

## **L'artistique et le sensible en EPS : de l'apprentissage à la certification**

### **Introduction générale**

La dimension sensible est présente dans toutes les activités enseignées en éducation physique et sportive (EPS). Elle relie les impressions externes accueillies par nos sens aux impressions internes, intellectuelles, voire « morales » construites au cours de la socialisation. Par là-même, elle active l'utilisation qualitative des possibilités motrices, perceptives et cognitives, ce qui en fait un levier pour rejoindre les enjeux du cheminement artistique comme pour atteindre l'objectif d'entretien de la vie physique et, plus largement, de la santé en dehors et après l'école<sup>1</sup>.

Dans les activités physiques artistiques (APA) la dimension sensible résonne avec d'autant plus d'intensité qu'elle se trouve au cœur des problématiques d'apprentissage. En l'occurrence, l'enseignant conduit l'élève à prendre conscience de son appropriation sensible de la réalité<sup>2</sup>. Il le guide dans une triple mobilisation corporelle en sollicitant « un corps outil d'effection », « un corps matière d'expression », et « un corps véhicule de communication »<sup>3</sup>, mais sa mission consiste surtout à l'aider à combiner ces trois dimensions.

Cette démarche combinatoire, si délicate à appréhender pour les enseignants d'EPS, suppose avant tout que le geste, matériau de construction du mouvement, soit libre et non codifié, c'est-à-dire non soumis aux normes définies par le milieu au sens large (code de pointage, espace imposé, temps limité...). Elle suppose aussi que le mouvement soit revisité dans sa dimension symbolique et plastique, son énergie, son déroulement spatial et temporel, sa théâtralité ; ce qui dépasse largement la seule expression corporelle telle qu'elle est encore assez souvent déclinée dans les cours d'EPS<sup>4</sup>. Enfin, elle suppose que le produit créé par le mouvement ne soit pas soumis à compétition puisqu'il est finalisé par la production de sens. Effectivement, l'essence même des activités physiques artistiques réside dans l'activation de la singularité de chaque individu, par la prise de conscience de la part subjective et de la part objective de la construction identitaire.

Ceci étant, il est difficile de cerner la pluralité des dimensions qui s'imbriquent différemment chez les élèves (mais aussi chez les enseignants) en fonction de leur culture, et de dégager les possibles agencements entre leurs ressources (physiques, psychiques et/ou sociales) afin de pouvoir développer des compétences telles que les textes officiels le préconisent. Cet article a donc pour ambition de clarifier les relations entre l'artistique et le sensible dans les mises en jeu corporelles au service de la problématique identitaire.

---

<sup>1</sup> BERTRAND (R.), *Corps sensible et EPS*, (sous la direction de), CRDP Franche-Comté, 2002, p. 11.

<sup>2</sup> Et « esthétique », selon Vaross (M.), « De l'appropriation esthétique de la réalité », in Mikel Dufrenne, *Vers une esthétique sans entrave*, Paris, UGE 10/18, 1975.

<sup>3</sup> Trois dimensions déclinées par Mireille Arguel ; cf. « Le corps du danseur : création d'un instrument et instrument d'une création », in *Danse, le corps enjeu*, Paris, PUF, 1992, pp. 203-221.

<sup>4</sup>En effet, il n'est pas rare de voir proposer par les enseignants des situations basées sur un travail d'interprétation ou le jeu d'acteur reste collé à la quotidienneté des situations sans véritable travail sur la transformation (ex : j'ai froid, je me frotte les bras pour me réchauffer).

Les APA sont des supports privilégiés pour élaborer les liens entre les notions de contrainte (c'est-à-dire de « balise intellectuelle » qui fait processus) et de production de formes. Ces liens fondent le socle de l'apprentissage en tant que parti-pris artistique. Ce sont également ces liens qui sont visités dans l'histoire de la danse et dans l'histoire des arts comme procédés de composition. C'est enfin la construction progressive de ces liens qui pourrait être support à l'évaluation dans l'enseignement des APA en EPS, puisque les critères relatifs aux composantes de la danse (espace, temps, énergie, relations...) ou encore à la technicité dans la manipulation corporelle (ou la manipulation d'objets) se trouvent service de l'appropriation active et sensible par l'élève du sujet (thème, sujet, argument...) que l'enseignant lui propose ou l'incite à trouver.

En posant l'apprentissage au cœur de cette dialectique, l'objectif est bien d'envisager l'« expérience sensible » comme moyen privilégié de développer son regard sur le monde.

## **Première partie**

### **Le sensible dans les APSA comme une appropriation singulière des réalités**

---

#### **Introduction**

La danse artistique et scénique se définit comme « *une activité motrice de symbolisation créée et interprétée pour communiquer avec un spectateur par le biais d'une écriture chorégraphique* »<sup>5</sup>. La symbolisation, démarche de transformation de faits en symboles « *par la double opération de la stylisation et du déplacement de sens de la réalité à celui d'une interprétation du réel* »<sup>6</sup>, permet de passer du réel à une évocation du réel. Le but est alors d'amener les élèves-danseurs à dépasser une motricité figurative et quotidienne au bénéfice d'une danse évocatrice, d'une authentique « *danse du dedans* »<sup>7</sup>.

Parallèlement, les expériences corporelles permettent aux acteurs de construire leur corps propre (notion de schéma corporel). Elles agissent comme un flux d'expériences perceptives qui, pour reprendre Maurice Merleau-Ponty, « *s'impliquent et s'expliquent l'une l'autre aussi bien dans le simultané que dans la succession* »<sup>8</sup>. En effet, pour l'auteur, le corps (et son mouvement) et le monde se mettent en forme simultanément dans l'émotion<sup>9</sup>.

En outre, les individus construisent la réalité à partir des relations aux autres, porteuses aussi d'émotions. Leurs ressentis découlent du contexte social et des interactions présents au cours de la socialisation. Ils conduisent à l'incorporation de normes, règles et « *habitus* »<sup>10</sup> chez les individus, ce qui influence leurs postures, leurs comportements et leurs représentations des activités. En ce sens, les trois rôles sociaux (danseur, chorégraphe, spectateur) ne sont pas investis par les élèves de la même manière, selon les mêmes « *cadres* » d'action et de réception. C'est ce que nous considérons comme la part sociale de l'appropriation sensible de la réalité.

---

<sup>5</sup> COMANDÉ (E.), *Passeport pour l'enseignement de la danse*, Paris, éd. Revue EP.S, 2002.

<sup>6</sup> PEREZ (T.), THOMAS (A.), *Danser en milieu scolaire*, Op. Cit.

<sup>7</sup> DUPUY (D.), « La danse du dedans », in *La danse, naissance d'un mouvement de pensée*, Biennale Nationale du Val de Marne, Paris, Armand Colin, 1989, p. 111.

<sup>8</sup> MERLEAU-PONTY (M.), *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard, 1945, p. 335.

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 220.

<sup>10</sup> BOURDIEU (P.), *Le sens pratique*, Paris, Minuit, 1980.

## **1. Corps sensible et mouvement poétisé**

« *Le corps n'est pas une machine, c'est un chemin à parcourir.* »<sup>11</sup> Ce corps, qui matérialise notre présence au monde n'est pas un objet seulement pratique et performant dirigé par l'esprit : nous n'avons pas un corps, nous sommes un corps. « *Le corps dans lequel tout s'enracine et s'éprouve, en s'inscrivant dans un champ symbolique.* »<sup>12</sup> Un corps affectif et relationnel, lieu d'échange avec l'extérieur. Un corps tout à la fois porteur de singularité (notre propre corps, notre singularité intime) et d'universalité (le corps humain en général, le témoin d'appartenance au groupe des humains). Un corps sensible.

Ce corps sensible oppose le « *je pense donc je suis* »<sup>13</sup> de Descartes au « *j'existe parce que je m'aperçois* »<sup>14</sup> de Maine de Biran. Il s'agit là d'un corps éprouvé, présentiel, à l'écoute des sens, d'une caisse de résonance capable de d'aborder un domaine du savoir qui ne relève pas de la réflexion : « *ressentir le corps et saisir le sens de ce ressenti* »<sup>15</sup>.

La sensibilité se définit comme la propriété qu'ont les êtres vivants d'être informés de l'existence et des modifications du milieu. Biologiquement, elle s'opère par les cinq sens auxquels peut s'ajouter la sensibilité profonde (proprioception). De son côté, Berthoz<sup>16</sup> montre les relations privilégiées qui existent entre perception et action. Pour lui, la perception « *n'est pas seulement une interprétation des messages sensoriels : elle est contrainte par l'action, elle est simulation interne de l'action, elle est jugement et prise de décision, elle est anticipation des conséquences de l'action* ». Il paraît donc difficile de séparer les registres de la perception : le corps est un tout, qui dépasse la somme des parties<sup>17</sup>.

« *Mon mouvement n'est pas une décision de l'esprit. Il est la suite naturelle et la maturation d'une vision.* »<sup>18</sup> Par définition, le mouvement est le transport de tout ou partie d'un corps d'une place à une autre. Par essence, il s'oppose à ce qui demeure. Le mouvement génère donc forcément une modification : une modification de temps et d'espace mais aussi d'état.

Dans l'apprentissage des APA, on n'envisage donc pas le mouvement comme un simple déplacement, comme la simple addition de positions dans l'espace et/ou comme la reproduction de gestes codifiés reconnus efficaces. On le considère comme un instrument d'expression et de communication, il devient alors un lieu du ressenti (sensation, expérience), un instrument de pensée (autre mode de découverte du réel) ainsi qu'un champ de relations avec le monde (espace, danseurs, spectateurs) : une véritable « *mise en action de soi* »<sup>19</sup>.

Ainsi décliné, le mouvement peut se poétiser. Or, « *le message poétique est ce qui nous touche et entre en résonance avec l'imaginaire. Le jeu poétique s'articule entre les composantes de la discipline et les facteurs émotionnels qui sont aussi culturels car ils vont*

<sup>11</sup> TAFFANEL (J.), « Se noyer sans se perdre », *Fous de danse*, revue *Autrement*, n° 51, juin 1983, p. 131.

<sup>12</sup> BARBIER (R.), « Le retour du sensible en sciences humaines », *Microsociologies*, Revue Internationale Pratique de formation, Paris 8, 1994.

<sup>13</sup> DESCARTES (R.), *Discours de la méthode*, Quatrième partie, 1637.

<sup>14</sup> Cité par Bégout (B). *Maine de Biran*, Paris, Payot, 1995.

<sup>15</sup> BERGER (E.), « Le corps sensible. Quelle place dans la recherche en formation », *Corps et formation*, Revue Internationale Pratique de formation, Paris 8, décembre 2005, pp. 51-64.

<sup>16</sup> BERTHOZ (A.), *Le sens du mouvement*, Paris, Odile Jacob, 1997, p 17.

<sup>17</sup> Illustration en danse : lorsque l'autre touche une zone précise de mon corps je le sens. A partir de cette sensation tactile et des consignes données, je réagis, je travaille sur les isolations. Je prends conscience de la qualité du contact (temps, énergie), des tensions et des forces : attirance, répulsion, relâchement... mais aussi de l'effet de sens produit sur celui qui regarde puisque je suis dans une activité artistique.

<sup>18</sup> MERLAU-PONTY (M.), *L'œil et l'esprit*, Paris, Gallimard, coll. Folio/essais, 1964, p. 18.

<sup>19</sup> BOIS (D.). *Le moi renouvelé*, Paris, Éd. point d'appui, 2006.

*créer plus ou moins de rupture avec ce qui est proche du quotidien ou du connu* »<sup>20</sup>. Poétiser, c'est donc créer des ruptures avec le sens initial, c'est passer du sens propre au sens figuré. Pour cela, il va s'agir d'utiliser des métaphores, des analogies, des associations d'idées, des stylisations... pour quitter le sens premier et permettre d'autres lectures du réel. De fait, le message poétique est le contraire d'un message de pure transparence et il engage nécessairement la subjectivité.

Pour poétiser le mouvement, il va falloir également questionner ce qui le compose (temps, espace, énergie mais aussi forme, geste, relation) pour évoquer des images et suggérer des sensations : si je visite les appuis : quelle partie du corps, combien, quel angle, quel poids, quelle qualité... ?

Ceci dit, poétiser le réel n'est pas forcément le rendre beau. On associe souvent l'art et le beau. Mais qu'est-ce que le beau exactement ? Cette question ne provoque pas de réponse consensuelle. D'un pays à un autre, d'une époque à une autre, d'une culture à une autre, d'un individu à un autre, un même objet pourra être considéré comme beau ou non. Les philosophes s'accordent sur ce point. Pour Kant, la beauté n'est pas un concept mais engage un jugement de goût, elle appartient de ce fait à celui qui en fait l'expérience<sup>21</sup>. Pour Hume, « la beauté n'est pas une qualité inhérente aux choses elles-mêmes, elle existe seulement dans l'esprit qui la contemple et chaque esprit perçoit une beauté différente ». <sup>22</sup> Et Spinoza l'exprimait fort bien : « Ce n'est pas parce qu'une chose est belle que nous la désirons, c'est parce que nous la désirons qu'elle est belle »<sup>23</sup>. L'œuvre artistique n'est donc pas faite pour être « belle » mais pour trouver un point de rencontre entre ce que l'artiste a perçu comme une possibilité d'existence et l'existence réelle de chacun.

En conclusion, le corps en mouvement, au travers des gestes et des formes choisis et dans la visée qualitative des APA, porte en lui la conscience du « faire » et surtout la conscience du « soi faisant ». Dans une pratique physique artistique, chaque geste est un événement. On quitte le simple exercice physique pour un acte moteur capable de véhiculer la pensée artistique. C'est ainsi que l'on cesse d'exécuter un geste : l'exécution<sup>24</sup> n'étant rien d'autre qu'une mise à mort. En résumé, dans les APA, le corps en mouvement devient expression et communication au service d'une pensée, quel que soit le niveau d'effectuation de l'interprète donc de l'élève

## **2. Les APA : activités de création et de symbolisation**

L'art comprend l'ensemble des activités créatrices de l'homme par lesquelles il exprime aux autres sa sensibilité par la symbolisation du réel. De fait, toute activité artistique est nécessairement une entreprise de création et de communication dont le but est l'expression volontaire de sa subjectivité. Le travail de l'enseignant va donc nécessiter deux actions prioritaires : mettre en place une démarche de création plus ou moins guidée (selon le niveau de l'élève) permettant d'aller de l'idée (induction) à la production ; donner des outils permettant de comprendre et d'utiliser un système de formes (les matériaux) mais aussi de le charger de sens (les symboles). L'objectif est d'aller vers une maîtrise des connaissances théoriques et des savoirs pratiques qui dépasse la simple monstration de techniques ; d'amener

---

<sup>20</sup> PEREZ (T), THOMAS (A), *Danser en milieu scolaire*, Nantes, CRDP des pays de la Loire, 1994.

<sup>21</sup> KANT (E.), *Critique de la faculté de juger* (1790), Paris, Flammarion, 2000.

<sup>22</sup> HUME (D.), *De la norme du goût*, in *Essais esthétiques*, Paris, Editions G.F., 1755.

<sup>23</sup> SPINOZA (B.), *Ethique* III, scolie de la proposition 9.

<sup>24</sup> L'utilisation de ce terme (Cf. p. 20) s'entendra comme l'utilisation des ressources motrices en relation avec l'interprétation.

l'élève à utiliser les techniques à sa façon pour exprimer sa vision singulière du réel et permettre au spectateur d'activer son imaginaire.

## **2.1. Activités de création**

L'art, on l'a vu, est par essence le domaine de la création, la création désignant à la fois une conduite particulière et son résultat. Ici, on va s'intéresser à cette conduite que l'on définira comme un processus qui part de l'expression d'un individu et qui aboutit à une œuvre singulière donnée à voir à un public. Mais cette activité de création, ce n'est pas simplement la mise en forme d'un objet : c'est surtout la matérialisation observable d'une pensée. Pour mieux comprendre cette démarche, nous l'envisagerons sous différents aspects.

Devant un produit artistique, nous nous trouvons face à deux produits : l'objet matérialisé en tant que tel (la chorégraphie en l'occurrence) mais aussi la pensée (réflexion, connaissances...) et le sentiment qu'il induit chez nous (émotion, ennui, rejet, plaisir...). Ce double produit, nous l'appelleront la forme et la force de l'œuvre et c'est de l'interaction forme/force que naîtra l'objet artistique. La forme est ce que l'œuvre montre, ce qui est du domaine du visible et de l'explicite. On y trouve les composantes et les matériaux propres à chaque discipline artistique (les structures tangibles de la composition et de l'interprétation). C'est ici que pourra exister le débat conceptuel sur l'utilisation des outils. La force, c'est ce que l'œuvre communique : ce qui est du domaine de l'invisible et de l'implicite. On y trouve le sens et les significations qui donnent vie à l'œuvre et que le récepteur décèle en fonction de son savoir, sa culture, son imaginaire, ses désirs, son histoire personnelle.... C'est ici que pourront se confronter les divers jugements de goût.

Par ailleurs, la création fait fonctionner un processus qui semble *a priori* paradoxal : expression/élaboration. En effet, s'exprimer n'est pas créer : « *l'expression directe ne nécessite aucune forme artistique* »<sup>25</sup>. Immédiate, l'expression est une évacuation qui est de l'ordre de la réponse aux stimuli du monde. Elle est bien sûr nécessaire dans le travail de création mais ne lui suffit pas. Par contre, elle est mise en jeu au début de la démarche de création à la suite d'inducteurs, de thèmes de travail, etc. Pour que la création devienne un acte de communication, elle doit s'accompagner d'un temps de d'élaboration. Dans ce dernier, on recherche, on explore la matière en utilisant les matériaux (corps, mouvement) et les outils (temps, espace, énergie, relations...). Puis il s'agit de mettre en cohérence les trouvailles avec sa vision du propos traité pour donner du sens, le sien. C'est là le temps et le travail de la composition que Susan Buirge nomme poétiquement « *ce long voyage vers l'inconnu* »<sup>26</sup>.

Parallèlement, cette démarche implique une conduite qui diverge nécessairement de tout ou partie des modèles artistiques existants et propose des réponses différentes de la simple reproduction ou de l'imitation : « *Le plagiat est l'hommage que la médiocrité rend à la créativité.* »<sup>27</sup>. Les reproductions talentueuses ne sont certes pas sans intérêt mais elles témoignent seulement de la maîtrise technique des outils d'une discipline artistique. Aussi, pour placer l'élève dans un cheminement artistique, l'enseignant ne peut se suffire de lui fournir des gestuelles préconçues. Sachant que l'apprentissage d'une technique motrice modélisée amène bien souvent une codification gestuelle normée, il sera intéressant d'utiliser l'improvisation (ou la création-flash) pour que les élèves puissent activer leur imaginaire ou encore jouer sur les transformations. Par exemple, apprendre une gestuelle puis la modifier en

<sup>25</sup> STORR (A.), *Les ressorts de la création*, Paris, Laffont, 1972, p. 206.

<sup>26</sup> BUIRGE (S.), « La composition, long voyage vers l'inconnu », *Marsyas*, n° 26, 1994.

<sup>27</sup> BEAUDOT (A.), *Vers une pédagogie de la créativité*, Paris, E.S.F. Éd., 1973.

s'appuyant sur les composantes du mouvement va permettre l'émergence de la parole propre en même temps que l'acquisition de pouvoirs moteurs.

Par ailleurs, toute création propose un point de vue sur les faits de la vie, au sens large (le réel : idées, objet, événements...). Créer, c'est traduire ce réel et non le restituer tel qu'il est : l'art n'a pas de compte à rendre au réel (Botero). « *Il se peut qu'une des fonctions majeures de l'art soit de représenter le monde de manière à nous amener à le voir selon une vision spécifique et à adopter une attitude particulière à son égard.* »<sup>28</sup> La création dans les activités artistiques est donc bien une démarche de « *transfiguration* », permettant de solliciter chez les élèves « *des chemins de traverse* »<sup>29</sup>. Dans cette démarche, il s'agit de questionner la réalité, de la passer au sas de sa pensée et de son imaginaire pour proposer son propre regard sur le sujet. Aussi, la proposition de l'élève ne peut être que personnelle. Créer, c'est poser sa propre référence, affirmer sa distinction, prendre la parole et la défendre (Bofill). Cette démarche autorise des distances plus ou moins grandes avec la quotidienneté. Chez les élèves, cette distance sera fonction de l'âge et du degré de maturité ainsi que de leur niveau de compétence.

Enfin, « *c'est la réception, par le public, de la production de l'artiste qui légitime celle-ci en tant qu'œuvre d'art* »<sup>30</sup>. L'activité artistique relève d'une action de l'homme pour se révéler aux autres hommes. Ici, se révéler, c'est se donner à voir. On ne peut parler d'art tant que le produit de la création n'est pas proposé à autrui. Comme la lecture fonde l'écriture, le regard d'autrui, à l'interface forme/force, fonde l'existence de l'œuvre. De fait, Il s'agit d'un « *travail partagé* »<sup>31</sup> parce qu'en recevant une œuvre, chacun lui donne des valeurs et des propriétés qu'elle n'avait pas nécessairement lors de sa conception. Cet accueil de l'œuvre fonctionne alors comme une part de création qui prend sa source dans l'histoire personnelle de chacun et qui se poursuit par le déploiement de sa propre imagination. Par conséquent, c'est l'union des actions de l'émetteur et du récepteur qui fait advenir l'objet artistique. C'est pour cela qu'on parle du rôle créatif du spectateur. « *L'artiste qui produit sait qu'il structure à travers son objet un message : il ne peut ignorer qu'il travaille pour un récepteur.* »<sup>32</sup> Ce projet de communication va confronter l'élève à la problématique émission/réception et à la nécessaire gestion du « *rapport expression de soi/impression sur l'autre* »<sup>33</sup>. Il s'agit alors de lui donner des outils permettant de construire ce que Michel de M'Uzan nomme « *le public intérieur* »<sup>34</sup>, qui fonctionne comme la conscience de l'impression future qui sera donnée. C'est au carrefour de cette conscience que se construit sans doute l'intersubjectivité du propos, ce qui permet d'avancer que l'art est un lieu privilégié de communication entre les hommes.

## **2.2. Activités de symbolisation**

On a vu que l'art s'écarte des transparences du réel pour en révéler des faces inaccessibles à la lecture conventionnelle. Comment faire pour évoquer sans reproduire ? L'activité de création va fonctionner par la mise en forme d'un ensemble organisé de symboles et de matériaux. Pour y parvenir, nous verrons qu'il s'agit de cheminer de la signification au sens et du signe au symbole.

<sup>28</sup> DANTO (A.), *La transfiguration du banal*, Paris, Le Seuil, 1989, p. 264.

<sup>29</sup> COMANDE (E.), *Passeport pour l'enseignement de la danse*, Op. Cit., p. 21.

<sup>30</sup> GUISGAND (P.), « Conditions d'une écoute et formation du spectateur », *EPS*, n° 273, sept/oct 1998, p. 67.

<sup>31</sup> LOUPPE (L.), *Poétique de la danse contemporaine*, Bruxelles, Contredanse, 1997.

<sup>32</sup> ECO (U.), *L'œuvre ouverte*, Paris, Le Seuil, 1965.

<sup>33</sup> DELGA (M.), FLAMBARD (M.-P.), LE PELLEC (A.), NOÉ (N.), PINEAU (P.), « Enseigner la danse en EPS », *EPS*, n° 226, nov./déc. 1990.

<sup>34</sup> M'UZAN (M. de), *De l'art à la mort*, Paris, Payot, 1972.

« *La signification est statique, typée, susceptible d'une expression logique* »<sup>35</sup>. Elle représente ce que veut dire précisément un signe ou un ensemble de signes. Sociale, elle vaut pour tous et se situe du côté des conventions, en ce sens elle préexiste à l'individu et renvoie aux savoirs et savoir-faire. Transmissible, elle s'enseigne mais ne se crée pas. De fait, elle pose la place de l'objet. En revanche, « *le sens, c'est ce que nous choisissons de garder de l'événement, la leçon que nous en tirons, l'innovation de pensée qu'il suscite en nous* »<sup>36</sup>. Il est ce que représente ou évoque un signe (ensemble de signes). Il est personnel car il opère une mise en rapport des savoirs avec la vie de l'individu. « *Il n'est pas donné mais résulte du parcours interprétatif normé par une pratique* »<sup>37</sup>. De fait, il ne s'enseigne pas mais se construit en fonction du contexte, des expériences et des événements : il pose alors la place du sujet. On peut légitimement penser que cette place est première dans l'enseignement des APA.

Le signe est une abstraction qui permet de conclure à l'existence d'une autre chose à laquelle il est relié. Ce sont les relations entre le signifiant (plan du contenant, expression) et le signifié (plan du contenu, sens). Le signe est arbitraire et défini, il propose donc un rapport signifiant/signifié clair qui permet une communication pertinente. En revanche, le symbole, bien que signe, se veut plus ouvert c'est-à-dire pourvu d'un signifiant multiple et/ou plus opaque : par conséquent, il propose un rapport signifiant/signifié complexe. Mais, puisque ce qu'il signifie est multiple, le symbole produit une richesse sémantique de nature à activer de nombreuses représentations. « *Un symbole fait penser sur deux plans : il a une double intelligence.* »<sup>38</sup> Il ne révèle pas l'existence de l'objet en tant que tel mais il procède par analogies, correspondances et associations d'idées qui vont concrétiser et/ou représenter la réalité absente. En ce sens, il est au cœur de la création artistique.

Ces propos permettent de conclure que c'est la symbolisation qui va permettre de déborder le code pour interpréter le réel et non l'expliquer. La symbolisation est donc une démarche de transformation. Elle est non-conventionnelle, de fait elle ouvre une autre porte sur la réalité, autorise un cheminement de pensée différent et de nouvelles découvertes. Elle est plurivoque, elle délaisse la signification unilatérale et réductrice au bénéfice du sens. En ce sens, elle est fortement liée à la démarche artistique car l'art utilise ce langage symbolique qui pratique par « mise à la place de... » pour dépasser le réel et le réinventer. Il faudra alors accepter que l'art ne donne pas à celui qui le reçoit une organisation claire de signes conventionnels mais plutôt une proposition dont il faut redécouvrir les termes car « *il emporte dans une dimension multiple où cohabitent les éclats de sens les plus divers. (...) Il projette dans une incessante et pluraliste géométrie de signifiés* »<sup>39</sup>.

### **2.3. Intérêt pédagogique**

L'argumentation développée en amont nous permet d'affirmer que cette démarche ouvre des portes différentes et s'impose comme l'enjeu de l'enseignement des APA et pour de multiples raisons.

Tout d'abord, elle permet la valorisation de la sensibilité et la construction de la personne car elle sollicite l'imagination au sens où elle en matérialise les contenus, elle prend appui sur l'imaginaire au sens où elle provoque son extériorisation, et elle met en jeu la créativité au

---

<sup>35</sup> RASTIER (F.), « Problématique du sens et de la signification », in BARBIER (J.-M.), GALATANU (*Signification, sens, formation*), Paris, PUF, 2000, p. 7.

<sup>36</sup> ZARIFIAN (P.), « L'apprentissage par les événements : entre sens et signification », in BARBIER (J.-M.), GALATANU (O.), (*Signification, sens, formation, Op. Cit.*), p. 180.

<sup>37</sup> RASTIER (F.), « Problématique du sens... », in (*Signification, sens, formation, Op. Cit.*), p. 7.

<sup>38</sup> EMMANUEL (P.), *Le goût de l'un*, Paris, Le Seuil, 1963.

<sup>39</sup> BARRICO (A.), *L'âme de Hegel et les vaches du Wisconsin*, Paris, Gallimard, coll. Folio, 2004, p. 56.

sens où elle débouche sur une culture de la pensée divergente. De fait elle permet l'expression et/ou la réception du monde vécu et ressenti en se faisant médiateur entre rêve et réalité : elle aide à construire le « *sentiment de soi dans l'acte de connaître* »<sup>40</sup>.

En outre, elle génère une multiplication et une condensation du sens. Fonctionnant comme un phénomène constructif et dynamique caractérisé par une démultiplication des significations, elle ne cherche pas à réduire le multiple à un mais fait exploser l'un vers le multiple. Cette explosion (dans un premier temps) permet (dans un second temps) la connaissance de l'objet par la condensation de sens qu'elle crée car un signifiant nous conduit à la connaissance de plusieurs signifiés. Le mot « eau » par exemple peut évoquer la mer et les océans, la rivière ou le torrent, mais aussi la pluie, les larmes, la soif qui s'étanche ou le mirage de l'oasis, etc.

Par ailleurs, elle dévoile une autre compréhension du réel par la distanciation. Sortant du sens évident et immédiat, elle délaisse la signification unilatérale et réductrice, elle lève le voile des conventions qui nous cachent certains aspects de la réalité, de fait elle autorise un cheminement de pensée différent et de nouvelles découvertes. Elle permet le passage à un autre ordre de pensée par rupture de plan, par discontinuité et cette ouverture de sens (plurivocité) va conduire à une distanciation du réel et à une exploration de ses différents niveaux.

Enfin, elle autorise le développement du jeu poétique qui réside dans la manière d'agencer les composantes de la discipline artistique (corps, relation danseur/danseur, espace, temps, énergie... dans notre cas) pour développer l'activité des facteurs porteurs d'émotions diverses pour le spectateur. Ainsi, c'est à l'interface du double produit artistique « forme/force » que l'on trouvera la poétisation du mouvement comme objet de questionnement.

Faire fonctionner une démarche de symbolisation, c'est donc faire appel à l'imagination motrice pour matérialiser son imaginaire par le biais du corps en mouvement ; c'est utiliser les composantes de la danse (temps, espace, énergie) pour se distancier du réel et servir son projet expressif ; c'est aussi partager ses trouvailles avec les autres danseurs pour ouvrir ses représentations ; et c'est enfin faire foisonner les significations pour élargir le sens et activer l'imaginaire des spectateurs.

Toutefois, pour que cet échange fonctionne, l'enseignant devra s'appuyer sur un référent partagé par le groupe auquel il s'adresse car, si on a vu que le symbole permet des résonances diverses (puisqu'il engage des signifiants multiples), il n'est pas extensible à merci. Pour qu'il puisse activer l'imaginaire des récepteurs de l'œuvre, il faut qu'il s'appuie sur un socle commun qui en permette la lisibilité.

Il conviendra également d'utiliser des images évocatrices, de sortir des propositions globales qui engendrent des réponses narratives ou stéréotypées et de rechercher plutôt des propositions qui génèrent des états et des qualités<sup>41</sup> ; et enfin d'employer des images poétiques en usant et abusant du langage figuré et des figures de style (métaphores, comparaisons...) qui utilisent déjà le déplacement de sens et sont donc plus à même de le symboliser.

---

<sup>40</sup> DAMASIO (A.), *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*, Paris, Odile Jacob, 1999.

<sup>41</sup> L'argument « Feu d'artifice », par exemple, renvoie à un domaine de significations relatif à la fête, de fait il implique légèreté et gaîté mais aussi montée en puissance vers le bouquet final. Il est aussi une réalité concrète de sons, d'explosions et de formes caractéristiques. Ce vocable fait naître des verbes d'action tels que « fuser, éclater, retomber, tourner... ». Le traitement symbolique des composantes pourra alors aller dans le sens suivant : *espace* : haut, grand, ouvert au public ; *tracés* : obliques éclatées, cercles, spirales ; *temps* : alternance d'accélération et de décélération ; *énergie* : intensité soutenue, saccades, accents et suspensions.

### **3. Contexte culturel et social**

De nombreuses études ont montré comment les formes de pratiques révèlent les différents rapports que les groupes sociaux entretiennent avec leur corps, ainsi que leurs usages<sup>42</sup>. Comment les pratiques manifestent-elles des différenciations culturelles et sociales<sup>43</sup>, constitutives d'un style de vie<sup>44</sup> ? Cela peut passer par des stratégies de domination de certains groupes sur d'autres. Cette forme de hiérarchisation sociale, qui participe à l'instrumentalisation des corps<sup>45</sup>, est susceptible d'influencer le traitement des activités artistiques proposées par les enseignants, en fonction des représentations des pratiques sociales qu'ils ont subjectivement objectivées<sup>46</sup>.

#### **3.1. Exigences institutionnelles et réalités de terrain**

Aujourd'hui, les exigences des programmes d'EPS et du corps d'inspection sont claires : la présence des APA est impérative dans le *curriculum* des élèves en EPS. Pourtant, même si les textes officiels accordent la même place aux APA qu'aux autres activités, et « *malgré ce volontarisme institutionnel et culturel, elle (la danse) ne s'enseigne que très peu.* »<sup>47</sup>. Le rapport de l'enseignement de la danse ne serait que de 2% au regard des autres activités enseignées<sup>48</sup>.

« *Pourquoi les enseignants d'EPS s'interdisent-ils le sensible ?* »<sup>49</sup>. Plusieurs obstacles, relevant de la non-appartenance des APA à la culture sportive, peuvent expliquer la résistance des professeurs d'EPS à l'enseignement de cette part « artistique » des activités physiques. D'une part, la perte de référence à la codification sportive, car le corps « poétisé » valorise la notion de « performance » uniquement dans son rapport à la transformation cognitive alors que les activités sportives activent les aspects plus mécaniques dans une visée davantage techniciste : « *Les enseignants d'EPS recherchent une conformité rapide avec le modèle gestuel correspondant à l'activité qu'ils enseignent* »<sup>50</sup>. D'autre part, le changement de statut du corps, davantage « sujet » qu'« objet », suppose chez les enseignants un glissement dans leur forme d'engagement face aux élèves. Ils peuvent redouter une autre exposition d'eux-mêmes, plus sensible et créative. Ces quelques obstacles engendrent également pour eux des difficultés dans l'évaluation des compétences acquises dans ces activités, qualifiées de « subjectives » par de nombreux enseignants.

Pour pallier ces difficultés tout en répondant aux exigences institutionnelles, ils contournent souvent cet enseignement par acculturation en transposant le mouvement sportif au mouvement dansé. Ils proposent alors seulement l'apprentissage de gestes techniques

---

<sup>42</sup> MAUSS (M.), « Notion de technique du corps », in LEVI-STRAUSS (C.), *Sociologie et Anthropologie*, Paris, PUF, Quadrige, 1950 ; VIGARELLO (G.), *Techniques d'hier... et d'aujourd'hui. Une histoire culturelle du sport*, Paris, Revue EP.S, 1988.

<sup>43</sup> POCIELLO (C.), *Sports et sociétés - Approche socioculturelle des pratiques*, Paris, Vigot, 1981.

<sup>44</sup> CLEMENT (J.-P.), « La force, la souplesse et l'harmonie », in *Sports et sociétés - Approche socioculturelle des pratiques*, Paris, Vigot, 1981, pp. 285-302.

<sup>45</sup> BOURDIEU (P.), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, 1979.

<sup>46</sup> Est objectif ce qui se rapporte à l'objet de la connaissance (un jugement est objectif s'il est conforme à son objet, accord de la pensée avec le réel). Est subjectif ce qui se rapporte au sujet de la connaissance, (un jugement est subjectif s'il reflète les choix personnels de l'individu).

<sup>47</sup> LACINCE (N.), Pour le partage du sensible en EPS », in Carlier (G.) (dir), *Et si on parlait du plaisir d'enseigner l'éducation physique*, Montpellier, Ed AFRAPS, 2004, p 113.

<sup>48</sup> LACINCE (N.), *Ibidem*.

<sup>49</sup> LACINCE (N.), *Ibidem*.

<sup>50</sup> MARSENACH (J.), « Etre formateur d'enseignants d'EPS », *Les cahier du CEDRE*, n°1, Ed. AEEPS, 2000.

codifiés (figures de style en hip-hop ou en jazz en danse, jonglage ou acrobatie en Arts du cirque), passant ainsi à côté des enjeux de l'enseignement artistique.

### **3.2. Traitement didactique des activités sociales**

La pluralité des contextes de socialisation des élèves qui lui sont confiés est une donnée essentielle à connaître pour l'enseignant ; il abordera les activités différemment en fonction des connaissances qu'il a du milieu culturel et social dans lequel ils ont évolué.

Si l'on analyse les représentations sociales de l'élève, les activités artistiques sont très connotées, et pas seulement d'un point de vue du genre. Par exemple, Jean-Michel Guy a classifié les discours des publics de la danse<sup>51</sup> en six catégories de jugement du goût. Il remarque que les activités artistiques n'ont pas les mêmes valeurs en fonction des références affectives (discours thymique), culturalistes, techniques (discours formaliste), par rapport à des savoir-faire reconnus (discours légitimiste), en référence à une qualité d'interprétation (discours expressionniste) ou encore à l'intérêt développé dans la production (discours heuristique). Toutes les formes de catégorisation deviennent intéressantes à envisager avec les élèves puisqu'elles permettent à l'enseignant de les aider à exprimer la part de subjectivité qu'ils ont objectivé au cours de leur socialisation, en passant par la verbalisation. Dans ce sens, le traitement didactique des pratiques sociales à partir de supports vidéo de productions dansées est conseillé pour explorer les formes chorégraphiques appréciées des élèves ou non. L'analyse chorégraphique se construit alors par observation, en reliant les contraintes et les choix faits par le chorégraphe ou l'artiste pour construire les séquences gestuelles, aux outils, techniques et procédés étudiés en cours.

Dans l'enseignement des APA, ce processus est indispensable au traitement didactique des pratiques puisque les contenus d'enseignement mettent l'accent sur les liens entre les signes et les symboles – corporels et psychiques – et l'argument support de la création. Tout vocabulaire technique peut alors être intéressant à mobiliser (et dans tous les styles) à partir du moment où il sert le sujet. L'élève va ainsi exprimer sa singularité dans la manière dont il agence ses ressources. C'est une véritable construction problématique qui est évaluée par l'enseignant et la progressivité dans la capacité à « disserter » corporellement se réfère à une méthodologie ciblée par niveau de classe. Ce processus fait alors entrer l'élève dans une « démarche artistique », comme « *la suite des opérations par lesquelles un artiste [élève], transforme une relation singulière et sensible de la réalité (que cette réalité soit visuelle, sociale, émotionnelle...) en une œuvre poétique* »<sup>52</sup>.

### **3.3. Représentations et cadres de l'expérience**

Afin de proposer un modèle d'analyse des représentations des élèves, nous pouvons mobiliser le concept de « cadre » du sociologue interactionniste Erving Goffman<sup>53</sup>, concept heuristique pour saisir les rapports sociaux au corps (rapport subjectivité/objectivité) et les relations entre les objets et les autres. Chaque individu, dans un contexte donné, conçoit la situation à partir d'un « cadre » c'est-à-dire « *la perspective, le schème donné par l'acteur pour la circonscrire, à un moment donné* ». Ce cadre peut être différent selon les moments d'analyse du projet - retour sur le corps efficient, expressif et/ou communicationnel - et en fonction des situations proposées par l'enseignant. Le « cadre primaire » est le cadre social qui permet aux acteurs d'accorder du sens à la situation donnée, mais il est susceptible de se

---

<sup>51</sup> GUY (J.-M.), *Les publics de la danse*, Paris, Ed. Mère de la culture, La documentation française, 1991.

<sup>52</sup> GUISGAND (P.), TRIBALAT (T.), *Danser au lycée*, Paris, L'Harmattan, 2001, pp. 63-69.

<sup>53</sup> GOFFMAN (E.), *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit, 1991.

« remodeliser ». La « remodelisation » constitue, à nos yeux, une des missions essentielles de l'enseignement des APA puisque l'enseignant va apprendre à l'élève à prendre conscience des formes de rapports au corps, à les manipuler en fonction du sens qu'il voudra donner à sa création.

Par exemple, des élèves ne reconnaissant que l'efficacité dans la motricité *via* un style de danse (jazz, classique ou hip hop) ont souvent du mal à appréhender les APA ne reposant pas sur la technicité et/ou sur les ressources essentiellement motrices ; ils éprouvent des difficultés pour comprendre ce que l'on cherche à développer chez eux, et pour mobiliser leurs ressources cognitives. Les enseignants peinent alors à les motiver en recherchant chez eux le développement de connaissances procédurales<sup>54</sup>, beaucoup trop éloignées de leur réalité sociale. C'est dans ce sens que l'enseignant peut utiliser momentanément une pédagogie du modèle car l'imitation et la reproduction de formes<sup>55</sup> sont des types d'apprentissage intéressants et parfois plus efficaces que l'exploration libre par atelier pour développer les compétences propres. Le rôle de l'enseignant est alors d'aider l'élève à basculer d'un cadre à un autre mais encore faut-il que l'enseignant se soit aussi questionné sur son propre cadre de réception en fonction des pratiques artistiques qu'il choisit comme supports avec ses élèves (ex : danses sociales, contemporain, hip hop, jazz, techniques des Arts du cirque...). Cela veut dire qu'il a opéré une distanciation, une conceptualisation ; qu'il a mis en place des procédures de traitement quelle que soit l'activité support, ce qui correspond au travail sur les « connaissances ». La problématique est bien toujours là et la question de l'apprentissage par le filtre du corps sensible n'échappe pas aux questionnements sur les pratiques sociales de référence et sur la transposition didactique, opération de transformation qui suppose de faire des choix dialectiques entre : les connaissances de l'activité (connaissances exogènes, conceptualisation de l'activité) ; les connaissances sur les conditions d'acquisition chez l'élève (connaissances endogènes, c'est-à-dire des processus psycho-socio-affectifs à l'œuvre au cours de l'apprentissage moteur, relationnel et cognitif) ; les contextes de l'enseignement (cadres sociaux de l'expérience, analyse du public, du projet institutionnel, connaissances institutionnelles, pragmatiques et empiriques).

Si les activités proposées ne sont pas adaptées à l'activité de l'élève alors ce dernier peut renforcer son « cadre primaire » et refuser de rentrer dans les situations, ce qui est parfois le cas dans des milieux difficiles, de l'établissement classé ZEP au lycée favorisé du centre ville<sup>56</sup> qui peut parfois aussi être culturellement difficile. Les APA sont des supports, des prétextes à développer des compétences, mais encore faut-il que le cadre de l'élève soit suffisamment flexible pour pouvoir les développer.

Pour que l'apprenant puisse exprimer toute sa singularité grâce aux APA, il s'avère nécessaire de penser les compétences comme la résultante d'une combinatoire de ses ressources motrices, cognitives, relationnelles, communicationnelles. A partir de là, le poids de certaines ressources par rapport à d'autres, dans l'observation des comportements et des jugements des élèves (dès les premières situations proposées au cours de l'évaluation diagnostique) devient le point d'ancrage du traitement didactique des pratiques sociales de référence. Recentrer la problématique de l'apprentissage autour de la question des ressources, c'est partir de la pluralité des formes d'appropriation psychologiques et sociales de la réalité chez les élèves et chercher à les entretenir comme source d'objectivation.

---

<sup>54</sup> FAMOSE (J.-P.), « Recherche pratique des APS », *Revue EPS*, dossier EPS n° 28, 1996.

<sup>55</sup> Un enseignant non spécialiste peut également s'appuyer sur les qualités gestuelles de certains de ses élèves.

<sup>56</sup> Où la danse peut être très connotée – activité féminine dans le style jazz ou classique...

## **Deuxième partie**

### **L'apprentissage des APA, espace privilégié à l'interface d'une construction collective et d'une construction individuelle**

---

#### **Introduction**

On a vu en amont qu'il est nécessaire de placer l'élève dans un travail de « transfiguration », processus de mise à distance vis-à-vis du réel qui permet une activité d'évocation. Dans ce sens, les activités artistiques dépassent largement les activités d'expression corporelle car c'est l'objectif de transformation qui fait communication.

Cela suppose pour l'enseignant de guider l'élève vers cette indispensable distanciation : qu'a-t-il à dire sur ce sujet et comment va t-il pouvoir développer son propos ? Seul le « projet » permet de « *surpasser à la fois le quotidien et nous-même, et non pas s'ancrer dans le confort de nos réalités les plus banales* »<sup>57</sup>. Les situations d'enseignement doivent alors favoriser l'émergence de la singularité cognitive et motrice de chaque élève. La première section de cette partie revient sur la notion de créativité en donnant des illustrations pratiques pour la mise en place d'une pensée divergente<sup>58</sup>, permettant de concrétiser l'objectif de communication. Elle se fait principalement par le biais de l'utilisation de l'imagination et de l'imaginaire qui feront socle à l'activité de création et de symbolisation déclinée précédemment.

La deuxième section de cette partie revient sur les compétences attendues préconisées par les programmes et leurs liens avec la part artistique des activités.

Enfin, la troisième section propose de manière synthétique un modèle didactique articulant les notions et concepts développés tout au long du texte avec les exigences des programmes institutionnels. Cette démarche, à l'interface d'une construction collective et d'une construction individuelle, conduira l'enseignant à une attitude réflexive sur la notion de « transformation » car ce sont bien les principes de transformation, fils directeurs de sa leçon et de son cycle, qui activent la relation entre « artistique » et « sensible », devenant par là-même les supports de son évaluation.

#### **1. Créativité et pensée divergente**

Comme toute forme d'art, la danse matérialise l'expression d'affects et propose une communication subjective. Pour créer, il va s'agir de faire fonctionner une perméabilité maîtrisée entre les états d'esprit et les états de corps. Partir d'une représentation imagée pour construire et transformer le mouvement dansé semble une stratégie pédagogique efficace pour solliciter la dynamique de l'imaginaire et créer un univers moteur déterminé : on cultive ici le respect d'un regard intime et émotionnel sur le monde.

En ce sens, l'enseignement artistique ne peut opérer par une simple transmission verticale du savoir : il fournit plutôt une manière de regarder, d'écouter, de parler, d'être, de vivre. Face à la dimension artistique comme enjeu de formation de l'activité dansée, il va s'agir pour l'enseignant d'amener l'élève à conduire un projet expressif au travers d'une démarche de

---

<sup>57</sup> HUESCA (R.), « Le projet : un atout pour enseigner et apprendre », *EPS*, n° 234, mars-avril 1992 et « Peut-on appréhender les activités physiques artistiques ? », *EPS*, n° 244, nov.-déc. 1993.

<sup>58</sup> Solliciter une pensée divergente suppose dans une première étape d'identifier ce qui ne l'est pas, donc ce qui relève de manière large du « sens commun », du collectif. Nous sommes bien ici dans un processus de prise de conscience de la construction collective à la construction individuelle.

création, à évoquer le réel en caractérisant ses mouvements par des formes corporelles signifiantes<sup>59</sup>, à construire un univers symbolique plurivoque en cohérence avec son propos, à communiquer sens et émotion au spectateur, tout en étant capable de tenir un rôle devant lui. Nous sommes 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. De fait, la technique ne se centre plus sur une gestuelle à maîtriser mais sur l'utilisation d'outils de poétisation du mouvement parce que « *l'enseignement de la danse est l'enseignement de la création, c'est-à-dire mettre en œuvre les moyens d'expression (la technique et les outils)* »<sup>60</sup>.

Parmi les enjeux qui se rattachent à ce projet, nous mettrons ci-après l'accent sur cette forme de pensée divergente et créative qui ne réduit pas l'éventail des réponses possibles face à un problème donné mais autorise au contraire des réponses diverses : la créativité.

On a longtemps cru que l'intelligence était une faculté unique, mesurable et bien définie. Les travaux d'Howard Gardner<sup>61</sup> démontrent le contraire : il existe au moins huit formes d'intelligence<sup>62</sup>, indépendantes les unes des autres, ayant chacune ses propres forces et contraintes. Dès lors, plusieurs constats s'imposent à nous : les processus d'apprentissage ne sont pas linéaires, les chemins de la connaissance sont multiples, la réalité reste bien souvent une affaire de points de vue et ceux-ci sont nombreux. On peut donc légitimement penser qu'il y a rarement une seule solution à un problème donné.

Psychologues et philosophes proposent deux modes de pensée qui s'opposent mais se complètent pour caractériser la pensée humaine : la pensée convergente et la pensée divergente. La pensée convergente fonctionne en structure fermée et sur un mode rationnel (raisonnement analytique, réflexion probabiliste...), elle classe et hiérarchise et propose « la » bonne réponse (Pour sauter, il faut s'élever le plus haut possible en poussant sur ses appuis et en s'aidant des segments libres). A l'inverse, la pensée divergente fonctionne en structure ouverte et sur un mode irrationnel (fantaisie, spontanéité, rêve, audace...), elle associe et diffuse permettant « des » réponses possibles (le saut peut fonctionner à contre-symbolique : avoir une envergure minimale, tête fléchie vers le bas, segments repliés contre soi).

Présente chez tous les individus à des degrés divers, la créativité se définit comme « *une aptitude à la pensée divergente* »<sup>63</sup>. Cette forme de pensée tend à inventorier le plus (et/ou une grande variété) de réponses possibles face à une question, une tâche ou un problème. « *L'essence de la pensée divergente réside dans la capacité de produire des formes nouvelles, de conjuguer des éléments que l'on considère d'habitude comme indépendants ou disparates. C'est, si l'on veut, la faculté créatrice, l'imagination, la fantaisie.* »<sup>64</sup>

Activité intellectuelle d'innovation et/ou fonction inventive d'imagination créatrice, la créativité agit comme une capacité de transformation, comme une disposition à créer puisqu'elle permet à l'esprit « *de réarranger les éléments du champ de conscience d'une façon originale* »<sup>65</sup> et d'imaginer des combinaisons nouvelles et/ou insolites. C'est en cela qu'elle se place au cœur des APA.

---

<sup>59</sup> Nous entendons le terme selon la description binaire que Saussure fit du signe, le signifiant étant l'aspect sensible et perceptif du signifié.

<sup>60</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.

<sup>61</sup> GARDNER (H.), *Les formes de l'intelligence*, Paris, Odile Jacob, Trad. Fr. Frames of Mind, (1<sup>ère</sup> éd. 1983). 1993.

<sup>62</sup> Intelligences logico-mathématique, spatiale, interpersonnelle, intrapersonnelle, verbo-linguistique, corporelle-kinesthésique, musicale-rythmique et naturaliste.

<sup>63</sup> GUILFORD (J.-C.), *The nature of human intelligence*, New York, Mac Graw Hill Book Co., 1967.

<sup>64</sup> LANDSHEERE (G. de), « Pour une pédagogie de la divergence », *Synthèse*, n° 204, 1963, p. 24-35.

<sup>65</sup> FUSTIER (M.), *Pratique de la créativité*, Paris, ESF, 1991, p.19.

Trois facteurs principaux<sup>66</sup>, appartenant à la catégorie « pensée divergente », qualifient les réponses fournies dans une situation-problème pour un temps donné : la fluidité (capacité à produire le plus grand nombre de réponses différentes, et représente le pôle quantitatif des réponses du sujet), la flexibilité (capacité à produire le plus grand nombre de réponses appartenant à des catégories différentes, et représente le pôle qualitatif des réponses du sujet), et enfin l'originalité (capacité à produire des réponses peu communes, et représente le pôle de la rareté des réponses du sujet). En danse, à partir d'un verbe inducteur, la fluidité permettra de trouver différentes manières de pousser avec les mains (formes), la flexibilité d'utiliser les différentes parties du corps et les niveaux, l'originalité de pousser lentement vers le sol avec le bout de son nez par exemple.

Parmi les facteurs qui inhibent le développement de la créativité, l'enseignant rencontrera fréquemment chez ses élèves des comportements de conformisme cognitif, « *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* »<sup>67</sup>.

Solliciter la créativité organise la première étape de toute démarche de création par l'activation de la pensée divergente qui élargit le champ des possibles en suivant plusieurs directions, en cherchant des solutions nouvelles et des réponses inattendues. En danse de création, tout le travail de l'enseignant, dans les tâches d'apprentissage proposées comme dans les pratiques langagières employées, consistera à faire sortir ses élèves des sentiers maintes fois battus pour trouver les chemins de traverse évoqués en amont. Mettre en jeu sa créativité va alors correspondre à questionner le corps en mouvement dans les perspectives les moins familières, dans un premier temps à partir d'un inducteur (se déplacer sur un parcours connu de chacun : de chez soi à sa boulangerie par exemple) ; puis à proposer (événements sur la route : flaque d'eau à sauter, crottes de chiens à éviter, fruits à cueillir, passage étroit, tunnel bas...) et à transformer (suppression des marches « inutiles », modification d'énergie et de temps, rencontres d'autrui...) une grande variété de solutions motrices pour l'illustrer nourrissant ainsi cette première étape, socle de la démarche de création.

Dans cette perspective, de nombreuses questions se posent alors à l'enseignant. Comment emboîter sens propre et figuré pour activer la fonction symbolique ? Quelles consignes permettront d'éviter la forme et le conforme pour multiplier les possibles et découvrir l'originalité ? Sur quelles images visuelles cohérentes s'appuyer ? Les réponses à ces questions ne peuvent être fermées car la créativité ne s'apprend pas : elle s'exerce, elle se cultive, elle s'entretient. Il semble toutefois important d'éviter la censure et le jugement moral, de mettre en place un climat de confiance ; de varier les inducteurs, les outils, les consignes ; de souligner l'originalité quand elle apparaît ; de favoriser les relations et associations apparemment improbables ; de jouer sur l'alternance individuel/collectif ; et pour finir de laisser parfois faire le hasard et l'aléatoire.

Imaginaire et imagination nourrissent la créativité.

Productrice d'apparences, l'imagination se définit trivialement comme l'aptitude à se représenter des objets absents. Intimement liée au processus de créativité, l'imagination n'est pas la seule mémoire des images, il s'agit plutôt d'une capacité multiforme de l'esprit à évoquer, à combiner et donc à créer des images. Inventive et parfois aussi subversive, elle colore l'action de ses valeurs, et garde son indépendance à l'égard du donné. On en distingue deux formes principales : l'imagination reproductrice qui « *est la faculté qu'a l'homme de*

---

<sup>66</sup> GUILFORD (J.-C.), HOEPFNER (R.), *The analysis of intelligence*, New York, Mac Graw Hill Book Co., 1971.

<sup>67</sup> ROUQUETTE (M.-L.), *La créativité*, Paris, PUF, 1973, 3ème éd. 1981, p. 76.

*reproduire en lui, ou de projeter hors de lui, des images emmagasinées dans sa mémoire* »<sup>68</sup> et qui restitue les perceptions en suppléant le réel senti ; et l'imagination créatrice qui « *est la création d'images nouvelles qui se matérialisent ou non dans des paroles, des textes, des gestes, des objets, des œuvres* »<sup>69</sup> et qui révèle un réel caché ou donne corps à un irréel. La problématique artistique s'intéresse en tout premier lieu à cette dernière qui envisage plutôt l'imagination comme « *faculté de déformer les images fournies par la perception, (...) faculté de nous libérer des images premières, de changer les images* »<sup>70</sup> pour vivre l'expérience d'une réorganisation du réel et d'une exploration du monde sous un angle inattendu. Elle fait alors subir au monde matériel une véritable « *transfiguration du banal* »<sup>71</sup>. Sous l'effet de contraintes diverses (exogènes ou endogènes), l'œuvre d'art (comme les travaux d'élèves) naît ensuite d'un dialogue entre l'imagination et la conceptualisation qui donne à voir et à penser. C'est pour cela que l'on peut affirmer que « *l'œuvre d'art est le champ privilégié de l'imagination* »<sup>72</sup>.

Sphère de représentations et d'affects, l'imaginaire est constitué quant à lui d'un ensemble d'images et d'objets de pensée dont les limites restent sans cesse à définir. Il reste bien sûr lié aux images mais à ces images personnelles et uniques, inscrites en nous au fil du temps, depuis nos premières relations avec le monde extérieur. A ces images sont liées des émotions qui se développent à l'interface du psychisme et du corps comme le souligne justement Alain : « *L'imaginaire n'est pas dans l'image, c'est-à-dire dans la connaissance que l'on a de l'objet, mais bien dans l'émotion, c'est-à-dire dans une énergique et confuse réaction de tout le corps* »<sup>73</sup>. Conservatoire de ces images et de ces émotions, l'imaginaire apparaît métaphoriquement comme un lieu. En ce sens, il représente le domaine, les territoires de l'imagination. Oscillant entre affectivité et savoir, il s'utilise comme un grand réservoir dans lequel l'individu va puiser pour chercher des images connues, vécues, rêvées ou inventées. De fait, il fonctionne comme un monde qui se substitue au monde de la réalité, autorise l'utilisation de l'équivoque et de l'ambigu pour provoquer des significations nouvelles et créer ainsi un espace virtuel où coexistent le rationnel et l'irrationnel. Riche en vertus exploratoires, il facilite la mise à distance et l'objectivation. De plus, l'aptitude à l'abstraction procure un sentiment de maîtrise. En ce sens, l'imaginaire permet une conduite de la conscience pour s'approprier le monde et avoir une emprise plus efficace sur la réalité. Ceci dit, comme il est secret, personnel, ni logique, ni raisonnable et surtout bien peu contrôlable, l'imaginaire semble toujours suspect. Toutefois, il autorise l'expression de l'inexprimable et l'invention lucide de soi au travers des nombreux cheminements qu'il offre au sein même du réel.

Pour solliciter la dynamique de l'imaginaire, l'enseignant pourra favoriser par exemple la perversion de la signification des inducteurs proposés en proposant de jouer sur leurs propriétés : texture, forme, poids, couleur, fonction sociale, etc. Dans les APA, la difficulté pour l'enseignant ne repose pas tant sur la proposition de situations permettant de solliciter la créativité de ses élèves. Elle provient parfois d'une vision analytique de ces activités, dont les contenus sont parfois rattachés à des principes de construction *a priori* et évalués à l'aide de critères quantitatifs.

---

<sup>68</sup> JEAN (G.), *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris, Casterman, 1976, p. 35.

<sup>69</sup> JEAN (G.), *Ibidem*, p. 37.

<sup>70</sup> BACHELARD (G.), *L'air et les songes*, Paris, Librairie José Corti, 1943, p. 7.

<sup>71</sup> DANTO (A.), *La transfiguration du banal*, *Op. Cit.*

<sup>72</sup> WUNENBURGER (J.-J.), *Op. cit.*, p. 108.

<sup>73</sup> ALAIN, « Vingt Leçons sur les Beaux-arts », in *Les arts et les Dieux*, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1968, p. 475.

## **2. La part de l'artistique dans les textes officiels**

Comme nous l'avons évoqué en introduction de cette deuxième partie, ce sont les « principes de transformation » qui devraient être au cœur de la didactique des APA pour ne pas dénaturer les liens entre artistique et sensible tels que nous les avons traités. Quels sont choix moteurs, affectifs et cognitifs qui ont été effectués par le groupe et l'élève dans la construction problématique vis-à-vis du sujet donné ? Les composantes de la danse (espace, temps, énergie, relations...), les procédés de composition (répétition, accumulation, saturation, transposition...), les formes de corps (styles et critères de motricité...) sont au service du propos et agissent comme des outils de transformation. Ce sont les combinaisons singulières entre les différentes catégories de ressources qui gagnent à être évaluées, dans une dialectique entre connaissances, capacités et attitudes. Or, les programmes officiels ne sont pas toujours très clairs dans la formulation des compétences visées, ce qui rend parfois difficile la progressivité des élèves dans une logique verticale (du collège au lycée).

La formulation des compétences propres (CP3) à développer au collège et au lycée - « réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique » - peut prêter à confusion puisque les attendus et la démarche de transformation ne sont pas les mêmes lorsque la prestation est à visée artistique ou lorsqu'elle est à visée acrobatique. Les critères d'évaluation mobilisés par l'enseignant, dans un cas et dans l'autre, ne s'envisagent alors pas de la même façon. Le regroupement d'un ensemble d'activités (acrosport, aérobic, arts du cirque, danse, gymnastique - sol, parallèles, asymétriques, fixe, poutre - gymnastique rythmique), qui ne recouvrent pas des mêmes apprentissages peut être source de désorganisation. Dans la phrase, l'engagement de l'élève est au service d'un objectif, d'une intention, soit artistique ou soit acrobatique. Or, l'élaboration d'un projet artistique dépasse largement la prestation corporelle puisque la production de cette dernière n'est qu'un outil au service d'un ensemble plus large qui, justement, fait la spécificité des APA.

Reprenons les programmes officiels du collège<sup>74</sup> à partir des compétences attendues de niveau 1 en danse et arts du cirque.

<i>Activités</i>	<i>Compétences attendues</i>
<b>Arts du cirque</b> <b>Niveau 1</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Composer et présenter dans un espace orienté un numéro collectif organisé autour d'un thème incorporant à un jeu d'acteur des éléments simples issus d'au moins deux des trois familles</li><li>- Maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres</li><li>- Observer avec attention et apprécier avec respect les différentes prestations</li></ul>
<b>Danse</b> <b>Niveau 1</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Composer et présenter une chorégraphie collective structurée en enrichissant des formes corporelles et des gestes simples, en jouant sur les composantes du mouvement : l'espace, le temps et l'énergie</li><li>- Maîtriser ses émotions et accepter le regard des autres</li><li>- Observer avec attention et apprécier avec respect les différentes prestations</li></ul>

Si les attentes au niveau 1 s'organisent autour d'un thème en Arts du cirque, le projet est moins clair en Danse et l'identification du sujet à partir duquel s'articule le jeu sur les composantes du mouvement n'est pas très explicite. De plus, la notion de thème n'est pas forcément une notion qui induit une démarche artistique, puisque elle s'emploie aussi dans les

<sup>74</sup> Bulletin Officiel spécial n°6 du 28 août 2008.

activités de reproduction de formes ou de danses sociales comme chapeau général (exemple : le bien et le mal, la séduction, les sentiments...). Ce sont les parti-pris que les élèves choisissent comme fils directeurs et que l'enseignant aide à expliciter (en leur donnant des outils chorégraphiques et scénographiques) qui font traitement artistique. Et nous avons vu que seule cette démarche favorise l'activation de la part sensible de chaque élève à travers l'appropriation qu'il se fait du « sujet » (que nous préférons au terme « thème » pour éviter les confusions).

Une autre remarque découle de ces réflexions et concerne le troisième item : « *observer avec attention et apprécier avec respect les différentes prestations* ». L'intérêt de la notion d'« appréciation » dans le cadre scolaire est d'aider l'élève-spectateur à développer un argumentaire justifiant la réception qu'il a des prestations proposées. Les indicateurs ou critères construits par l'enseignant sont des outils pour que l'élève puisse organiser sa pensée en relevant les « effets » recherchés par les élèves-chorégraphes. Si la notion de projet artistique n'est pas, dès le départ, au cœur du travail chorégraphique, les critères d'appréciation peuvent malheureusement dériver en des critères normés par rapport à un code construit *a priori*.

Les compétences attendues au niveau 2 sont plus proches des dynamiques artistiques, par l'intermédiaire des termes que nous avons surlignés en gras.

<i>Activités</i>	<i>Compétences attendues</i>
<b>Arts du cirque</b> <b>Niveau 2</b>	- Composer et présenter un numéro collectif s'inscrivant dans une <b>démarche de création</b> en <b>choisissant</b> des éléments dans les trois familles dont la mise en scène <b>évoque un univers</b> défini préalablement - Apprécier les prestations les prestations de <b>façon argumentée</b> , à partir de quelques indicateurs simples
<b>Danse</b> <b>Niveau 2</b>	- Composer et présenter une chorégraphie collective en <b>choisissant</b> des procédés de composition et des formes corporelles variées et originales en relation avec <b>le projet expressif</b> - Apprécier les prestations les prestations <b>de façon argumentée</b> , à partir de quelques indicateurs simples

Néanmoins, ce qui prime dans l'analyse de la construction de la phrase, reste la composition et la présentation d'un numéro ou d'une chorégraphie collective au service de l'expression. Or, un des enjeux de l'enseignement des APA dans le cadre scolaire, est bien de pouvoir construire un projet reposant sur le traitement singulier d'un sujet. En poésie, ce n'est pas seulement la signification des mots qui est intéressante mais surtout l'imbrication des mots les uns avec les autres, et les entre-lignes qui résonnent pour le lecteur. En APA, les formes corporelles auront du poids si elles font ressortir le parti-pris, voire la prise de risque des élèves. En d'autres termes, si la composition et la réalisation sont premières dans la formulation des compétences attendues, le projet risque seulement de servir de prétexte et les chorégraphies de produits formatés se différenciant finalement seulement dans la qualité de la performance motrice. Or, « *les disciplines sportives où la forme du mouvement est l'objet de la confrontation dans un processus de codage explicite et écrit pour tous n'appartiennent pas aux activités physiques artistiques* »<sup>75</sup>.

<sup>75</sup> TRIBALAT (T.), « La danse discipline artistique », *Hyper*, n°191, 192 et 193, 1995/96.

Les niveaux proposés au lycée<sup>76</sup> semblent plus proches d'un traitement poétique des activités corporelles.

<i>Activités</i>	<i>Compétences attendues</i>
<b>Arts du cirque</b> <b>Niveau 3</b>	- Composer et présenter un numéro collectif à partir de formes et de figures singulières en jonglage, acrobatie, équilibre. - Les élèves spectateurs apprécient la qualité de réalisation des différentes formes singulières.
<b>Danse</b> <b>Niveau 3</b>	- Composer et présenter une chorégraphie collective à partir d'un <b>thème d'étude</b> proposé par l'enseignant, en faisant <b>évoluer</b> la motricité usuelle par l'utilisation de paramètres du mouvement (espace, temps, énergie), dans un espace scénique orienté. - Apprécier le <b>degré de lisibilité du thème d'étude</b> et l'interprétation des élèves danseurs.
<i>Activités</i>	<i>Compétences attendues</i>
<b>Arts du cirque</b> <b>Niveau 4</b>	- Composer et présenter une pièce collective à partir des différents arts du cirque, en intégrant une prise de risque technique ou affective à partir de différents paramètres : équilibre, gravité, trajectoire des objets ou des engins, formes corporelles individuelles ou collectives. - Les élèves spectateurs apprécient l'organisation spatiale et temporelle de la pièce et la qualité d'interprétation des circassiens.
<b>Danse</b> <b>Niveau 4</b>	- Composer et présenter une chorégraphie collective <b>à partir d'une démarche</b> et de procédés de composition définis avec l'enseignant. Enrichir la production par l'organisation de l'espace scénique et les relations entre danseurs. La motricité allie différents paramètres du mouvement <b>au service d'un projet</b> expressif. - Repérer les éléments de composition et en <b>apprécier la pertinence</b> au regard du propos chorégraphique.
<i>Activités</i>	<i>Compétences attendues</i>
<b>Arts du cirque</b> <b>Niveau 5</b>	- Composer et présenter, une création collective concise et originale qui intègre plusieurs arts du cirque (jonglage, acrobatie, équilibre), en s'engageant et s'affirmant affectivement et techniquement. Les élèves spectateurs apprécient la qualité de réalisation et d'interprétation des éléments constitutifs de la pièce et la pertinence du propos expressif.
<b>Danse</b> <b>Niveau 5</b>	- Composer et présenter une chorégraphie collective <b>à partir de choix personnels exprimés et partagés</b> , avec un niveau d'engagement émotionnel maîtrisé et une <b>stylisation du mouvement au service du propos chorégraphique</b> . - Apprécier le niveau d'interprétation des danseurs ainsi que l'utilisation des procédés et éléments scéniques <b>qui renforcent le thème développé</b> .

Les notions de thème d'étude, de pertinence par rapport à un thème d'étude, mais aussi la mise en exergue des choix personnels exprimés et partagés, d'une « stylisation » du mouvement au service du propos sont, finalement, des axes susceptibles de traverser tous les niveaux scolaires, du collège au lycée.

<sup>76</sup> Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010.

Nous pourrions alors penser le continuum de complexification du niveau 1 au niveau 5 :

- en augmentant la durée des constructions chorégraphiques parallèlement à une complexification des outils et des techniques proposés au service du sujet ;
- en laissant de plus en plus de liberté aux élèves quant à leur projet chorégraphique ;
- en abordant la question des usages du corps en mouvement de façon de plus en plus articulée avec les autres disciplines artistiques tels que les nouveaux textes sur l'histoire des arts le préconisent.

Et, pour rappel, ce qui nous semble indispensable, quels que soient les niveaux de classe concernés, c'est la nécessaire combinatoire entre les ressources motrices, cognitives et socio-affectives au service du projet, combinatoire au centre du processus d'évaluation, comme nous allons le voir dans la prochaine section.

### **3. Proposition de synthèse : modèle didactique**

Afin de travailler sur tous les registres et ne pas passer à côté de la démarche artistique, l'enseignant doit penser son cycle et ses leçons de manière équilibrée, c'est-à-dire qu'il doit solliciter des catégories de ressources diversifiées en regard des types de tâches, des situations, ou des ateliers qu'il propose. Les situations envisagées gagnent alors à se distribuer sur le *continuum* des « habiletés fermés » aux « habiletés ouvertes », c'est-à-dire « *d'un continuum qui va des habiletés où dominent les automatismes jusqu'à celle où domine la perception* »<sup>77</sup>. Lorsque l'élève apprend une séquence gestuelle et la répète pour la mémoriser, il essaie d'acquérir un *pattern* moteur aussi proche que possible de celui du modèle. Dans ce cas, les habiletés de type fermé se rapportent à l'idée de technique comme répertoire de mouvement, de gestes à acquérir, où les habitudes dominent : les ressources seront proprioceptives, kinesthésiques, biomécaniques... Lorsque la situation aiguise un travail relationnel - en contact-improvisation par exemple - ou encore un travail d'adaptation à des trajets aléatoires où la perception domine, alors les habiletés plus ouvertes engagent aussi des ressources relationnelles, affectives et communicationnelles. L'élève apprend à être attentif aux demandes qui viennent de l'extérieur, à faire jouer les facettes psychologiques et sociales de sa sensibilité. Or, plus il aura « routinisé » certains gestes corporels, plus il pourra plus aisément mobiliser la technique comme processus.

C'est ainsi que la mise en tension de divers types de tâches et de situations permet à l'enseignant de favoriser la mobilisation de plusieurs référentiels chez les élèves, ce qui les conduit alors plus facilement à basculer d'un « cadre primaire » à un « cadre relatif » (Cf. première partie, section 3.3).

#### **3.1. Formes de motricités et référentiels de traitement**

Revenons d'une part sur les trois formes de motricité relative à l'étude du mouvement, proposées par J.C. Serre et souvent déclinées dans la littérature :

- les morphocinèses « *dont la finalité réside dans la production de formes, appréciées en elles-mêmes et pour elles-mêmes, qui préside aux relations de l'individu avec son milieu social à des fins artistiques... La dimension morphocinétique joue un rôle plus important dans le cadre d'activités telle que la « pose » et la démarche d'un mannequin de mode et dans*

---

<sup>77</sup> Classification de POULTON (1957), reprise par KNAPP (B.), *Sport et motricité*, Paris, Vigot, 1975.

*certaines formes de parade et de danse* »<sup>78</sup> (reproduction d'une pirouette en danse par exemple) ;

- les téléocinèses – ou topocinèses - tournées vers l'efficacité de l'action, par rapport à un but poursuivi (gestion de l'impulsion pour un porté dynamique) ;

- les sémiocinèses comme « *toutes les formes de motricité qui président aux relations de l'individu avec son milieu social à des fins de communication* » (si la démarche est artistique alors la composition est au service des sémiocinèses en danse).

Revenons d'autre part sur le concept de « référentiel » développé par Alain Berthoz<sup>79</sup>, établissant la relation entre le corps et l'espace dans le domaine de la psychologie cognitive. Le chercheur décrit trois différents supports aux mouvements.

- Un référentiel égocentrique : « *dit "corporel", que nous pourrions appeler "égocentrique"* ». Lorsque le codage des relations chez un individu consiste à tout rapporter à lui-même, il est égocentré. Il s'appuie alors particulièrement sur des sensations proprioceptives et kinesthésiques.

- Un référentiel allocentrique environnemental : « *qui reste égocentrique mais qui décrit le mouvement par rapport à des repères extérieurs liés à la pièce où se déroule la danse* ». Lorsque la référence est extérieure à son corps, les ressources sont plus visuelles et la dimension cognitive en rapport avec l'opération de symbolisation va aussi être mobilisée : le codage est dit « allocentré », il décentre le repère fondamental dans l'espace extérieur.

- Un référentiel allocentrique relatif : « *un référentiel "lié aux deux partenaires", que nous pourrions appeler "relatif" puisqu'il se définit par les relations entre deux danseurs* ». La puissance du référentiel allocentré « *est de permettre une manipulation mentale et des relations entre les objets sans avoir à les référer en permanence au corps propre* »<sup>80</sup>.

L'articulation des propositions de ces deux auteurs est particulièrement heuristique car propice à relier les sphères scientifiques au service d'une construction didactique pour l'enseignant. Elle permet ainsi de mieux prendre conscience des registres de ressources particulièrement sollicités dans les tâches et de jouer sur leurs combinaisons pour développer des compétences afin de ne pas perdre la triple vision du corps effecteur, expressif et communiquant. Si l'enseignant encourage la verbalisation, il lui est d'autant plus indispensable de savoir quel registre de la motricité est sollicité chez l'élève et quel référentiel est utilisé pour pouvoir l'aider dans ses apprentissages, par des aménagements (variables et consignes).

### **3.2 Traitement didactique et principes de transformation**

Une synthèse, présentée ci-dessous sous forme de tableau, permet de visualiser assez rapidement les relations entre les notions et les concepts développés, tout en les reliant aussi avec le vernaculaire officiel préconisé dans les programmes. Néanmoins, si la proposition est schématisée dans une volonté pédagogique, c'est bien l'entre deux, l'articulation entre les cases qui relève de la construction des contenus d'enseignement.

---

<sup>78</sup> SERRE (J-C), « La danse parmi les autres formes de motricité », *La recherche en danse*, n°3, juin 1984, pp. 135-156 ; (A partir des travaux de Paillard (J.), « Le traitement des informations spatiales », dans Bresson (F.) et coll., *De l'espace corporel à l'espace écologique*, Paris, PUF, 1974.

<sup>79</sup> BERTHOZ (A.), *Le sens du mouvement*, Paris, Odile Jacob, 1997, p. 107.

<sup>80</sup> BERTHOZ (A.), *Ibidem*, p. 110.

Ressources, compétences et rôles sociaux dans l'enseignement de la danse				
Trois rôles sociaux (élèves)	Processus	Formes de motricité/Référentiels	Catégories de ressources	Textes officiels
Danseur	Exécution	Morphocinèse/ égo-centré  Topocinèse/ égo-centré et allo-centré relatif	Ressources motrices (proprioceptives, kinesthésiques, biomécaniques...)	<p><b>Capacités</b> : habiletés, techniques, savoir-faire.</p> <p><b>Connaissances</b> : sur sa propre activité motrice ou celle d'autrui (dans les relations).</p> <p><b>Attitudes</b> : engagement et comportements de l'élève</p>
	Interprétation <sup>81</sup>	Morphocinèse/ égo-centré  Sémiocinèse/ allo-centré relatif et environnemental	Ressources affectives pour l'engagement moteur et émotionnel (relatives à la confiance en soi, à la gestion du stress, à la prise de risque...)	
Chorégraphe	Composition	Sémiocinèse/ Allo-centré relatif et environnemental	Ressources cognitives (visuelles, communicationnelles, relationnelles...) Ressources affectives (perceptives)	<p><b>Connaissances</b> : informations sur les principes relatifs aux APA, sur les repères donnés et traités par l'enseignant à un niveau d'étude donné.</p> <p><b>Attitudes</b> : comportement et engagement dans l'appropriation sensible de la réalité par l'élève.</p>
Spectateur	Interprétation	Sémiocinèse/ Allo-centré environnemental	Ressources cognitives (communicationnelles, visuelles...)  Ressources affectives (perceptives)	<p><b>Attitudes</b> : engagement que l'élève doit avoir dans ses relations aux autres et à l'environnement, sous-tendues par des valeurs qu'il convient d'acquiescer et d'installer.</p> <p><b>Connaissances</b> : informations sur les principes relatifs aux APA, sur les repères donnés et traités par l'enseignant à un niveau d'étude donné.</p>

<sup>81</sup> Notons que le terme interprétation cache deux significations : l'interprète - danseur au service d'une forme à reproduire élaborée par le chorégraphe travaille surtout le domaine moteur, alors que le processus d'interprétation relève chez le spectateur d'un cheminement cognitif et affectif.

L'équilibre dans les sollicitations de ressources dans une leçon (ou dans un cycle de plusieurs leçons) résulte de la propension pour l'enseignant à activer les processus de transformation dans l'exécution, la composition et l'interprétation chez l'élève et donc plusieurs référentiels et plusieurs formes de motricité. N effet, comme nous l'avons souligné, les transformations corporelles sont la résultante d'une combinatoire de ressources. Si les situations ne mettent pas en œuvre cette combinatoire – en ne sollicitant par exemple chez l'élève que des habiletés fermées - alors les compétences intrinsèques aux activités artistiques ne pourront pas se développer.

Passer par les ressources permet d'avoir accès aux compétences si l'on envisage les compétences de manière située, c'est-à-dire lorsque l'on pense ainsi l'action située : « *Un danseur n'est pas compétent en danse seulement si il sait mobiliser certains savoir-faire dans une situation donnée, mais surtout si il sait faire le lien entre les ressources dont il dispose et celles qui sont apportées par l'environnement et ce lien peut devenir aussi une ressource* »<sup>82</sup>. Nous pourrions aussi décliner la compétence « *savoir mobiliser* » et articuler les ressources entre elles, comme l'envisage Guy Le Boterf, car pour lui la compétence ne peut plus seulement être considérée comme « *une disposition à agir mais également comme un processus* » qui conduit à raisonner en termes de combinatoire »<sup>83</sup>.

A partir de ce point de vue dynamique, il est difficile de traiter les trois rôles sociaux de manière isolée. Ainsi l'enseignant gagne à proposer des situations pour un élève danseur/chorégraphe ou chorégraphe/spectateur ou danseur/spectateur... Car chaque rôle active la dialectique entre les processus de transformation : exécution/composition, composition/interprétation, exécution/interprétation... Les outils méthodologiques et techniques guidant la mise en œuvre des transformations objectivées par l'enseignant reposent sur des principes de transformation. Ceux-ci sont véhiculés à travers les déterminants historiques et sociaux de la danse et les inventions des artistes contribuant à son évolution : les composantes de la danse, les procédés de composition, les courants esthétiques, les styles de danse... La plupart du temps, ces outils se retrouvent au cœur de la grille d'évaluation que les enseignants proposent à leurs élèves, servant à quantifier leurs capacités à appliquer des règles. Afin de proposer une évaluation redonnant plus de force à l'aspect sensible relatif aux APA, il serait intéressant de donner plus de poids au fil directeur, au propos chorégraphique que l'élève s'est construit à partir du sujet.

#### **4. L'évaluation : entre le projet et le cadre**

Comme on a pu le voir, les APA sont faiblement représentées dans les choix des APSA enseignées en EPS au collège et au lycée. Le fait que l'évaluation des compétences dans ce groupement soit une affaire délicate peut expliquer en partie que leur enseignement ne soit pas fréquent. Or, la légitimité de l'enseignement du groupement des APA passe aussi par la cohérence de l'évaluation dans les activités qui le composent. Clarifier cette évaluation, préciser les catégories d'observables et construire des outils pertinents devient alors une nécessité et un enjeu dans l'enseignement de ces activités.

---

<sup>82</sup> BRUNAUX (H.), *Danses contemporaines et espace urbain. Usages de l'espace et espace des usages*, thèse de sociologie, Université de Lyon 2, 2010.

<sup>83</sup> LE BOTERF (G.), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Ed. d'organisation, 2001.

Reprenons le concept de « cadre » développé dans la première partie : l'enseignant doit autant s'intéresser aux cadres d'action des élèves dans le rôle de danseur qu'à leurs cadres de réception dans leur rôle de spectateur. Les faire basculer d'un cadre primaire à un autre cadre, c'est jouer sur ces deux registres de rôles. L'opération qui permet de passer du cadre d'action au cadre de réception est la composition. Ce processus est une activité hautement cognitive car l'élève va devoir faire des choix par rapport au sujet donné afin de combiner les dimensions corporelles effectrices, expressives et communicationnelles. Passer d'une cadre d'action à un cadre de réception, c'est bien sûr guider l'élève dans cette transformation d'une motricité efficiente à une motricité signifiante. L'enseignant utilise un cadre de traitement qui passe par les composantes de la danse, mais aussi par les procédés de composition. L'élève pourra non seulement choisir le procédé qui lui semble le plus juste pour servir son propos (et qu'il a pu travailler au cours d'une leçon) mais il est aussi encouragé à en inventer d'autres (ou « à faire comme... » un chorégraphe étudié en cours). Cette mobilisation de procédés pertinents par rapport au traitement d'un sujet peut alors être support à évaluation.

Si un collectif d'élèves choisit de renforcer un effet en utilisant le procédé de la répétition (pour traiter par exemple un sujet sur des ouvriers dans une usine), il devra justifier du moment dans la chorégraphie où cet effet corporel et temporel aura le plus de poids pour un spectateur. En pensant à cadrer cet instant dans la composition, le collectif travaille aussi de manière sous-jacente sur les composantes de la danse - temps, espace, énergie - et sur les catégories de relations - spatiales, temporelles, symboliques - qui permettent de rendre le procédé utile pour développer le propos. Pour cet exemple, l'évaluation porte sur l'interface entre les processus de composition et d'interprétation, en s'attachant aux choix faits dans le rôle du chorégraphe et aux impressions relevées dans le rôle du spectateur<sup>84</sup>.

Dans les activités artistiques, l'expérience sensible est certes reliée à des sensations motrices mais la part perceptive et très imbriquée à la part cognitive influençant les comportements et les capacités d'imagerie du sujet. Ce sont les ressources communicationnelles (traitement d'un sujet au service d'un message pour un spectateur) qui servent finalement de lien entre les situations d'apprentissage proposées aux élèves et la construction d'une séquence gestuelle ou d'une chorégraphie. Cette catégorie de ressources active les deux formes de jugement qui sont au fondement de toute évaluation : le jugement de goût et le jugement d'objet.

- Le jugement de goût est un jugement fondé sur le sentiment de plaisir/déplaisir et il induit une relation personnelle entre un individu singulier et un objet singulier. Par exemple, je regarde cette table : sa couleur, sa forme, ses lignes, sa matière. Au-delà de l'utilité que je peux en avoir, elle me plaît ou elle ne me plaît pas. C'est une contemplation désintéressée qui ne juge pas la table par rapport à sa valeur objective mais par rapport à ma relation à elle. On peut dire alors que ce jugement s'aborde alors dans la cadre d'une attitude de réception esthétique. La valeur que j'accorde à l'objet ne lui appartient pas véritablement : elle m'appartient puisque c'est moi qui en vis la réception, je suis le référent de mon jugement.

- Le jugement d'objet (jugement téléologique) est un jugement fondé sur une saisie conceptuelle et il porte sur les propriétés objectives de l'objet. La valeur que je lui accorde lui appartient véritablement. C'est bien lui que je juge et la valeur que je lui accorde est la sienne. On peut dire alors que ce jugement s'aborde alors dans la cadre d'une attitude de réception objective. Pour reprendre l'exemple précédent, je m'intéresse plus à la fonction sociale, aux dimensions, à la stabilité de la table...

---

<sup>84</sup> L'un et l'autre sont étroitement liés et sont la plupart du temps tenus par les mêmes élèves qui basculent du cadre d'action au cadre de réception en fonction du rôle pris à un moment donné.

C'est l'attitude que l'on adopte face à l'objet qui fonde la réception qu'on a de lui et le jugement qu'on émet à son égard. Les deux formes de jugement se retrouvent dans les APA puisqu'elles sont au cœur d'une construction individuelle et d'une construction collective. Il est nécessaire dans les enseignements artistiques que les élèves prennent conscience de leur jugement de goût, fondement de leur subjectivité objectivée. Donner plus de place aux ressources communicationnelles et aux regards de spectateurs (très différents en fonction des contextes sociaux d'enseignement) dans l'évaluation, ce serait alors permettre de ne pas retomber dans une évaluation construite *a priori*. C'est ainsi que la grille d'évaluation peut s'élaborer avec les élèves, en leur faisant vivre différentes modalités de pratiques : de reproduction de formes dansées, de construction de formes relationnelles, de construction de formes poétiques à partir du traitement d'un sujet. En passant par la comparaison entre ces modalités de pratique et en leur faisant prendre conscience des différentes catégories de ressources que chacune d'entre elles privilégie, l'enseignant conduit plus facilement les élèves à développer des compétences corporelles communicationnelles, véritable combinatoire de ressources à l'interface des trois rôles sociaux.

Sachant que l'apprentissage d'une technique motrice modélisée amène bien souvent une codification gestuelle normée, nous avons vu qu'il était intéressant d'utiliser l'improvisation pour que les élèves puissent activer leur imaginaire. Mais partir d'un enchaînement et le transformer en fonction des effets recherchés est tout à fait envisageable et peut même favoriser les apprentissages pour les élèves en difficulté ; cette démarche peut aussi éviter de s'éloigner du travail sur le corps ou de rester à un niveau mimé. Les activités artistiques dans l'enseignement de l'EPS sont un support pour travailler sur la motricité et pour dépasser la forme en insistant sur « la forme entre les formes », le chemin entre deux gestuelles signifiantes. L'évaluation porte alors autant sur le choix des gestuelles que sur la construction des trajets passant de l'une à l'autre.

Si, à un moment donné dans les apprentissages, l'enseignant pour des stratégies pédagogiques dues au contexte d'action, mobilise des tâches semi-définies comme la reproduction d'une séquence gestuelle sollicitant la mémorisation, il devra pour rester dans la logique artistique proposer aussi des situations de résolution de problèmes dans sa leçon - ou au cours du cycle. L'atelier en fin de leçon en est l'incarnation type car c'est le moment où les ressources que les élèves ont appris à activer au cours des séquences d'apprentissage vont se combiner en imbriquant les trois rôles sociaux de la danse. Tous les contenus proposés par l'enseignant vont pouvoir se croiser dans l'atelier. Le comportement des élèves au cours de l'atelier peut être ainsi un fort moment d'évaluation formative. Le tout est alors d'induire pour l'enseignant des combinaisons nouvelles chez ses élèves et de savoir aussi les aider à fixer leur proposition en relation avec les objectifs de leçon.

## **Conclusion**

Amener les élèves dans une démarche de création n'engendre pas automatiquement la mise en exergue de leur part sensible et singulière puisque la construction d'un enchaînement où les figures motrices sont bien articulées « biomécaniquement » parlant, peut aussi y parvenir. Ce qui est atypique dans la démarche artistique est la symbolisation du réel choisie et la mobilisation de gestes signifiants pour un regard de spectateur. Le texte s'est justement focalisé sur les processus cognitifs indispensables à solliciter pour que les élèves évoluent dans leurs savoir-faire et savoir-être et prennent conscience des principes de transformation qui servent les partis-pris artistiques.

Trois déterminants recouvrent alors l'« expérience artistique » que les élèves vivent au cours de l'enseignement en EPS : le nécessaire engagement moteur et émotionnel car le corps n'est pas seulement un outil d'effection, il est aussi une matière pour formaliser une pensée et un véhicule pour transmettre des émotions et se révéler à soi-même ; l'incontournable complexité qu'engendre la dynamique entre des ressources différenciées en fonction des registres moteurs, cognitifs, socio-affectifs (et qui impulse la combinatoire de ressources pour développer des compétences) ; l'activation de l'« autonomie » des élèves car les APA sont des activités d'autorégulation reliant automatiquement les connaissances procédurales aux connaissances déclaratives de par la tenue des rôles de chorégraphe et de spectateur. La didactique des APA se construit surtout autour des interactions entre les trois rôles sociaux, statuts permettant de relier contenus disciplinaires et compétences et de favoriser la parole et la singularité de chaque élève.