « *La danse est un art qui s'exerce à partir de si peu de choses : matière de soi, organisation d'une certaine relation au monde* »<sup>63</sup>. De fait, l'évolution technologique ne la touche que partiellement. Nous allons tenter de le montrer au travers des quatre « instances » que traite la technique dans la catégorisation de Christian Pociello<sup>64</sup> :

### Le corps du sujet qui exerce l'action

Le corps du sujet est ici le matériau et l'outil de l'activité, c'est donc pour cela que « *dans le corps du danseur seul, peuvent s'approcher à la fois l'œuvre, la matière du mouvement et sa matérialité comme pensée et comme intention* »<sup>65</sup>. Mais il ne s'agit pas d'un matériau modelable de l'extérieur mais d'une matière humaine et vivante, d'un corps psychique et organique. Cette forme de danse étant fondé sur l'authenticité, elle ne peut accepter de contrôler des corps exemplaires au service de mouvements parfaits. La morphologie des danseurs contemporains n'est plus asservie à des normes académiques, aussi la danse ne fait plus l'éloge du corps unique, dont les formes sont communes à tous, mais du corps de chacun.

De fait, l'importante évolution scientifique du vingtième siècle a fait progresser le corps du danseur en lui permettant d'utiliser certaines méthodes, ne s'adressant pas au corps en général mais à celui de chacun en particulier, pour trouver sa propre motricité dansée (Delsarte, Jaques-Dalcroze, Laban au début du siècle ; puis Alexander, Feldenkrais, Bartenieff...). « *Mettant à mal l'idéologie de la compétition sportive ainsi que l'entraînement basé sur la reproduction de modèles et la performance, les auteurs de ces éducations somatiques ont valorisé l'expression créatrice (l'autonomie de création) qui accomplirait la « nature intérieure » de l'individu* ». <sup>66</sup>

Il est également indéniable que le corps du danseur a profité des connaissances scientifiques qui ont fait progresser les performances de l'être humain, et plus particulièrement du sportif, au niveau de l'hygiène, de l'alimentation, de l'entraînement et des divers soins physico-psychologiques.

### L'outil qui prolonge le corps et les matières sur lesquelles le corps s'exerce

Nous avons choisi de regrouper ces deux instances, pourtant distinguées par Christian Pociello, car il nous semble qu'en danse, les éléments scénographiques<sup>67</sup> peuvent jouer alternativement ou

---

<sup>63</sup> LOUPPE (L.), *op. cit.*, p. 245.

<sup>64</sup> POCIELLO (C.), « Cultures, techniques et corps sportifs », in *Techniques sportives et éducation physique*, Actes des Journées d'étude de Montpellier, Paris, Éditions Revue EPS, avril 1994, p. 27-51.

<sup>65</sup> LOUPPE (L.), *op. cit.*, p.320.

<sup>66</sup> FAURE (S.), *Corps, savoir et pouvoir. Sociologie historique du champ chorégraphique*, Lyon, Presse Universitaire de Lyon, 2001, p. 100.

<sup>67</sup> Ces éléments (lumières, son, décors, costumes...) représentent l'aménagement matériel de l'espace physique et sont destinés à servir l'univers symbolique de la chorégraphie.

Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

simultanément ces deux rôles, comme nous pouvons le voir dans l'exemple des costumes. Les vêtements, que nous appelons costumes, sont les complices du propos, ils sont choisis pour renforcer sa symbolique, caractériser des personnages, ou encore pour servir d'argument ou d'inducteur du mouvement par leurs propriétés : « *une œuvre de Graham est inconcevable sans les costumes* »<sup>68</sup>. Ils pourront n'être que portés et utilisés pour les effets produits dans le mouvement et en cela prolonger le corps. Mais ils pourront aussi servir d'argument, être la matière sur laquelle le corps agit dans la structure de son mouvement. Il en est de même pour les objets et les décors, ainsi que pour certains jeux avec le monde sonore et les éclairages : ils tissent une trame qui souvent accompagne l'œuvre et qui parfois la construit.

Si on ne peut pas repérer d'évolution du matériel susceptible d'améliorer la motricité du danseur en tant que telle, on peut constater des progrès importants en ce qui concerne ces éléments scénographiques. L'avancement technologique a fourni à l'art chorégraphique des moyens et/ou des matériaux nouveaux. C'est ainsi qu'« *une pièce de Découflé se confond presque avec son dispositif matériel* »<sup>69</sup>. Cette évolution a permis de plus en plus d'effets, et donné de plus en plus de liberté aux chorégraphes : espaces verticaux ou souterrains, mobilité des décors et des coulisses, effets divers (eau, feu, fumée, trompe-l'œil...).

Par ailleurs, les progrès des technologies de l'image mobile étant considérables, « l'outil-vidéo »<sup>70</sup> n'est plus simplement utilisé comme mémoire pour capter le caractère éphémère de la chorégraphie, il peut parfois fonctionner comme un élément constitutif de l'œuvre (Hervieu/Montalvo, Découflé, De Keersmaecker...) et influencer la composition chorégraphique et la motricité même du danseur.

## L'espace dans lequel s'exerce l'action du corps

Ici encore, il est difficile de parler d'évolution puisque la marche en avant n'exclut pas la marche en arrière. En effet, on danse encore dans les théâtres antiques (Avignon par exemple) et on danse toujours dans les théâtres à l'italienne qui vont en pente douce vers le public. Mais les chorégraphes de la danse contemporaine ont questionné de nouveaux espaces (usine désaffectée pour Lamoureux, piscine pour Larrieu, rue pour Duboc, toits d'immeubles pour Brown...). Toutefois, ce constat ne représente pas une évolution technique de l'environnement dans lequel l'action motrice se développe. Il est seulement l'investissement d'autres lieux pour de nouvelles résonances spatiales.

---

<sup>68</sup> LOUPPE (L.), *Ibid.*, p. 298.

<sup>69</sup> LOUPPE (L.), *op. cit.*, p. 299.

<sup>70</sup> Lire à ce sujet le chapitre 4 : « corps et vidéo », de la thèse de doctorat d'Alberte RAYNAUD, *Polyphonie du corps*, Paris, Jussieu, 1984.

Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

A l'inverse, la qualité des tapis de danse, qui recouvrent maintenant les planchers des théâtres, peut être considérée comme une évolution qui offre aux danseurs un confort non négligeable et des possibilités nouvelles de mouvements (glissés, roulés...).

Si l'on a montré qu'il n'existe pas d'évolution (en terme d'amélioration) dans l'art, on ne peut nier le parcours et le progrès individuels dans le cheminement artistique. On peut de fait considérer que celle-ci est bien présente dans l'apprentissage de la danse à l'école. Si l'élève se transforme et se développe en construisant des savoirs et en « incorporant » des connaissances dans le domaine des activités physiques artistiques, la question des techniques à transmettre pour l'aider dans ce but prend alors tout son sens.

## 5. Quelle « technique » de danse en EPS ?

Toute éducation scolaire suppose un tri, puis une réélaboration de contenus culturels à transmettre. La pratique sociale « danse » étant immense et plurielle, il s'agit de définir les déterminants de ces choix dans une perspective scolaire.

### Le choix de la danse contemporaine

Revendiquant la symbolisation motrice d'un propos, la danse contemporaine offre le matériau nécessaire à l'émergence d'un sens véritablement incorporé. Rejetant le dictat extérieur, elle fait du corps entier le lieu de l'expression. Il n'est plus alors un corps de surface mais un corps organique porteur d'une musicalité interne. De fait, le danseur n'utilise pas son corps pour exécuter le mouvement : il est un corps, un corps qui fait et qui sait. Être devient alors plus important que paraître ou montrer. Par conséquent, la danse contemporaine propose un support adapté à un traitement didactique centré sur l'apprenant parce « *pour la première fois dans l'histoire, la danse a autorisé chacun sur le plan individuel à trouver son propre geste* »<sup>71</sup>. De notre point de vue, cette optique présente des valeurs largement plus éducatives que celles de la simple transmission verticale de gestes répertoriés puisqu'elle permet la construction de soi en même temps que l'appropriation de l'objet. Il paraît alors bien plus formateur d'apprendre à « danser » plutôt que d'apprendre « la danse ».

---

<sup>71</sup> LOUPPE (L.), *op. cit.*, p. 108.

Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

De plus, la danse contemporaine est une danse perméable aux influences diverses, qui valorise une culture cosmopolite. Ouverte, elle pratique le décloisonnement des arts, des danses, et des techniques. Par conséquent, cette position fait d'elle un lieu privilégié de l'interdisciplinarité.

Si la danse contemporaine semble recueillir les suffrages des enseignants d'EPS, c'est parce qu'elle se caractérise davantage comme une démarche que comme une technique. « *Cette danse était et reste celle qui met en jeu le corps contemporain dans toutes ses qualités expressives et sensibles. Un corps disponible à tous les styles, à tous les propos* »<sup>72</sup>.

## Le sens de l'apport technique

« *La technique prend sens quand le sujet la réinvestit de façon singulière et « signifiante » dans son projet artistique* »<sup>73</sup>. Les compétences que l'élève doit acquérir dans les activités physiques artistiques sont énoncées dans ce sens au sein du programme d'EPS. S'il ne s'agit pas d'apprendre le geste à l'élève, alors « *il s'agit d'apprendre à l'élève à développer le geste dans toutes ses dimensions pour qu'il parvienne à la construction de la forme scénique du mouvement dansé par une sensibilisation à ses composantes* »<sup>74</sup>. Pour y parvenir, et sans entrer dans une analyse didactique qui n'aurait pas sa place ici, il nous semble primordial de s'appuyer sur les ressources de l'individu, pour l'amener à visiter et questionner le mouvement dans ses dynamismes, sa durée, son espace; ses formes, ses relations à l'autre... Dans cette perspective, la mise en jeu de l'imaginaire, la symbolisation motrice et l'émergence de la parole de l'élève s'articuleront autour des pôles que sont :

- les composantes du mouvement : le temps (choix des durées et des structures rythmiques, relation au monde sonore), l'énergie (qualité des dynamismes, circulation des rythmes organiques et musicalité du mouvement) et l'espace (utilisation et précision des orientations, directions, trajets, niveaux, volumes, dimensions) ;
- le corps : l'interprétation du rôle et du mouvement (mobilisation des segments et des articulations, mise en jeu de la verticalité et du poids du corps, qualité des appuis et de l'équilibre, utilisation du tonus musculaire et de la respiration) ;
- les interactions diverses : les relations entre danseurs (écoute, maîtrise et fluidité des organisations), et avec l'environnement (objets, décors, éclairages) ;

---

<sup>72</sup> COLTICE (M.), « Activités physiques artistiques ou danse contemporaine », *Contre-pied*, n° 2, Centre national d'étude et de formation « EPS et société », février 1998, p. 61.

<sup>73</sup> PEREZ (T.), *op. cit.*, p. 59.

<sup>74</sup> GUERBER WALSH (N.), LERAY (C.), MAUCOUVERT (A.), *Danse*, Paris, Éditions Revue EPS, Collection *De l'école aux associations*, 1991, p. 19.

Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

- la composition chorégraphique (utilisation des procédés de composition, des modes de traitement du propos et de l'écriture scénographique).

Une autre direction de l'apport technique consistera à opérer des choix pertinents pour mettre ces items en cohérence avec l'intention. La dimension symbolique, qui naîtra de leurs interactions, permettra la poétisation du mouvement.

## 2.6. Style ou technique en danse ?

« *Le style est un mot dangereusement passe-partout car il est à la fois vague et précis et dans l'usage aborde plusieurs points de vue* »<sup>75</sup>.

### Définition

Le style (du latin *stilus*, « poinçon servant à écrire ») est l'aspect de l'expression chez un écrivain, il résulte de sa sensibilité à l'égard du langage et du contexte littéraire, ainsi il caractérise les choix opérés dans son écriture.

Il en est de même en danse, le terme « style » est employé pour qualifier les formes de danses aujourd'hui historiques (classique, baroque, contemporain...) mais ne réside pas seulement dans les différences de pas ou de vocabulaire. « *Caractérisant non pas le mouvement mais vers quoi il incline* »<sup>76</sup>, il s'aborde en terme de traitement de l'objet, c'est-à-dire de sélections et de rejets au regard de ce qui fonde les options choisies et qui confère au mouvement son identité et sa singularité.

« *Le style balaie l'ensemble du vocabulaire d'une danse lui conférant une identité culturelle et individuelle* »<sup>77</sup>. Nous pouvons aisément mesurer l'importance de la notion de style personnel dans une activité de création où l'enjeu reste le surgissement de la parole propre. Certains danseurs et/ou chorégraphes, alliant style personnel et technique personnelle, accède à une signature du corps d'une originalité étonnante et créent alors de véritables styles transmissibles (Graham, Limon, Cunningham...).

### Caractéristiques des « techniques » principales<sup>78</sup>

---

<sup>75</sup> ROBINSON (J.), *op. cit.*, p. 81.

<sup>76</sup> LOUPPE (L.), *op. cit.*, p. 127-136.

<sup>77</sup> FOSTER (S-L), *Reading dancing, Bodies and Subjects in Contemporary American Dance*, Los Angeles, University of California Press, 1986, p. 64.

<sup>78</sup> COMANDÉ (E.), *op. cit.*, p. 83.

Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

Bien que toutes les formes de danse ne soient pas l'objet d'un enseignement scolaire, nous proposerons ci-après un panorama non exhaustifs des « styles » de danse les plus connus. Il devrait permettre au lecteur de mieux les connaître en les situant les uns par rapport aux autres, au travers :

- des états de corps et des dynamismes qu'ils privilégient ;
- des formes qu'ils dessinent ;
- des espaces qu'ils construisent ;
- du monde sonore qu'ils ont retenu.

· **Classique :**

corps/énergie : forte instrumentalisation, légèreté, énergie peu contrastée ;

formes : reproduction de formes pures, précision du vocabulaire (positions, pas de base), importance de l'« en-dehors » et de la verticalité ;

espace : hiérarchisé, central, frontal et vertical. Rapport au sol peu présent ;

musiques : orchestrées, extraites du répertoire « classique », écrites ou non pour la danse mais toujours en adéquation avec elle.

· **Contemporaine :**

corps/énergie : corps-matière, énergie organique (accents, élans, suspensions), disponibilité, musicalité gestuelle ;

formes : formes épurées et stylisées, diversification des appuis, intérêt du poids et du centre du corps ;

espace : éclaté, diversifié, utilisé pour sa symbolique, importance de la relation au sol ;

musiques : styles et univers sonores variés, rapports diversifiés, autonomie musique/danse.

· **Jazz :**

corps/énergie : sensuel, énergie contrastée, vitesse et amplitude, dissociation et coordination segmentaires ;

formes : lignes et courbes, mobilité du bassin (hanchés) ;

espace : frontal, assez symétrique, diversification (souvent rapides) des directions et des orientations ;

musiques : jazz, percussions, blues, rock..., musiques structurant la danse (syncopé, contre-temps)

· **Hip-hop :**

corps/énergie : mécanique, dynamismes saccadés et variés (impacts) ;

formes : formes dissociées et ondulatoires, blocages (pop), acrobaties ;

espace : centré, frontal et profil, lignes ;

musiques : électro., trip-hop, rapports musique/danse étroits.



· **Expression Primitive (d'):**

corps/énergie : dynamismes pulsés, énergie libératoire, (tensions et relâchements) ;

formes : formes éclatées, rayonnement de la colonne vertébrale, mobilité du bassin, rôle fort des appuis pédestres ;

espace : importance du cercle ;

musiques : percussions, balafon, chants ethniques..., fusion des pulsations sonores et corporelles.

· **Folklorique (ou traditionnelle) :**

corps/énergie : communicatif, affiliation à un statut, maintien du tonus de base ;

formes : très dépendantes de l'origine de la danse (gigue, bourrée...) ;

espace : différents selon l'origine de la danse (rondeau, farandole, quadrille...) mais pas d'utilisation du corps au sol ;

musiques : traditionnelles, régionales ou nationales, chants ; musique médiatrice de la danse.

· **Société (de) :**

corps/énergie : toniques, affilié à l'identité de genre, dynamismes et formes varient en fonction de la danse ;

formes : fortement dépendantes de la danse, mais toujours importance des rotations, des appuis et des contacts avec l'autre ;

espace : dépendant de la danse, mais importance de l'espace du couple, pas de corps au sol ;

musiques : valse, tango, salsa, rock... rapports dynamiques et structurels avec la musique.

## Conclusion

Nous avons montré que les choix opérés dans l'enseignement de la danse à l'école, tout au long du vingtième siècle, illustrent des conceptions différentes du corps, mais qu'elle reste une activité particulière de par son statut d'activité physique artistique qui l'écarte des enjeux sportifs. A ce titre et comme toute forme d'art, elle matérialise l'expression d'affects et délivre un message subjectif. Il s'agit alors de faire fonctionner une perméabilité maîtrisée entre des états d'esprit et des états de corps. De ce fait, la technique en danse de création ne peut faire l'objet d'une transmission verticale, elle se construit plutôt par la mise en concordance des ressources du sujet avec son projet expressif, et dans le respect des parcours pour « rendre la danse au corps qui l'habite »<sup>79</sup>. En ce sens, son caractère éducatif nous paraît de premier ordre dans le développement de la personne.

---

<sup>79</sup> DUPUY (D.), *op. cit.*, p. 111.

Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

Pourtant, bien qu'intégrée à la formation initiale depuis de nombreuses années, la danse reste une activité peu retenue dans les projets d'enseignement des enseignants d'EPS. L'existence d'un groupement des APA dans le programme du collège n'y change rien. Nombreux sont ceux qui en détournent les objectifs, nommant un cycle « arts du cirque » quand qu'ils le réduisent à l'apprentissage de techniques de jonglage ou de mono-cycle. Bien que formatrices, ces dernières ne servent en rien les enjeux d'un enseignement artistique si l'élève n'est pas conduit à les réinvestir au service de son projet expressif, au sein d'une démarche de création. Il en irait de même pour un cycle « danse », où l'élève n'aurait d'autres tâches que de reproduire les mouvements formels d'un modèle expérimenté.

Activité non sportive, la danse inquiète et dérange la profession des enseignants d'EPS en la plaçant face à des logiques qu'elle n'a pas coutume de visiter. Habitée à s'intéresser aux modèles du corps sportif, biologique et/ou « psychosociomoteur », elle accepte à peine le modèle esthétique au travers de quelques rares activités morphocinétiques car « *ce corps est rabattu, semble-t-il, sur l'image plus restreinte, plus banale et plus sécurisante du champ esthétique* »<sup>80</sup>. Il lui est par contre très difficile de faire une place au corps dansant (c'est-à-dire pulsionnel, imaginaire et sexué) qui révèle l'organique et la sensibilité.

Hélas, « *la mode est à l'uniformisation des idées, des corps et des costumes. Comment rendre à l'individu sa force créative, sa capacité à penser par lui-même ?* »<sup>81</sup>. Nous avons à cœur de penser que la danse artistique peut jouer un rôle dans ce sens, parce qu'elle privilégie la pensée divergente et représente une force de proposition qui valorise la parole singulière au détriment du conformisme cognitif<sup>82</sup>. Riche en vertus exploratoires, elle repousse les fausses transparences de la motricité quotidienne et propose d'en découvrir d'autres, par l'intermédiaire du symbole qui « *fait penser sur deux plans* »<sup>83</sup> en vertu de correspondances et d'associations d'idées. S'inscrivant dans une approche du corps autre qu'utilitaire, dans un rapport au monde dépourvu des notions de performance ou de rendement, elle questionne le réel, en facilite la lecture, la mise à distance et l'objectivation.

Par conséquent, dans l'enseignement de la danse en EPS, la technique n'est pas un fournisseur d'objets formels et extérieurs au sujet. Elle doit permettre d'avancer dans une démarche de création, plus ou moins autonome, mais toujours ouverte au questionnement. Dans ce cadre, l'enseignant, étymologiquement « donneur de signes », a pour rôle de baliser le chemin et d'aider

---

<sup>80</sup> BERNARD (M.), « L'ambivalence du corps », *Esprit*, n° 5, mai 1975, p. 724-738.

<sup>81</sup> ANDRIEU (G.), *La démocratisation de l'EP : entre désir et réalité*, Paris, Actio, 1998, p. 148.

<sup>82</sup> « *Le conformisme cognitif désigne l'attitude réaliste qui s'efforce de voir les choses comme elles sont c'est-à-dire d'abord comme la majorité et l'autorité disent qu'elles sont.* », ROUQUETTE (M.-L.), *La créativité*, Paris, PUF, 1973, 3<sup>ème</sup> éd. 1981, p. 76.

<sup>83</sup> EMMANUEL (P.), *Le goût de l'un*, Paris, Le Seuil, 1963.

Article publié dans :

LEGRAS (J.-M.), (dir.), *Vers une technologie culturelle des APSA*, Paris, Vigot, 2005.

ses élèves à « *développer une pensée artistique et les valeurs de singularité et d'authenticité qui s'y réfèrent* »<sup>84</sup>.

Evelyne COMANDÉ

UFRSTAPS de CAEN

---

<sup>84</sup> GAILLARD (J.), « Danse et enseignement : de l'altérité à l'homogène », in *L'enseignement de la danse et après !*, Sammeron, GERMS, 1998, p. 135.