

DANSE

Marielle BRUN

Mots clés : histoire et culture de la danse, étapes d'apprentissage, formes de pratique, situations d'apprentissage.

1. Connaissance de l'APSA

1.1 Temps-danse et tendances : approche de l'évolution des pratiques

1.1.1 Repères historiques

1.1.2 Actuellement

1.2 Pratique de référence

1.3 Contexte programmes

2. Traitement didactique

2.1 Enjeux et spécificités

2.2 Niveaux de pratique de la 6^e à la terminale

2.3 Formes de pratique et pistes d'apprentissage

2.3.1 Etape 1

2.3.2 Etape 2

2.3.3 Etape 3

2.3.4 Etape 4

2.4 Evaluation

1. Connaissance de l'APSA

1.1 Temps-danse et tendances : approche historique et culturelle de l'évolution des pratiques

La danse est une permanence historique et culturelle. Son analyse est indissociable de celle des valeurs sociales qui y sont cristallisées. Ainsi, comprendre le sens de l'histoire, c'est envisager le phénomène sous le triple aspect de l'esthétique, du contexte et des valeurs, et enfin des fonctions et du public.

1.1.1 Repères historiques

La genèse de la *danse classique* se situe au XVII^e siècle en tant que technique codifiée, alors que ses racines remontent aux danses seigneuriales du XII^{ème} siècle, qui visaient alors le divertissement de la cour. L'esthétique s'organisait autour de chorégraphies de pas, de la recherche de l'élévation, de l'allègement et surtout l'évitement de tout ce qui est vulgaire (« ce qui concerne le peuple »). Un peuple qui, dans le même temps, cultive d'autres pratiques qui prendront différentes dénominations selon le regard porté : danses populaires, folkloriques ou encore traditionnelles.

Le clivage établi entre les danses populaires et les danses de cour renvoie donc au souci de distinction d'une classe sociale et les codifications mises en place correspondent à la nécessité de la transmission de cette culture. Cette problématique explique sans doute en partie que la danse classique, marquée socialement par des valeurs élitistes, n'ait pas pu trouver sa place dans l'école de la République.

La danse classique se développe donc historiquement au sein des divertissements de la noblesse et c'est Louis XIV qui en imposera la codification générale. P. de Beauchamps définit la technique classique (dont les cinq positions de base), dans le cadre de l'Académie de danse en 1661. Cette technique se caractérise par une esthétique linéaire (continuité de lignes courbes dans les mouvements de bras), un répertoire de pas précis et classés, l'exclusion de mouvements considérés comme acrobatiques (bien que le XVIII^e siècle voit se développer le pôle de la virtuosité avec les tours notamment). Elle instaure le travail de jambes en-dehors (ouverture des hanches), en relation avec les représentations données sur les scènes à l'italienne, et la recherche de légèreté avec le temps fort au sommet du mouvement (pointes).

Durant trois siècles, la danse classique reste la référence (la danse idéale), alors que l'évolution du contexte entraîne plusieurs phénomènes :

- en premier lieu, la danse devient professionnelle dès la fin du XVII^e siècle. La formation du danseur et l'activité du chorégraphe se spécifient. La danse devient art.
- la formation se codifie dans ses étapes et dans ses lieux avec l'opéra qui deviendra une véritable institution. Les valeurs élitistes véhiculées constitueront le modèle d'excellence dont la danse aura beaucoup de mal à s'affranchir : ascèse, effort, reproduction d'un modèle comme idéal à atteindre, progression codifiée d'étapes et de difficultés à dépasser...
- la chorégraphie, après une longue période de stagnation, évolue vers des thèmes abstraits en relation avec la naissance de la danse moderne et de l'art conceptuel à partir de 1925-1930. La tradition académique se modifie pour donner naissance au néo-classicisme. Sur le plan esthétique, ce courant utilise les positions de jambes en parallèle (et pas seulement l'en-dehors), le déplacement de l'axe (jambe d'appui

oblique). Maurice Béjart est le chorégraphe néo-classique le plus connu en France depuis plusieurs décennies.

Si la danse classique s'affiche dès son origine comme la danse de l'aristocratie, il n'en demeure pas moins que le peuple ponctue, de son côté, la plupart des moments sociaux par des *danses* qui deviendront *folkloriques* (du mot *folk* : peuple). Ces danses ont pris historiquement une valeur rituelle dans la célébration des mariages, des naissances, des changements de saison, des vendanges, etc... Les danses folkloriques sont avant tout des danses de groupe où il est question de communion beaucoup plus que de spectacle.

Les formes de danses témoignent de deux caractéristiques essentielles :

- elles sont organisées par un rapport étroit et permanent à la musique, assurée par des musiciens nécessairement présents pendant la danse ;
- les relations entre les danseurs reflètent les modalités d'organisation sociale du groupe pratiquant. Y. Guilcher (1) montre ainsi que les danses traditionnelles sont historiquement passées de la ronde à la chaîne ouverte puis au couple. Les pas qui marquent souvent le temps fort dans le sol et les lignes tracées au sol par les déplacements des danseurs ont ici valeur symbolique. Ces danses véhiculent des rites traditionnels et participent à l'identité culturelle d'un groupe géographique.

Les valeurs attachées à ces pratiques ont croisé historiquement celles de l'école (ordre du groupe, du rythme, de la tradition, primat de l'organisation sociale sur l'individu...). Les danses folkloriques ont ainsi trouvé une place privilégiée au sein de l'institution scolaire dans le cadre de l'éducation rythmique (1959).

Le contexte de la première moitié du 20^e siècle crée les conditions de l'éclosion de la danse moderne, en rupture totale avec la danse institutionnelle. La danse moderne, dans sa recherche d'un nouveau mode d'expression par le mouvement, s'appuiera sur les travaux de trois théoriciens du mouvement : F. Delsarte, J. Dalcroze, R. Laban. D'origine professionnelle différente, ils mettent tous les trois l'accent sur l'idée que l'aspect formel du geste est indissociablement lié à des processus internes (respiration, émotion, motivation, tonicité...). Ces chercheurs se désintéressent du répertoire de la danse classique et étudient « *comment le geste quotidien authentifie l'émotion et la communique. La kinesthésie est leur sens privilégié* »⁽²⁾. Laban, à la suite de Dalcroze, formalise l'outillage théorique qui permet aux danseurs d'interroger les possibilités expressives du mouvement (espace, temps, poids, flux, modulation tonique, respiration, circulation du mouvement dans le corps...). C'est donc dans le cadre d'une philosophie centrée sur « *un souci d'intégration du corps et de l'esprit, de structuration d'un ordre et d'un sens des choses, d'une aspiration vers l'harmonie* »⁽³⁾ et par une remise en question des normes esthétiques et éthiques de la danse académique que la danse moderne ou « libre » est née.

La forme et les thèmes qu'elle prendra seront différents selon qu'elle se développe aux U.S.A (Isadora Duncan, Loïe Fuller : « *les révolutionnaires aux pieds nus* »⁽³⁾), ou en Allemagne (Mary Wigman). Leur influence se fera sentir en France dès les années 20.

La formation diffusée par ces « pionniers », donnera naissance à la première génération de la danse moderne : M. Graham, C. Weidman, D. Humphrey, L. Horton, P. Taylor pour ne citer que les plus connus. Esthétiquement, la danse moderne se caractérise par l'utilisation du sol (pieds plats et souvent pieds nus, appuis des mains et de toute autre partie du corps), le travail à partir du centre (contraction-relâchement, spirale), le travail des jambes en parallèle, position plus en harmonie avec la morphologie naturelle du danseur, sans exclure systématiquement l'en-dehors. La grande mobilité de la colonne vertébrale (rappelons que pour Delsarte, le torse est le centre vital d'où naît le mouvement) ainsi que le nouveau

rapport au sol (abandon radical des pointes) distinguent complètement ce style de la danse classique.

Les années 50 concrétisent la naissance du courant post-moderne caractérisé par une orientation vers l'abstraction liée à la prise en compte de nouveaux modèles scientifiques (ex : M. Cunningham et la théorie de la relativité)⁽⁴⁾. La danse subit l'empreinte d'une certaine intellectualisation. Du point de vue esthétique, le courant introduit des mouvements du quotidien comme matériau de la danse (marcher, courir, s'asseoir sur une chaise...) ainsi que la répétition de gestes ou de séquences (ex : L. Child et le courant minimaliste). Le danseur n'est alors plus le vecteur de sentiments mais un élément neutre et l'émotion du spectateur ne provient pas d'une intentionnalité surajoutée mais du mouvement lui-même.

Enfin, on ne peut évoquer les influences historiques et culturelles qui ont déterminé le paysage actuel de la danse sans mentionner l'importance du jazz. « *Plus qu'une forme, le jazz est un état d'esprit qu'il faut situer dans son contexte d'origine, à savoir le choc des cultures blanche et noire* »⁽²⁾. Issu du métissage entre l'Afrique, l'Amérique et l'Europe, le jazz renvoie à une musique et à une danse dont les thèmes principaux proclament l'amour de la vie du peuple noir, déraciné et sans espoir. Au départ, cette danse est très orientée vers l'expression et l'improvisation à partir de gestuelles et de rythmes non codifiés. Le dialogue infini entre mouvement et musique autour de la structure musicale (pulsation, contre-temps, syncope, phrasé...) constitue le fondement de la danse. La gestuelle qui en résulte privilégie les ondulations, les dissociations, l'*impulse* (accent mis sur le début du mouvement), le *swing* (balancé qui utilise le poids). Lorsque, dans les années 1930, le jazz fait école, il donnera naissance à des chorégraphes qui seront utilisés dans les comédies musicales. *West Side Story* est l'une des plus célèbres. Le jazz devient ainsi la danse la plus médiatisée des années 80 et la plus commercialisée.

Actuellement, le jazz enseigné dans les écoles de danse emprunte beaucoup à la démarche classique : travail des éléments de base, en dehors et en parallèle, centration sur la forme : le miroir est toujours présent, rigueur et précision dans la reproduction du modèle proposé par le professeur. On assiste donc à un véritable détournement d'une danse qui, au départ reposait sur des fondements musicaux et dont la gestuelle était libre et improvisée.

(1) Y. Guilcher

(2) B. Lesage

(3) J. Robinson

(4) L. Niclas

1.1.2. Actuellement

Le paysage de la création chorégraphique apparaît aujourd'hui comme un champ éclectique mal défini. La danse contemporaine renvoie à un ensemble de pratiques hétérogènes tant dans leurs esthétiques que dans les modalités de travail des danseurs et chorégraphes. Depuis les années 80, on a assisté à une véritable éclosion de jeunes compagnies professionnelles qui ont contribué à faire évoluer les grands courants de la danse post-moderne. Cette vitalité dans la création s'appuie non seulement sur l'héritage des générations précédentes que les chorégraphes actuels revisitent selon des approches singulières, mais aussi sur des mélanges variés qui mêlent la danse à d'autres pratiques.

Les spectacles de Découflé, chorégraphe de la cérémonie d'ouverture des Jeux Olympiques d'Alberville en 1992, illustrent bien la notion de métissage en danse par l'exploitation d'éléments issus de la culture du cirque et du sport. Blanca Li transpose, quant à elle, des processus cinématographiques à la scène. La vidéo, plus qu'un simple élément scénographique, dialogue avec la danse (Cie Montalvo Hervieu). Les frontières deviennent de

plus en plus difficiles à identifier entre la danse et les autres arts (cinéma, théâtre, vidéo, arts plastiques...) et la danse et d'autres pratiques physiques (cirque, sports, arts martiaux...).

Ces constats témoignent du processus de questionnement auquel se livrent les artistes confrontés à la création. En remettant en cause les repères du patrimoine chorégraphique, les problématiques se déplacent. Par exemple, un chorégraphe comme Alwin Nikolais et plus récemment des jeunes compagnies telles Castafiore produisent des effets visuels en utilisant le corps du danseur comme un matériau parmi d'autres, en l'articulant aux éléments scénographiques (lumière, costumes, accessoires divers prolongeant le corps). Le « *corps-texte* » devient « *corps-prétexte* »⁽¹⁾.

De ce point de vue, la danse contemporaine offre des traitements singuliers de problématiques telles que :

- le rapport du mouvement et du monde sonore ;
- le lieu de présentation ;
- la place et au rôle du public ;
- le rapport à la narration, à la figuration, à l'abstraction, au thème ;
- le rapport au temps ;
- le rapport à l'écriture de la danse (contact-improvisation, composition instantanée...) ;
- la place et le rôle du (des) corps dans le projet chorégraphique ;
- les rapports entre la forme gestuelle, la sensation, l'imaginaire ;
- le rapport à la (aux) technique(s), à l'héritage, à la mémoire ;

Par ailleurs, d'autres pratiques dansées ont vu le jour au cours des deux dernières décennies et ont influencé une partie du paysage chorégraphique actuel. C'est le cas du hip hop et de toutes les danses voisines regroupées sous le terme générique de danses urbaines. Au départ, ces danses sont nées dans les cités et pratiquées par les jeunes dans la rue. Elles ont surtout eu une fonction identitaire, constituant un des éléments de l'ensemble d'une culture (musicale, vestimentaire, langagière, ...). Etroitement liée au rythme de la musique (rap, techno...), cette danse fonctionne sur le mode du défi de l'un des membres au reste du groupe à travers une série d'acrobaties réalisées au centre du cercle formé par les autres danseurs qui scandent la pulsation. La notion de performance s'exprime à travers des figures virtuoses tels que les tours sur la tête, sur le dos, les rétablissements spectaculaires sur les pieds à partir de couchés ventraux ou dorsaux, des éléments gymniques comme les saltos etc... Ces acrobaties, plus souvent réalisées par les garçons que par les filles, alternent avec une gestuelle contrainte par le marquage d'une pulsation régulière. Danse d'une communauté par excellence, ces pratiques se sont professionnalisées selon deux voies : celle du spectacle scénique et celle de l'enseignement dans les écoles de danse. Par ailleurs, le métissage observé pour la danse contemporaine fonctionne également pour le hip hop. En adoptant les lieux de présentation, cette danse s'est également emparée d'autres éléments culturels, tels que les techniques corporelles et les procédés chorégraphiques.

Au terme de notre approche de l'évolution des pratiques sociales, plusieurs aspects peuvent être dégagés :

- la danse renvoie véritablement à un « *objet multi-dimensionnel* »⁽²⁾ dont les fonctions sont plurielles (loisir – défoulement – art – entretien physique – recherche esthétique – thérapie – formation personnelle- pratique identitaire voire communautaire..) et les publics diversifiés. En ce qui concerne les caractéristiques esthétiques liées aux différents styles, l'analyse historique montre que chaque pratique valorise un type de relations aux facteurs du mouvement (espace, temps, poids et flux), aux autres, à soi-

même. Le geste dansé s'inscrit ainsi non seulement dans une dimension physique et mais également symbolique.

- dans le domaine particulier de la danse de création, les évolutions se sont faites par une remise en question des fondements des normes esthétiques et par métissages, aboutissant aujourd'hui à une pluralité de style. Ces évolutions montrent également qu'une même forme gestuelle peut revêtir des significations différentes selon le groupe qui la pratique et les conditions dans lesquelles il le fait.

(1) M. Arguel

1.2 Pratique(s) de référence

L'évolution des programmes et des contenus de la danse en milieu scolaire permet d'identifier aujourd'hui plus clairement les caractéristiques de la (des) pratique(s) sociale(s) qu'il convient de retenir comme référente(s).

La danse à l'École est résolument conçue comme une activité physique artistique (cf. § 3. Contexte programmes). Le vaste champ diversifié de la danse de création nous semble ainsi pouvoir être le creuset des pratiques de référence que nous définirons comme **les pratiques dont l'objet consiste en la création et la communication à un public d'une œuvre artistique résultant d'un processus de questionnement des possibilités expressives du corps et du mouvement dans leur dimension sensible et poétique.**

De façon plus précise, la danse contemporaine apparaît comme la pratique de référence au lycée. Pour L. Louppe, c'est dans un « champ de valeurs partagées » qu'il faudrait situer l'identité ou le fonds culturel de la danse contemporaine. Elle décline ces valeurs de la façon suivante :

- *« L'individualisation d'un corps et d'un geste sans modèle exprimant une identité,*
- *La production (et non reproduction) d'un geste à partir de la sphère sensible de chacun,*
- *Le travail sur la matière du corps, la matière de soi,*
- *La non-anticipation sur la forme (du geste),*
- *L'importance de la gravité comme ressort du mouvement,*
- *Des valeurs morales comme l'authenticité personnelle, le respect du corps de l'autre, l'exigence d'une solution 'juste' et pas seulement spectaculaire, la transparence et le respect des processus et démarches engagés. »*

1.3 Le contexte des programmes

Notre analyse des programmes vise à faire apparaître :

- d'une part les dimensions permanentes de la danse de la 6^e à la terminale qui fondent cette activité dans le cadre scolaire et lui confèrent son identité,
- d'autre part, les spécificités par niveau d'enseignement qui orientent les contenus et les démarches d'enseignement sous-jacentes.

Les termes issus des programmes sont en *italique*.

	6 ^e	5 ^e -4 ^e	3 ^e	2 nd e	Cycle Niveau 1	Terminal Niveau 2
Conception de l'APSA	La danse est appréhendée en tant qu' activité artistique Collège : groupe des activités physiques artistiques Lycée : compétence culturelle « concevoir des actions à visée esthétique ou artistique »					
But de l'APSA	Production en relation avec un thème destinée à être communiquée à un public spécifiée à chaque niveau de classe					
	<i>Projet expressif à partir de thèmes simples</i>	<i>Projet expressif Face à des choix réduits</i>	<i>Projet de création collective au service de l'intention, de la symbolique du projet</i>	<i>Chorégraphie en duo à partir d'un thème d'étude proposé par l'enseignant</i>	<i>Traitement chorégraphique qui questionne de façon personnelle une démarche de composition identifiée dans une oeuvre</i>	<i>Chorégraphie singulière et originale En solo ou en groupe (4-5 maximum)</i>
Relation avec un support sonore	<i>En relation éventuelle avec un monde sonore</i>	<i>Une attention est portée à la relation monde sonore-mouvement, élément important de la culture artistique et de la motivation des élèves</i>	<u>Moins de 20 h de pratique :</u> <i>Capacité à repérer les signaux musicaux, à établir des relations monde sonore-mouvement</i> <u>Plus de 20 h :</u> <i>Recherche d'un rapport musique-mouvement destiné à renforcer les effets scéniques</i>		<i>Connaissance de soi</i> <u>Chorégraphe :</u> <i>Différencie les possibilités métriques et mélodiques d'un support sonore. S'imprègne du support sonore avant de s'engager dans le mouvement. Choisit un support sonore pour servir son projet.</i> <u>Spectateur :</u>	

					<i>Identifie un décalage optimal entre le mouvement et le support sonore.</i>	
	La production doit témoigner d'ACQUISITIONS MOTRICES, METHODOLOGIQUES, ETHIQUES Spécifiées à chaque cycle autour de trois rôles					
Rôles des élèves dans l'APSA	Les 3 rôles de « danseur, chorégraphe et spectateur » apparaissent bien que n'étant pas énoncés en tant que tels.				Les trois rôles « danseur, chorégraphe et spectateur » organisent la présentation des connaissances (procédures).	
	<i>(...) première approche des notions de création, de composition et d'interprétation.</i>	Ce qui apparaît nouveau : <i>A ce niveau, l'élève acquiert des compétences pour apprécier les productions artistiques dont la sienne.</i>	<i>Trois compétences sont à développer :</i> - <i>Se mettre physiquement en scène,</i> - <i>Jouer un rôle,</i> - <i>Regarder un spectacle.</i>			
	Ces trois rôles renvoient à des activités de nature différente pour les élèves : Danseur → Interpréter Chorégraphe → Composer et mettre en scène Spectateur → Apprécier De la 6 ^e à la Terminale, les rôles sont de plus en plus différenciés et articulés dans les programmes. Ce qu'il faut retenir, c'est qu'ils ne sont pas « donnés » à l'élève mais à construire. Ils doivent donc être l'objet de contenus d'enseignement.					

Article publié dans le Dossier EPS, n°26, Paris, édition Revue EP.S, 1^{ère} édition 1996, réactualisé en 2005.

Commentaires à propos des programmes

L'enjeu de la danse en EPS à tous les niveaux de classe nécessite, pour les élèves, **d'inventer un propos chorégraphique c'est-à-dire une partition gestuelle qui soit mémorisée pour être interprétée devant un public qui doit l'apprécier.**

Trois rôles liés à l'APSA sont à faire vivre systématiquement à chaque cycle : celui de danseur, de chorégraphe et de spectateur.

Ces rôles se traduisent par différentes opérations pour les élèves en relation avec les autres et avec l'enseignant :

- Proposer, impulser, organiser
- Choisir, expérimenter, renoncer,
- Ecouter, essayer l'idée d'un camarade
- Observer, repérer, questionner, analyser, conseiller,

Ces opérations renvoient à des activités individuelle ou collective de recherche gestuelle, de composition, de mémorisation, d'affinement, de présentation et de confrontation au regard d'un public

Quant à l'enseignant, il devra créer les conditions optimales à l'activité et aux apprentissages de tous les élèves, ce qui se traduit de façon spécifique dans cette APSA par :

- la création d'un climat de confiance et de respect ;
- la structuration des espaces, des temps et des groupes de travail et leur exploitation ;
- la proposition de situations dans le cadre d'une démarche de création ;
- l'animation de la classe ;
- la régulation de l'activité des élèves en vue des apprentissages visés ;
- l'évaluation ;

2. Traitement didactique

2.1 Enjeux et spécificités

La danse à l'Ecole renvoie à trois enjeux fondamentaux :

- Sur le plan de la motricité, le corps est mis en jeu sur le registre du sensible et du poétique même si cela n'évacue pas certaines formes de performance. Elle offre ainsi des possibilités d'expériences motrices particulières (cf. programmes collège). Il s'agit de développer chez les élèves une motricité traduisant des sensibilités pouvant donner lieu à des réponses plurielles face à une même sollicitation. Mais cette expression des sensibilités est soumise aux exigences de la communication donc de lisibilité du projet chorégraphique par les spectateurs.
- La danse permet de former, dans l'alternance de la pratique et de l'observation, le regard du spectateur. Elle constitue une formation à la compréhension des spectacles offerts par la vie culturelle extra-scolaire. Elle doit permettre à l'élève de situer son propre travail et son propre cheminement par rapport aux pratiques culturelles de référence. La danse concourt ainsi à la formation d'un citoyen lucide et cultivé (cf. programmes lycée et Tribalat, 1996)

Article publié dans le Dossier EPS, n°26, Paris, édition Revue EP.S, 1^{ère} édition 1996, réactualisé en 2005.

- Enfin, elle se fonde sur un « être ensemble » qui valorise le respect des différences, la complémentarité des particularités et l'écoute sensible. L'attitude féconde, pour l'enseignant comme pour les élèves, est l'accueil de la parole de l'Autre.

La spécificité de la danse par rapport aux autres activités artistiques (cirque, GR...) est à trouver dans ses deux composantes fondamentales que sont :

- la matière de la danse, c'est-à-dire le geste sensible, poétique, personnel sans code et sans visée spectaculaire à priori ;
- l'écriture de la matière, c'est à dire la façon dont les gestes adviennent, s'enchaînent, se transforment et se tissent en une pièce chorégraphique, selon des processus identifiables dans une perspective de communication.

2.2 Niveaux de pratique de la 6^e à la terminale

	ETAPE 1	ETAPE 2	ETAPE 3	ETAPE 4
CONDUITES TYPIQUES INDICATEURS MACROSCOPIQUES DANSEUR CHOREGRAPHE	<p>Gestuelle : motricité proche de la motricité quotidienne, gestuelle précipitée et raccourcie dans le temps et l'espace, les différentes actions sont mal différenciées</p> <p>Interprétation : nombreuses interférences (rires, arrêts, gestes parasites..). Difficultés à rester dans son rôle.</p> <p>Communication : relation avec le public évitée. Le groupe comme moyen de se cacher.</p>	<p>Gestuelle : dans un registre encore proche de la motricité usuelle, peu variée même si la forme du mouvement se précise (trajet dans l'espace, durée)</p> <p>Interprétation : « récitation » de la partition en cherchant quelque fois de l'aide en regardant ses partenaires.</p> <p>Communication : présentation de la production assumée du début à la fin.</p>	<p>Gestuelle : plus variée (richesse du vocabulaire dans différentes catégories de mouvements et nuances dans une même catégorie).</p> <p>Interprétation : intériorisation de certaines séquences mais des ruptures dans la qualité de l'interprétation dans les transitions.</p> <p>Communication : spectateurs pris en compte de temps en temps (regard, orientation du corps). Coordination des actions du groupe.</p>	<p>Gestuelle : richesse et subtilité du vocabulaire gestuel.</p> <p>Interprétation : propos interprété sans rupture qualitative et avec nuance (rythme, suspension, accélération...).</p> <p>Communication : invitation à suivre le propos. (regard notamment).</p>

	<p>Méthode de travail : beaucoup d'expressions verbales visant à construire un scénario expressif.</p> <p>Structure : construction par juxtaposition et succession de saynètes, difficulté à concevoir la synchronisation des danseurs.</p> <p>Relation au thème : Chorégraphie-narration (histoire plus ou moins concrète).</p>	<p>Méthode de travail : alternance de recherche verbale et gestuelle. Gestes choisis pour leur valeur expressive et/ou esthétique pas seulement narrative. Répartition des différents rôles des danseurs en fonction du propos.</p> <p>Structure : des séquences identifiables, difficulté à mettre en valeur des moments forts de par la variété réduite du vocabulaire gestuel.</p> <p>Relation au thème : effort pour symboliser différents aspects.</p>	<p>Méthode de travail : exploration du mouvement dans ses différentes composantes pour produire des contenus gestuels. Recherche de symbolisation</p> <p>Structure : fonctions des différentes parties et séquences bien définies (introduction, développement, conclusion) mais transitions peu intégrées ou inexistantes.</p> <p>Relation au thème : effort d'abstraction par une gestuelle non coutumière sur l'ensemble du propos.</p>	<p>Méthode de travail : idem étape 3 et/ou exploration de règles de composition identifiées dans des oeuvres.</p> <p>Structure : cohérence du propos par l'affirmation d'un style personnel et par des transitions intégrées.</p> <p>Relation au thème : le thème est traité selon plusieurs plans, renvoyant à différents aspects symboliques.</p>
<p>NATURE DES PROBLEMES A RESOUDRE</p>	<p>Se reconnaître capable de produire une motricité expressive Accepter le regard d'autrui. Structurer un propos chorégraphique.</p>	<p>Accéder à de nouvelles coordinations par l'exploration des facteurs du mouvement.</p>	<p>Affiner l'interprétation pour assurer une continuité de présentation.</p>	<p>Assurer l'originalité dans le traitement du thème en même temps que la sensibilité du propos.</p>

2. 3 Formes de pratique et pistes d'apprentissage

2.3.1 Etape 1

- **Les problèmes à résoudre :** Oser danser et s'organiser collectivement pour produire un moment chorégraphique (problèmes de nature affective et méthodologique).

A cette étape, les élèves peuvent, mais cela n'est pas systématique chez tous les débutants, manifester des comportements critiques de refus de l'activité. Dans ce cas, il faudra se fixer des objectifs permettant de faire face à ces conduites, l'enjeu étant à ce moment de faire évoluer leurs représentations de l'activité, de les faire accéder à un autre rapport aux corps et aux autres. La démarche doit sécuriser les élèves :

- par des thèmes et des musiques en relation avec leur culture,
- en diminuant la charge émotionnelle liée au regard des autres,
- par des situations ludiques.

En dehors de ces cas extrêmes qui méritent toute l'attention de l'enseignant, on peut envisager les orientations de cette première étape, qui correspond à la classe de 6^e, selon les propositions suivantes.

- **Les enjeux de la première étape :**

Permettre aux élèves de produire un moment chorégraphique, offrant du sens à partager, dans le cadre d'une expérience collective.

Il s'agit de faire entrer les élèves dans une activité de production chorégraphique selon la logique de l'action dramatique. En théâtre, le « drame » désigne une situation dans laquelle un ou plusieurs personnages tentent d'atteindre un but tandis que d'autres les empêchent. Le dénouement provient de la bascule du rapport de forces, le plus souvent symbolique, qui est éventuellement liée à l'intervention d'une troisième catégorie de personnages. Envisager la production à construire sous cet angle facilite l'élaboration d'un scénario par les élèves.

- **Les objectifs :**

→ **Relatifs aux acquisitions motrices :**

Exploiter une motricité usuelle (gestes quotidiens, sportifs, dansés) en vue de la structurer pour la rendre intentionnelle, lisible et différenciée.

→ **Relatifs à la démarche artistique :**

Composer un moment chorégraphique en juxtaposant des séquences d'actions motrices selon des principes élémentaires de composition. (Contraste, répétition, utilisation de l'espace scénique, orientation par rapport au public). *La composition* peut être définie comme l'organisation structurée des éléments gestuels de la chorégraphie.

→ **Relatifs à la socialisation :**

Accepter d'offrir son travail en partage, que ce soit en représentation ou en phase de recherche et de composition. Respecter les différences dans le cadre d'un projet collectif. Construire un climat de confiance.

- **La forme de pratique organisatrice du cycle :**

Elle se définit par :

- le nombre d'élèves impliqués dans la production : groupe de 4 à 6

- la proposition par l'enseignant d'un thème à traiter. Celui-ci peut éventuellement en arrêter deux et laisser le choix à chaque groupe. Ceux-ci doivent être en rapport avec les intérêts et l'univers des élèves. Par exemple, pour des élèves de 6^e on pourra proposer « le monde du futur », « la publicité », « un voyage fantastique », « le monde de la sorcellerie » (Harry Potter...) etc...
- la proposition par l'enseignant d'un support sonore en rapport avec le(s) thème(s). Ce support sera choisi pour faciliter l'évocation d'un univers particulier. Il est utile que ce morceau musical présente des moments caractéristiques bien différenciés pour induire des gestuelles différenciées et favoriser la structuration de la chorégraphie. Concrètement, les musiques de film (1492 Christophe Colomb, Mission impossible, le grand bleu, Amélie Poulain...) ou de chorégraphies contemporaines (René Aubry, Torgue Houppin, Philippe Glass...) sont assez adaptées.
- la proposition d'une fourchette de durée de la prestation finale : entre 2 et 3 minutes maximum en relation avec le support sonore.
- la matérialisation d'un espace scénique pour chaque groupe : 6m X 8m

C'est dans le cadre de ces modalités de pratique que les élèves ont à construire la production chorégraphique qui fera l'objet de l'évaluation de fin de cycle.

- **La démarche d'enseignement** (cf. Brun-Bezombes et Lavie, 2003)

Trois phases organisent le cycle à ce niveau de classe comme aux suivants.

Dans une première partie qui s'étale sur les trois premières séances environ, il s'agit d'organiser l'activité de la classe de manière à ce que :

- les groupes de travail (4 à 6) soient déterminés et fixes,
- les élèves aient été confrontés au(x) thème(s) et au(x) support(s) musicaux,
- les élèves aient construit un premier jet chorégraphique qui constituera le matériau qui justifiera les apprentissages nécessaires pour finaliser le projet.

Lors de la deuxième partie du cycle, qui peut durer de trois à six séances, l'enseignant met en œuvre des situations qui permettent aux élèves de structurer collectivement leur chorégraphie en construisant des repères organisateurs :

- par la notion de séquence,
 - par la mise en relation des intentions des danseurs et des perceptions des spectateurs.
- Le travail sur et par le regard du spectateur est un contenu permanent à tous les cycles d'enseignement même s'il est rattaché à des contenus plus spécifiques à chaque étape d'apprentissage.

La dernière partie du cycle (deux séances) est consacrée à l'affinement, la répétition et la présentation donnant lieu à l'évaluation terminale.

Les deux mots-clés des contenus d'apprentissage à ce niveau sont la structuration (du geste et de la chorégraphie) et la clarification de l'intention du mouvement.

La *séquence* d'une chorégraphie pourrait être mise en parallèle avec la séquence (ou phase) de jeu en sport collectif comme la contre-attaque par exemple. L'intérêt de travailler sur les séquences et leur structuration est l'utilisation d'un niveau de lecture intermédiaire entre le geste et la chorégraphie dans sa globalité, ce qui permet d'identifier et de sérier les problèmes afin de définir une stratégie pour les traiter.

La *structuration* est ici considérée comme la démarche qui établit des rapports entre différents éléments. Dans notre cas, il s'agira d'instaurer des relations de sens entre les différents gestes et les séquences de la chorégraphie en vue de rendre lisible le propos. La mise en relation

Article publié dans le Dossier EPS, n°26, Paris, édition Revue EP.S, 1^{ère} édition 1996, réactualisé en 2005.

suppose la *différenciation* des éléments, sans quoi il ne saurait être question de structuration mais plutôt de fusion voire de confusion.

Exemples de tâches d'apprentissage

Nos propositions se situent à la troisième ou quatrième leçon d'un premier cycle, alors que les élèves ont élaboré une production chorégraphique intermédiaire. Il s'agit de leur faire identifier les séquences qui la composent en procédant au découpage chronologique à partir des grandes caractéristiques de chaque partie. Afin de guider les élèves dans cette étape, plusieurs opérations peuvent être proposées :

→ Identifier le début et la fin de chaque séquence

- par les actions ou postures caractéristiques des danseurs ou leurs relations entre eux et/ou
- par un repère musical et/ou
- par un repère d'espace

→ Identifier le sens et les caractéristiques de chaque séquence

- Donner un titre à chaque séquence, qui doit révéler le sens donné par le groupe à chacun des moments de la chorégraphie.
- Clarifier la nature de chaque séquence en spécifiant sa fonction (introduction, développement, conclusion). Expliciter s'il s'agit d'installer une ambiance, un climat, de présenter un personnage, ou au contraire s'il est question d'action ou encore de transition. Préciser pour chaque séquence la tonalité en termes de sensations (suspens, doux, violent, léger, crescendo...) afin d'envisager la coloration du voyage proposé au spectateur à travers les lignes de force de la chorégraphie.
- Identifier les éléments les plus significatifs censés traduire le propos de chaque séquence (gestes, déplacements, rapports aux objets, relations entre danseurs...). Choisir un ou deux de ces éléments qui seront mis en valeur, pour rendre chaque séquence lisible et prégnante chez le spectateur.

→ Clarifier les trajets des danseurs dans l'espace scénique en relation avec le sens de la séquence.

Faire dessiner aux élèves leur trajet personnel pour chaque séquence. Mettre en regard les différents graphiques, pour construire la perception de l'espace scénique (avant-scène, fond de scène, «cour», «jardin»...), la forme et la direction des trajets et leur représentation. Leur donner les outils pour rendre compte de leurs trajets (formes : ligne droite, courbe, cercle ; continuité ou discontinuité du trajet ; directions référencées par rapport à un espace externe : la scène...)

En fonction des tracés obtenus, faire évaluer par les élèves l'adéquation entre leurs trajets et leurs intentions. (ex. un trajet direct évoquera une détermination à rejoindre un lieu, un partenaire, ou au contraire à le quitter, tandis qu'un trajet plus indirect évoquera à travers le détour l'hésitation, l'attente, le fait d'être perdu...)

2.3.2 Etape 2

Notre analyse correspond aux élèves de 5^e, 4^e voire 3^e et les contenus d'enseignement renvoient à un deuxième cycle dans l'activité.

- Les problèmes à résoudre :

Article publié dans le Dossier EPS, n°26, Paris, édition Revue EP.S, 1^{ère} édition 1996, réactualisé en 2005.

La gestuelle est souvent à ce niveau de type narratif proche du mime ou bien elle est empreinte de formalisme, reflétant la prégnance de certains modèles (danses médiatisées « Star academy » ou acrobatiques, hip hop...) . De plus, cette gestuelle reste relativement élémentaire, peu complexe et peu diversifiée. Quelques indicateurs macroscopiques : une danse souvent symétrique proche des coordinations naturelles de la marche, essentiellement sur deux pieds, avec peu de modulation d'énergie. Les bras et les jambes sont le plus souvent mobilisés alternativement.

Le problème de cette étape est ainsi à la fois d'ordre moteur et méthodologique : comment accéder à de nouvelles coordinations sur les plans quantitatif et qualitatif pour renforcer l'intérêt et l'expressivité du propos chorégraphique ?

- **Les enjeux de la deuxième étape :**

Enrichir le répertoire gestuel spécifique.

Il s'agit de faire entrer les élèves dans une activité où la valeur des gestes retenus dans la production chorégraphique n'est pas seulement liée à la narration ou à leur caractère spectaculaire mais à ses caractéristiques propres (rapport au temps, à l'espace, au poids, au flux, coordination corporelle...). L'enjeu est de faire passer les élèves d'un geste à valeur narrative ou formelle, à un geste 'matière à travailler' selon une démarche d'expérimentation dans le registre du sensible.

- **Les objectifs :**

→ **Relatifs aux acquisitions motrices :**

Diversifier et complexifier la gestuelle c'est-à-dire pouvoir décliner une palette nuancée de mouvements à partir d'une structure de départ.

→ **Relatifs à la démarche artistique :**

Développer un propos chorégraphique à partir des variations de la gestuelle et des séquences selon des principes de composition (transposer, déformer, combiner, fragmenter, recomposer...). Investir un rôle actif de spectateur par l'affinement du regard et de l'argumentation.

→ **Relatifs à la socialisation :**

Collaborer dans un projet collectif en développant les qualités d'écoute et de concentration.
Explorer et exploiter les différences.

- **La forme de pratique organisatrice du cycle :**

Elle se définit par :

- le nombre d'élèves impliqués dans la production : groupe de 4 à 6
- la proposition par l'enseignant d'un thème à traiter.
- la proposition par l'enseignant d'un cadre de contraintes structurant en rapport avec le thème à traiter. En effet, les programmes du cycle central précisent que les élèves doivent « *conduire un projet expressif* » « *face à des choix réduits* ». La forme de pratique doit alors intégrer des contraintes qui limitent les choix des élèves tout en posant des éléments de structuration de la chorégraphie et tout en ouvrant des possibilités de diversification des gestes et des séquences. Concrètement, l'enseignant peut proposer des espaces ou des trajets à investir, des rôles différenciés à coordonner, etc... Nous proposons ci-après un exemple de cadre de contraintes.

Article publié dans le Dossier EPS, n°26, Paris, édition Revue EP.S, 1^{ère} édition 1996, réactualisé en 2005.

- la proposition par l'enseignant d'un support sonore en rapport avec le(s) thème(s). Les remarques de l'étape précédente restent toujours valables. Suivant les classes, il peut être nécessaire de négocier avec les élèves autour de leurs souhaits musicaux.
- la proposition d'une fourchette de durée de la prestation finale : entre 2 et 3 minutes maximum en relation avec le support sonore.
- La matérialisation d'un espace scénique pour chaque groupe : 6m X 8m

Exemple de situation proposant un cadre structurant

« Le jeu-vidéo »

Objectif : A partir d'une structure commune à la classe, diversifier les actions motrices pour produire une chorégraphie collective originale.

Dispositif : - Groupe de 6 élèves ;

- Espace scénique délimité (6m X 8m) ;
- Montage musical en rapport avec le thème ;
- Gestion du groupe-classe : tous les groupes travaillent en même temps pendant la phase de préparation dans des espaces voisins matérialisés ;
- Consignes de départ :

- Répartir les rôles : 3 élèves seront les « pièges »/ 3 élèves seront les « héros ». Les élèves-pièges se répartissent dans l'espace scénique et les autres en « coulisses ». Les « héros » établissent un trajet personnel passant par les élèves-pièges avec lesquels les interactions seront les suivantes :

- Passer sur (ou sous) le 1^{er} piège qui choisit une posture particulière,
- Chuter dans l'interaction avec le 2^{ème} piège,
- Réaliser un porter avec le 3^{ème}.

A partir de cette structure de départ, il s'agira de diversifier les déplacements pour aller d'un piège à l'autre, les chutes, les porters, les postures en faisant varier les facteurs du mouvement (espace, temps, poids, flux) et les coordinations motrices.

Toutes les variations et adaptations sont ensuite possibles (changement de rôles, reprise de certaines séquences, certains trajets, exploitation des effets fortuits, etc...).

- La démarche d'enseignement :

Comme pour l'étape précédente, les trois premières séances doivent permettre aux élèves de constituer des groupes de travail (si possible affinitaires) et d'avoir produit une première version de leur production chorégraphique.

La phase suivante doit les amener à construire par l'expérimentation et par la confrontation au regard des spectateurs des outils de diversification du mouvement :

- en déformant par amplification, diminution, accentuation, inversion, changement d'appuis, de trajets...
- en transposant le geste d'un espace à un autre, d'un plan à un autre, d'une partie du corps à une autre...
- en combinant différentes actions motrices (se déplacer en ondulant, chuter après avoir sauté ou après avoir pris appui sur..., glisser en tournant...)

Article publié dans le Dossier EPS, n°26, Paris, édition Revue EP.S, 1^{ère} édition 1996, réactualisé en 2005.

- en fragmentant un geste et en le recomposant,

Les expérimentations seront toujours mises en relation avec les intentions des danseurs et les perceptions des spectateurs. La gestuelle doit pouvoir donner lieu à des interprétations plurielles dans une perspective symbolique (cf. Pérez et Thomas, 1998, 2001).

2.3.3 Etape 3

Notre analyse correspond aux objectifs pouvant être poursuivis avec des élèves de 3^e et de 2nde. Il s'agit d'un deuxième voire troisième cycle dans l'APSA. Il faut cependant souligner que, si les conduites motrices et méthodologiques des élèves renvoient à une même étape d'apprentissage, la dynamique de la classe et la maturité des élèves sont différentes en 3^e et en 2nde.

- Les problèmes à résoudre :

Les problèmes liés à l'organisation collective et méthodologique dans le travail de recherche méritent toujours l'attention de l'enseignant.

En effet, les choix des élèves concernant les matériaux gestuels à retenir pour une composition sont très hétéroclites. Ces choix relèvent d'une logique à la fois d'ordre affectif et culturel (l'élève retient un mouvement parce qu'il lui plaît et qu'il sait éventuellement le réaliser), d'ordre rythmique (le mouvement est en concordance avec la pulsation musicale), d'ordre thématique (il lui paraît traiter le thème) mais également de l'ordre de l'enchaînement du mouvement (il s'enchaîne bien avec le précédent) ou de sa variation (le mouvement est une déclinaison d'un autre apparu précédemment). En ce sens, la production peut être qualifiée d'amalgame c'est à dire d'assemblage composite de matériaux plus ou moins formels et/ou expressifs.

Il en est résulte des ruptures non voulues et une inégalité dans la qualité du propos chorégraphique.

- Les enjeux de la troisième étape :

Assurer une continuité dans la qualité de la prestation et dans la lisibilité des principes de composition. Le travail sur le mouvement dans ses principes fonctionnels (poids, contre-poids, point d'initiation du mouvement, tension, relâchement, appuis...) et dans sa musicalité (respiration, modulation tonique, circulation du mouvement dans le corps, accent...) devient central pour passer d'un assemblage de gestes à un phrasé dans une perspective de fluidité, de cohérence et d'écriture chorégraphique.

- Les objectifs :

→ Relatifs aux acquisitions motrices :

Epurer les mouvements et affiner l'interprétation. Il s'agit d'accéder à des mouvements fluides, coordonnés, sans efforts ni contractions inutiles, sans déséquilibres ni ruptures involontaires.

→ Relatifs à la démarche artistique :

Intégrer les différents éléments scénographiques (monde sonore, costumes, maquillage, objets...) dans un projet chorégraphique cohérent. Passer de la composition à la chorégraphie.

→ Relatifs à la socialisation :

Article publié dans le Dossier EPS, n°26, Paris, édition Revue EP.S, 1^{ère} édition 1996, réactualisé en 2005.

Etablir une complicité motrice et relationnelle avec ou des partenaire(s) pour construire en prenant en compte les apports de(s) l'autre(s). Apprécier et conseiller les autres par rapport à des exigences et critères précis mais aussi par l'expression de sa sensibilité.

- **La forme de pratique organisatrice du cycle :**

En 3^e, la production chorégraphique attendue est celle d'une fin de scolarité de collègue. Elle doit permettre aux élèves de mettre en œuvre l'ensemble des connaissances et compétences acquises au collège. Cette forme de pratique, collective, est sensiblement la même qu'à l'étape précédente. Il faut cependant souligner que :

- le thème et le support musical peuvent être laissés au choix des élèves. Cependant, pour des raisons d'organisation et de conduite de la séance, on aura intérêt à limiter le nombre de musiques.
- Le cadre de contraintes peut prendre des formes différentes. Suivant les caractéristiques des élèves (majorité de filles ou de garçons, culture des élèves...) et les compétences des enseignants, on peut proposer d'intégrer et d'exploiter une séquence gestuelle imposée et commune à tous. On peut également s'orienter vers des contraintes de même nature que les « *thèmes d'étude* » qui apparaissent dans les programmes pour la classe de seconde. Par exemple, on peut demander aux élèves de traiter leur thème (ex. « les différences entre les filles et les garçons » ou « la rencontre ») en déclinant la notion d'appuis (nombre, parties du corps, qualité, rythme, actions associées...). Les contraintes proposées doivent être de nature à favoriser la continuité dans la qualité gestuelle et à donner une cohérence à la production.

En 2nde, la forme de pratique en relation avec les programmes est la suivante :

- nombre d'élèves : 2 (duo) ;
- un thème pour la production laissé au choix des élèves (ex. la liberté, ...);
- un *thème d'étude* proposé par l'enseignant à toute la classe (ex. les porters, les appuis, les interactions avec ou sans contact, les volumes, les accents, les équilibres et déséquilibres...)
- une ou des musique(s) proposée(s) par l'enseignant ou les élèves.

- **La démarche d'enseignement :**

Comme pour les deux étapes précédentes, il s'agit d'obtenir au bout de 3 ou 4 leçons à une production provisoire à partir du thème d'étude. Cette production donne ensuite lieu à un travail d'enrichissement, d'affinement et de remise en question sur le reste du cycle par une confrontation au regard des spectateurs.

La situation que nous proposons ci-après peut être utilisée lors de la première partie du cycle pour confronter les élèves aux problèmes posés par le thème d'étude et les mettre en activité ou dans la deuxième partie pour enrichir les productions.

Situation

Objectif : A partir d'un thème d'étude commun à la classe « les interactions sans contact », produire une séquence improvisée puis composée.

Dispositif : -Duo par affinité ;

-Espace scénique délimité (6m X 6m pour expérimenter, et 8m X 8m si possible pour présenter au public) ;

-Support musical (musique plutôt calme ou abstraite, bruitage, montage musical...) voire sans musique selon le niveau des élèves) ;

- Gestion du groupe-classe : tous les duos travaillent en même temps pendant la première phase dans des espaces voisins dont la délimitation n'est pas nécessairement matérialisée ;

-Consignes de départ :

● Le premier élève (A) prend une posture comme il le souhaite. Son camarade (B) vient compléter en épousant tout ou partie de cette forme le plus près possible mais sans toucher A, en restant à quelques millimètres. Il peut soit être dans l'enveloppement de son camarade, soit se mouler à l'intérieur d'un volume formé par A. La posture en duo ainsi obtenue est maintenue quelques secondes immobile puis l'élève A se retire laissant B seul figé dans sa forme qui va devenir matrice à son tour. A vient alors compléter la forme proposée par B et ainsi de suite...

Variables :

- les postures à prendre : plus ou moins étiré, replié, à mi-hauteur, au sol, avec plus ou moins d'appuis... ;

- la formation de la deuxième posture : recherche d'un ajustement mettant en regard les plus grandes surfaces de corps possibles ou au contraire seulement des points, des zones, certaines zones définies (dos, ventre, cou, jambes, pied...);

- la vitesse d'enchaînement et la durée des postures ;

- l'éloignement temporel entre chaque posture et la possibilité d'introduire autre chose entre les postures.

Déroulement de la situation :

Dans un premier temps, tous les duos travaillent simultanément sur le support musical et l'enseignant introduit les variables selon les évolutions souhaitées. Ensuite, on peut demander aux duos de montrer une prestation en improvisation, c'est-à-dire en inventant au fur et à mesure du déroulement. Deux ou trois duos peuvent passer en même temps ce qui évite de focaliser tous les regards sur deux élèves seulement et un travail en cours d'élaboration.

Enfin, à partir des ressentis des danseurs et des observations des spectateurs, on peut demander aux élèves de composer une séquence à partir des matériaux explorés ou d'enrichir leur production s'ils ont déjà commencé à composer.

2.3.4 Etape 4

- Les problèmes à résoudre :

Les problèmes des lycéen(ne)s se rapprochent pour partie de ceux que rencontrent les artistes dans leur activité de création :

-choix d'un thème suffisamment fort pour l'élève mobiliser toutes ses ressources (motrices, méthodologiques, culturelles, relationnelles...) dans la durée de la construction ;

Article publié dans le Dossier EPS, n°26, Paris, édition Revue EP.S, 1^{ère} édition 1996, réactualisé en 2005.

- articulation de la pensée divergente et convergente, des idées et des moyens techniques, du hasard et de la nécessité ;
- fluctuation des états (doute, maturation, remise en question, état d'urgence...);
- éventuellement coordination et collaboration dans le cas d'un projet collectif.

- **Les enjeux :**

Concevoir un projet chorégraphique à part entière depuis le choix du thème, la recherche des moyens de le traiter jusqu'à la présentation à un public. Cela suppose toutes d'articuler toutes les phases nécessaires et, dans un projet collectif, les sensibilités et possibilités de chacun.

Produire une chorégraphie originale qui s'inscrit dans une logique artistique c'est-à-dire dont les modes d'écriture sont identifiables et novateurs par rapport au champ culturel.

- **Les objectifs**

→ **Relatifs aux acquisitions motrices :**

Styliser la gestuelle c'est-à-dire valoriser certains paramètres du mouvement pour donner une teinte et une cohérence personnelles à sa danse tout en recherchant une certaine maîtrise (prise de risque mesurée).

→ **Relatifs à la démarche artistique :**

Innover c'est-à-dire organiser sa chorégraphie selon de nouveaux questionnements. (Rapport à l'espace, au public, lieu de présentation, monde sonore, gestuelle, organisation de son développement, relation entre les éléments scénographiques...)

→ **Relatifs à la socialisation :**

Affirmer des choix personnels, s'engager dans le respect des autres. Fonder une culture commune de classe à partir d'expériences partagées et d'une attitude d'ouverture et de valorisation sans complaisance du travail d'autrui.

- **La forme de pratique organisatrice du cycle :**

Deux formes distinctes de pratique sont proposées dans les programmes au cycle terminal. Elles renvoient à des contenus différents se situant dans la continuité, ceux concernant le niveau 1 étant réexploitables au niveau 2. Ces formes ainsi que les compétences et connaissances attendues étant largement détaillées dans les programmes, nous ne les développerons pas dans le cadre de cet article.

- **La démarche d'enseignement :**

La démarche d'enseignement évolue selon deux axes importants à cette étape.

D'une part, l'activité de création chorégraphique proposée à l'élève s'ancre sur l'analyse d'œuvre appartenant à un domaine artistique (danse ou autre). De fait, le travail ne démarre pas nécessairement par une mise en situation corporelle mais par un temps d'observation, d'appropriation et de questionnement (cycle terminal niveau 1).

D'autre part, la part de choix laissée aux élèves devient de plus en plus importante (thèmes, musiques, choix de traitement...) ce qui conduit à une individualisation de l'enseignement de plus en plus forte.

De ce point de vue, il apparaît plus difficile de systématiser le découpage des phases d'un cycle notamment en terminale au regard des différences importantes entre les élèves (ressources, besoins, rythme de travail...).

Exemple de situation

La situation que nous proposons maintenant peut être utilisée en milieu de cycle en guise d'échauffement, ou en temps que situation d'apprentissage pour la qualité du geste, l'écoute, et les relations individu/groupe ou en tant que procédé chorégraphique. Elle correspond aux contenus des programmes pour le cycle terminal niveau 2.

Objectif : A partir d'une phrase gestuelle réalisée en commun, explorer les relations individu/groupe (soliste/chœur).

Dispositif :

- Groupe de 3 à 6 élèves ;
- Espace scénique de 6m X 6m ;
- Support musical (musique lente, répétitive ou bruitage) ou silence ;
- Gestion du groupe-classe : tous les groupes travaillent en même temps dans des espaces qui peuvent s'interpénétrer ;
- Consignes de départ :

Chaque groupe doit « posséder » une phrase gestuelle connue et maîtrisée de tous. Elle peut être proposée par l'enseignant ou extraite de leur chorégraphie. Dans un premier temps, cette phrase est réalisée plusieurs fois en boucle par tout le groupe en même temps sans accent selon une vitesse faible et constante. Les élèves la dansent sur le support musical choisi pour cette situation ou dans le silence en formant un groupe rapproché. Ensuite, chaque élève peut quitter le groupe quand il le souhaite, improviser pendant une durée libre et réintégrer le groupe en reprenant le mouvement là où ses camarades en sont.

Variables :

- Durée d'improvisation, trajets d'improvisation par rapport au groupe (autour, à travers...), contenu de l'improvisation (chutes, passages au sol, sauts, déplacements...), qualité du geste dans l'improvisation (accent, suspension, tension-relâchement...);
- Nombre d'élèves improvisant en même temps (il faut toujours un gardien de la phrase commune) ;
- Les directions de la phrase commune et orientation par rapport au public ;
- La difficulté et complexité de la phrase commune (introduction des accents, de la vitesse...).

Le déroulement de la situation peut être conduit de la même façon que pour la proposition de l'étape précédente.

2.4 Evaluation

2.4.1 La situation d'évaluation

La finalité du cycle étant la production d'une chorégraphie, l'objet de l'évaluation terminale portera sur cette production présentée au public constitué de l'ensemble de la classe voire de deux classes. La dimension du spectacle est à valoriser. En ce qui concerne l'objet de l'évaluation, il porte sur la prestation chorégraphique et à travers elle l'activité du(des) danseur(s) et du (des) chorégraphes. L'enseignant peut choisir d'évaluer ou non l'activité des spectateurs. Pour le Bac, ce rôle est nécessairement évalué.

Article publié dans le Dossier EPS, n°26, Paris, édition Revue EP.S, 1^{ère} édition 1996, réactualisé en 2005.

La forme de pratique organisatrice du cycle à chaque étape d'apprentissage constitue la matrice de la production finale. Cette forme fixe le nombre d'élèves, la durée de la production, la relation au thème, au support musical ainsi qu'aux autres contraintes éventuelles (objets, rôles, thème d'étude...).

2.4.2 Critères d'évaluation

Les deux registres à prendre en compte dans la note finale à toutes les étapes d'apprentissages sont la composition et l'interprétation.

La composition renvoie aux choix gestuels dans leur rapport au thème et à la musique choisis, à leur originalité et leur agencement spatial et temporel. Lorsqu'on passe du compositionnel au chorégraphique, la façon dont les éléments scénographiques renforcent le propos (maquillage, costumes, accessoires, décor...) est à prendre en compte. C'est la cohérence du projet artistique. Ces différents critères sont à décliner plus précisément en fonction des contenus d'apprentissage propres à chaque étape.

A l'étape 1 par exemple, il s'agit d'apprécier la clarté des séquences proposées, leur enchaînement, l'orientation par rapport aux spectateurs et l'utilisation de l'espace scénique. La relation au thème, au support musical, l'originalité peuvent apparaître comme des critères permanents à toutes les étapes.

La composition peut donner lieu à une note collective dans le cas d'une chorégraphie collective.

L'interprétation englobe à la fois la réalisation technique des mouvements (degré de précision gestuelle, qualité des appuis, amplitude, dissociation et coordination corporelles...) c'est-à-dire le degré de maîtrise d'un certain niveau de difficulté et de complexité et la présence du danseur (engagement et prise de risque, mémorisation, regard, respiration, expressivité, modulation tonique...).

Comme pour la composition, ces critères se déclinent différemment selon les contenus d'apprentissage proposés à chaque étape.

A l'étape 1, l'interprétation pourra prendre en compte la mémorisation, la précision gestuelle et l'expressivité. A l'étape 2, il s'agira de valoriser les nuances dans la diversité gestuelle tout en conservant l'exigence de précision, la communication avec le spectateur notamment par le placement du regard.

L'interprétation donne lieu à une note individuelle.

Selon les contenus et les caractéristiques des élèves, on pourra majorer la note de composition et minorer la note d'interprétation. D'une façon générale, les chorégraphies collectives appellent une valorisation de la note de composition de par la richesse des interactions et combinatoires possibles entre les danseurs tandis que les soli mettent en valeur les qualités d'interprétation du danseur.

BIBLIOGRAPHIE

- Arguel, M. (1992). Le corps du danseur : instrument d'une création et création d'un instrument. In Arguel et coll. *Danse , le corps en jeu*. Paris : PUF.
- Brun-Bezombes, M., Lavie, F. (2003). Quels contenus et quelles conditions pour entrer dans l'activité danse ? Revue EPS, 301, 73-77.
- Delga, M., Flambard, M-P., Le Pellec, A., Noe, N., Pineau, P. (1990). Enseigner la danse. Revue EPS, 226, 54-58.
- Gaillard, J. (1991). Pour une didactique de la création. Revue EPS, 227, 51-55.
- Guilcher, Y. (2001). La danse traditionnelle en France. Paris : FAMDT
- Guisgand, P., Tribalat, T. (2001). Danser au lycée. Paris : L'Harmattan.
- Lesage, B. (1992). Le corps en présence : une approche plurielle du corps dansant. Thèse de doctorat non publiée, Université de Reims.
- Louppe, L. (1997). Poétique de la danse contemporaine. Bruxelles : Contredanse.
- Niclas, N. (1989). Révolutionnaire, la danse moderne n'a pas cent ans. In Collectif. *La danse : naissance d'un mouvement de pensée*. Paris : Armand Colin.
- Pérez, T., Thomas, A., (1998). EPS Danse, Danser en milieu scolaire. CRDP Pays de la Loire.
- Pérez, T. (2000). Enseignement et rapport à la technique. Revue EPS, 284, 57-60.
- Pérez, T., Thomas, A., (2001). Danser les arts. Paris : CNDP coll. Corpus.
- Pérez, T., Thomas, A. (2002). Danse : le temps. Revue EPS, 295, 66-67.
- Tribalat, T. (1996). La danse en éducation physique. Revue HYPER, 191, 9-17.
- Tribalat, T. (1996). La danse discipline artistique. Revue HYPER, 192, 18-26.
- Tribalat, T. (1996). Réflexion sur la didactique des activités physiques artistiques, l'exemple de la danse. Revue HYPER, 193, 10-21.
- Robinson, J. (1990). L'aventure de la danse moderne en France : 1920-1970. Paris : Bougé.