

Université Lumière Lyon 2
Thèse de doctorat en Sciences de l'Education
Présentée et soutenue publiquement par
Michelle COLTICE

LA DANSE AU COLLEGE : LE MODELE DE “PRATIQUANT CULTURE”

Directeur de thèse : Monsieur le Professeur Michel DEVELAY
Septembre 2000.

Membres du jury Madame ALTET Marguerite, rapporteur Monsieur TERRET Thierry,
rapporteur Madame GAUTHERIN Jacqueline Monsieur LEZIART Yvon

Table des matières

INTRODUCTION .	1
Pourquoi cette démarche ? . .	3
Partie I LE CADRE DE REFERENCE . .	7
D'UN ITINERAIRE PERSONNEL A UN ITINERAIRE PROFESSIONNEL "Cheminevements" ..	11
Cheminement chorégraphique .	11
Cheminement du chercheur dans son environnement. . .	23
D'UN ITINERAIRE PROFESSIONNEL A UN ITINERAIRE DE RECHERCHE "Mise au pas" ..	29
Arrêt sur image (problématique et hypothèses) . .	29
LE CADRE THEORIQUE : "La découverte de l'archétype". . .	40
Inspiration du modèle .	42
Débat autour de "l'habitus du pratiquant cultivé" . .	43
Le "pratiquant cultivé". . .	47
La composition du modele. .	48
Les hypothèses de travail. . .	74
Partie II : LES TEXTES OFFICIELS .	79
LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT : UN MODELE DE "PRATIQUANT CULTURE" SOUS INFLUENCE. .	82
LES PROGRAMMES EPS DE 1985 ET LEURS COMPLEMENTS. . .	83
Le contexte culturel .	92
L'Etude comparEe des différents modèles .	100
DE 1959 A 1996, DES MODELES DE "PRATIQUANT CULTURÉ" QUI FAVORISENT L'ACCULTURATION. .	106
L'Etude analytique de chacun des EIements .	107
L'analyse et la comparaison des diffErents modèles de "pratiquant culturE" .	116
Partie III : LES ENSEIGNANTS EPS .	129
LES ENSEIGNANTS, et leur niveau d'expertise. Des "pratiquants cultivés" singuliers. .	134

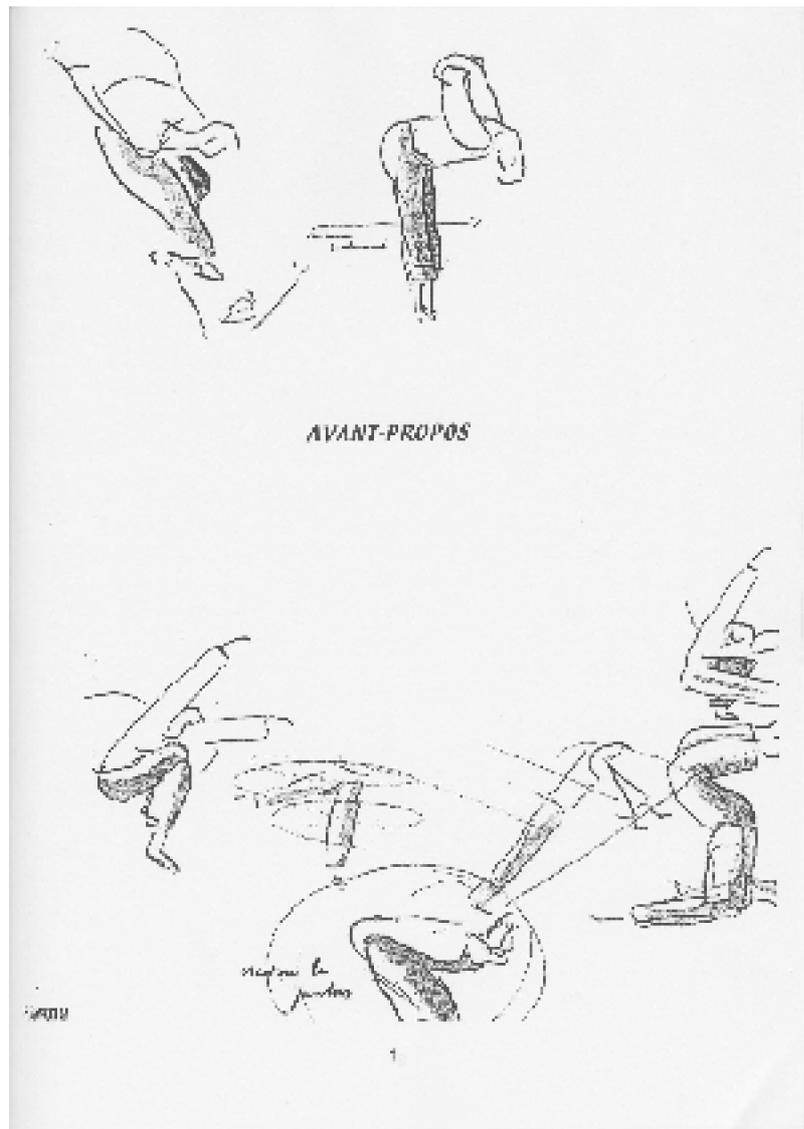
LES ENSEIGNANTS qui Evitent d’enseigner la danse (E-) .	134
Les enseignants qui enseignent la danse et se disent non experts (E) .	144
Les enseignants experts (E+) .	154
COMPARAISON DES “PRATIQUANTS CULTURÉS” CONTRADICTIONS ET COHÉRENCES . .	163
LA DIVERSITÉ DES MODÈLES .	165
LES DIVERSES INFLUENCES . .	169
PARTIE IV : LE CYCLE DANSE .	177
LES ÉLÈVES DE SIXIÈME ET LEUR ENSEIGNANTE EN AMONT DES APPRENTISSAGES. Un ensemble de “pratiquants culturés” hétérogène. .	180
Les élèves de 6ème 2 .	181
L’enseignante .	186
LE TRAITEMENT DIDACTIQUE. Négociations et métissage. .	191
Les premières situations pédagogiques. . .	193
Le choix d’un thème d’étude .	197
Les situations d’apprentissage .	199
La Situation de référence terminale. .	204
CONCLUSION .	217
Filage. .	218
Epilogue, ou mise en perspective utopique. .	220
BIBLIOGRAPHIE . .	229
OUVRAGES. . .	230
OUVRAGES COLLECTIFS . .	234
REVUES. .	235
ANNEXES PARTIE II . .	237
ANNEXE 1 Partie II. : Les textes de 1985. .	238
ANNEXE 2 Partie II. .	239
ANNEXE 3 Partie II . .	244
ANNEXE 4 Partie II. . .	246
ANNEXE 5 Partie II. .	247

L'éducation physique au collège. . .	250
L'EP une culture scolaire éclectique. . .	251
La danse et l'éducation physique : les compléments de 59. .	252
CONCLUSION. .	261
ANNEXE 6 Partie II. .	262
L'éducation physique et sportive au collège. . .	265
CONCLUSION. .	282
ANNEXE 7 Partie II. .	283
ANNEXE 8 PARTIE II. .	284
ANNEXE 9 PARTIE II. .	285
ANNEXES 10 PARTIE II. .	286
ANNEXE 11 PARTIE II. .	287
ANNEXE 12 PARTIE II. .	287
ANNEXE 13 Partie II. .	288
Le contexte de l'EPS .	290
Les textes officiels : les Activités Physiques Artistiques : (APA) .	292
Le contexte culturel. . .	307
Que devient alors notre "pratiquant culturé" en vue d'émancipation ? .	313
CONCLUSION. .	315
ANNEXES PARTIE III .	317
ANNEXE 1. Partie III. .	318
ANNEXE 2 Partie III .	319
ANNEXE 3. Partie III. .	321
"F". Athlétisme. 50 ans. Lieu de formation : Lyon. Enseigne dans un collège (30% d'étrangers) .	321
"M" 40 ans. Option Athlétisme. .	324
"P" 43 ans. Formation : Grenoble. 78. Option : rugby, natation. .	326
"J M" 29 ans. Lieu de formation : Clermont- Ferrand. Année 93. Option Rugby, natation. . .	329
"CH" 27 ans. Lieu de formation : Toulouse. 1993. Option Gym. .	331

ANNEXE N ° 4 Partie III .	333
a. Le recueil de données : .	334
b. L'analyse quantitative des données : . .	335
c. Les pôles : .	336
ANNEXE 5 Partie III. . .	340
ANNEXE 6 Partie III .	342
ANNEXE 7 Partie III .	353
a. Le recueil de données .	353
b. L'analyse quantitative des donnés . .	354
c. l'analyse qualitative des pôles : .	355
ANNEXE 8 Partie III .	359
ANNEXE 9 Partie III .	363
"B"49 ans. Lieu de formation : ENSEP. 71.Paris. Option GYM. .	363
"MF"45 ans. Formation : Grenoble. 1976. Spécialité : Danse. .	366
"N" 35 ans. Lieu de formation Grenoble.82 /86. option APPN. .	368
ANNEXE 10 Partie III. .	373
ANNEXES PARTIE IV .	381
ANNEXE 1 Partie IV .	382
ANNEXE 2 Partie IV .	385
ANNEXE 3 Partie IV .	388
ANNEXE 4 Partie IV .	389
Séance 1 : Entrer dans la danse ! .	389
Séance 2 : Construire un espace pour danser. . .	390
ANNEXE 5 Partie IV .	393
ANNEXE 6 Partie IV .	393
Séance 3 : Thème d'étude du cycle :. .	393
<u>Séance 4</u> : Bilan des fiches. On fait de l'effet .	395
Séance 5. Déformer le corps en utilisant le corps de l'autre .	397
Séance 6. Evaluation des danses. .	398

ANNEXE 7 Partie IV .	399
ANNEXE 8 Partie IV .	400
LE GROUPE DES FILLES . .	400
ANNEXE 9 Partie IV .	412
LE GROUPE DES GARCONS .	414
ANNEXE 10 partie IV .	422
ANNEXE 11 Partie IV .	429

INTRODUCTION



Pouvoir Parler Danser Parler et danser les mots Comme le danseur déchire l'espace Le rend palpable, lisible Directement, évident, Etre de chair, corps qui se donne à voir, et qui lui échappe, Corps - image, ouvert, invitation à l'imaginaire Transformation magique de la grisaille re création.

Commencer avec peu de lumière ... Une musique en sourdine (Bach?) ... Une silhouette à peine suggérée de petite fille perchée sur un mur indiquer ainsi qu'il s'agit d'un retour ... retour vers l'enfance ... période aventureuse de construction du monde ...

La chorégraphie se développe, raconte l'histoire anodine d'une vie qui s'inscrit dans une autre histoire, celle de la danse. Ces deux histoires s'imbriquent et s'entrechoquent sans que la petite fille en ait conscience. Au contraire, elle jouit de la liberté des inventions gestuelles.

Elle danse ainsi cette chorégraphie, ce spectacle, avec le plaisir de ressentir “**comme à travers un seuil : le monde extérieur s'engouffrer en elle**”¹

Danser, regarder danser, enseigner la danse, parler de la danse, aujourd'hui écrire à

propos de la danse, dévoilent un goût particulier pour la liberté que se donne le corps à jouer du temps et de l'espace, et des rapports avec les autres corps. Cette compréhension de ce qui organise notre vie professionnelle est une première version. A la manière d'une danse qui s'élabore par des phases d'improvisations successives, afin de trouver les mouvements les plus justes en rapport avec l'intention, nous devons tenter de rechercher d'autres versions, sans qu'elles entretiennent, nécessairement entre elles des logiques de compréhension.

Pourquoi cette démarche ?

Ecrire une thèse sur l'enseignement de la danse, c'est s'engager dans un acte de création.

Comme toute création, il semble incontournable de se questionner d'abord sur les intentions du sujet, sur ce qui nous lie à cette activité, sur nos motivations. Questionnement alimenté par des réflexions sur l'acte d'enseignement qui interrogent les rapports que l'enseignant entretient avec les savoirs : est-il possible d'envisager l'enseignement de la danse sans chercher à éclairer les liens serrés qui nous unissent à cet enseignement ?

Cette interpellation se nourrit de l'intuition, de la sensation profonde (qu'il faudra bien rationaliser) que nous n'enseignons bien que ce que nous sommes, c'est à dire une combinaison originale d'éléments culturels qui se sont stratifiés, mélangés au fil d'une histoire singulière, personnelle, ponctuée d'événements, de rencontres, de désirs plus ou moins assouvis. Et ne sommes nous pas ***“une organisation gravitaire, mélange complexe de paramètres phylogéniques, culturels et individuels. Il s'agit aussi bien de la trace du passage de la quadrupédie à la verticalité dans l'histoire de l'humanité, de l'évolution de la marche, que d'une histoire individuelle enserrée dans un environnement culturel”***².

Une fillette sur un mur ... qui s'invente le monde ... pour échapper à l'angoisse de la maladie et de la mort. Par la danse, se métamorphoser, changer de peau, muer ! Accéder au rêve d'être autre, ailleurs ... Se déguiser, rire, l'inconséquence des mouvements partagés en rythme. La fête, moment d'harmonie, ne plus s'affronter, fluidité, tactilité et musicalité des relations ...

La danse peut être vécue comme un évanouissement, une suspension. Cette sensation, éprouvée depuis longtemps, nous la percevons encore avec les élèves, lorsque nous oublions tous le collègue, subjugués que nous sommes par un moment de danse partagé. Danser c'est partir un instant, prendre de la distance, faire reculer les angoisses, entretenir un rapport positif avec la mort, se donner des chances de vies

¹ SAPORTA. (K). “Morte Forêt”. in, **Mémoire vivante**. Editions Plume. Paris. 1994. 49 p.

² GODARD. (H). “ Le geste et sa perception ”. in, **La danse au XXème siècle**. MARCEL et GINOT. Bordas.Paris. 1995. 226 p.

supplémentaires.

Ce besoin de liberté de mouvement et de distanciation s'exprime socialement à travers des rituels, des organisations festives. Des fêtes religieuses et laïques qui ponctuent le temps social, aux bals et au carnaval, nous mesurons les espaces et les lieux qui offrent la possibilité de se ressaisir du corps contraint. Aujourd'hui, les jeunes des banlieues bétonnées investissent les trottoirs et les rues comme l'ont toujours fait leurs ancêtres lorsqu'il s'agit de se retrouver une possible autre vie.

Une fillette sur un mur ... qui cherche l'ordre et la beauté pour se mettre à l'abri et attirer le regard admiratif sur elle. Après des cours de danse classique menés à la baguette devant le miroir, un déménagement. Plus de cours : le mur ... Il est la barre, il est l'espace aérien, le chemin déjà tracé, réinventé pour modéliser le corps, l'assouplir, lui donner des lignes pures. Il est le lieu où le maître et l'élève ne font qu'un, lieu des défis personnels pour vaincre les résistances musculaires et se donner le pouvoir de maîtriser chaque partie du corps.

Danser, **“c'est fabriquer ce corps étranger, ce corps inventé par une composition et travaillant sous le nom fixé de danse, avec lequel je rencontre l'idéal”**³. Cet idéal de corps s'inscrit dans un contexte culturel : la danse occidentale et le ballet classique. L'esthétique académique s'est construit des codes et des lois en référence à une maîtrise rationnelle de l'univers. La verticalité et les techniques d'élévation qui en découlent, les organisations posturales en fonction d'une vision frontale privilégiant le rapport à la symétrie, sont autant de conventions qui ordonnent les corps et la pensée. Transformer son corps pour être regardé, regardé comme un corps parfait. “Le danseur devient un corps éloquent parlant au nom de ...”

Dans les pratiques de danses scolaires, les enseignants ne reconnaissent la valeur d'une danse que si elle est “propre”. Importance du mot : propre ! Ainsi, notre enseignement est concerné par un rapport au corps dégagé des parasites du corps quotidien, un corps déréalisé, épuré. Quel sens aujourd'hui prend l'idéal du corps dans notre enseignement ? Cet idéal est-il partagé par les nouvelles générations ? Comment favorisons-nous, dans nos pratiques enseignantes, le rapport personnalisé à l'idéal de soi par l'expérimentation, l'épreuve du mouvement dansé ?

Une fillette sur un mur... au centre du monde ... parce qu'elle prend le pouvoir que lui donne l'imagination, pouvoir de se construire **“la conduite interprétative ... de faire parler les traces ... de favoriser l'esprit d'aventure”**⁴.

Imaginer, c'est d'abord percevoir. Apprendre à percevoir avec tous ses sens, repérer les manques, l'indicible, l'invisible derrière le visible, Ne pas s'arrêter aux images premières, les reconstruire et les déconstruire à nouveau. Danser permet ce luxe étonnant que procure la pensée : mettre le monde en image ! Regarder les corps dansant, c'est éprouver en soi les images de la danse. Quels rapports entretenons nous avec les images de corps, avec les signes et symboles qui colorent les corps dansant ? Les mises

³ LEGENDRE. (P). “La passion d'être un autre”. Seuil. Paris.1978. 30 p.

⁴ DUBORGEL.(B). “Imaginaire et pédagogie”. Le sourire qui mord. Paris. 1983.

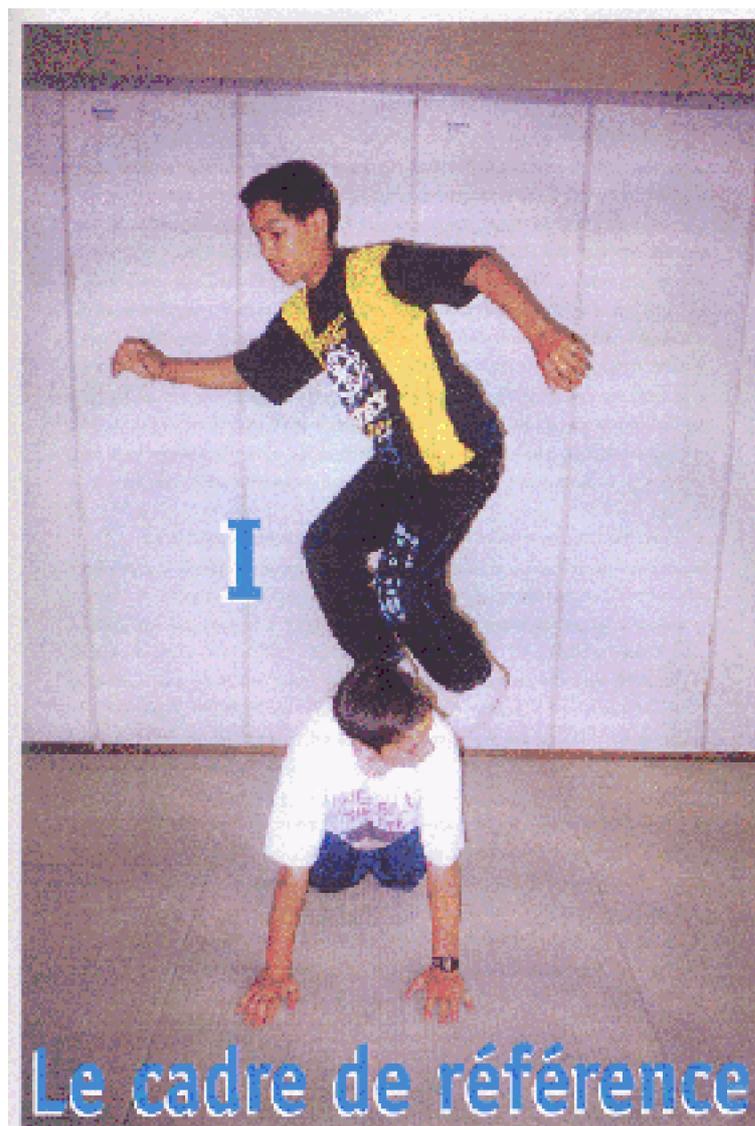
en image de soi pour communiquer ont-elles un sens pour créer du lien social ? Et plus largement, sommes-nous prêts à dépasser les images premières des corps qui s'exposent ?

Une fillette ... qui choisit de devenir enseignante ... comme maman ... qui lui a offert la possibilité de faire des danses, d'animer un groupe d'adolescents dans ce village perdu, pour échanger de la poésie, inventer des expressions nouvelles du corps et découvrir la création collective, échappant ainsi à l'isolement.

L'expérience précoce d'enseignement de la danse avec l'unique objectif de monter des spectacles nous fait découvrir des rapports aux autres, valorisant, qui motiveront le choix professionnel. Être une référence tout en recherchant les implications de chacun dans l'acte de création provoque un plaisir d'être et d'exister inégalé. Observer les transformations des expressions de chacun, la complicité dans le mouvement et les émotions partagées stimulent le besoin de créer et de s'engager dans une activité qui privilégie le corps en mouvement et les relations sociales. Enfin, les grands courants socio-éducatifs qui ont promu la culture populaire nous ont largement influencé, ainsi que les nouvelles conceptions et promotions du corps. Enseigner l'éducation physique et la danse reposait sur trois enjeux jugés à l'époque fondamentaux : une communication directe et intime avec l'élève, un savoir-faire particulier de lecture de formes de corps et d'émotions, et enfin une construction de normes sociales et culturelles modifiant celles qui existaient de façon prévalentes à l'école, dans une recherche d'égalité des chances pour tous.

La musique devient de plus en plus forte et s'installe ... des garçons et des filles coiffés de casquettes rejoignent la fillette sur le mur en faisant des acrobaties ... mise en danger ... souffle suspendu ... corps désarticulés ... dynamique de la révolte ... bousculades ... la fillette se réfugie sur l'angle du mur ... Noir.

Partie I LE CADRE DE REFERENCE



Il nous plaît d'imaginer des cheminements similaires entre un travail de recherche et une création chorégraphique. Il nous semble que ces deux expériences nous impliquent, avec les mêmes étapes de foisonnement d'idées et d'impressions; jusqu'au vertige qui nécessite de nouvelles opérations pour échafauder des équilibres insoupçonnés. Notre démarche semble à l'image d'un tracé, traverser des espaces et des temps singuliers, faits de circonvolutions, d'allers et retours spirales, laissant toujours des lieux inexplorés, à peine effleurés. Le processus personnel d'élaboration du sujet ne reflète pas une progression linéaire, il résulte de conflits permanents : l'obsession de ne pas perdre "le fil", de résister à des forces attractives qui déstabilisent et embrouillent, ce fil qui se tend, oblige à des reculs, emprisonne, étire le corps-pensée sans jamais l'immobiliser. Notre avancée dans la recherche, telle une danse, nous incite à jalonner notre trajet d'empreintes évocatrices d'une réalité complexe, dont les liens entre elles expriment une personnalisation d'un rapport aux autres et au monde, liens construits à partir d'une subjectivité enracinée dans une époque et une culture.

La correspondance ressentie entre recherche et création clarifie notre mode de

composition. L'idée du sujet comme l'idée chorégraphique, a son origine dans les sensations de mal être, de difficultés à construire des harmonies : harmonie du mouvement ; harmonie des relations entre les personnes ... Rétablir des cohérences, des équilibres dans les confusions et les vicissitudes de la vie. Nous n'avons jamais créé à partir de problèmes véritablement identifiés, mais toujours avec l'intuition et l'impression de "quelque chose-qui-ne-tourne-pas rond", expression très imagée pour comprendre un mouvement qui se développe avec plus ou moins de bonheur dans l'espace. Une pirouette qui ne tourne pas rond et le corps subit la pesanteur ... C'est la chute !

La création d'une danse permet de trouver des explications. Le choix des matériaux pour élaborer la danse n'est cependant pas possible en amont de l'action. Il est donc nécessaire d'accepter des étapes d'improvisation où la rencontre avec des perceptions différentes incitent à des cheminements variés voire fascinants, qui peuvent détourner et se jouer des impressions premières. Ce processus continue aussi après le choix des matériaux. La composition d'une danse pose les problèmes de lisibilité et de communication. Là encore les va et vient entre les acquis et les découvertes sont permanents. Le jour même de la représentation, le contact avec le public apporte encore de nouveaux éléments à la compréhension du propos et offre des lectures singulières de la composition, qui échappent au créateur. L'échange des perceptions esthétiques fonde l'acte de création. Nous voulons dire que notre recherche semble suivre ce cheminement chaotique, jamais définitivement clarifié et dont l'avancée se caractérise par des interrogations permanentes. Des équilibres subitement trouvés provoquent de nouvelles instabilités. Le plaisir éprouvé provient aussi de ce goût pour la fluidité de la pensée comme celle du mouvement.

Nous avons choisi de questionner l'enseignement de la danse au collège et nous nous sommes heurtés très rapidement aux difficultés nées du croisement entre différents champs d'analyse. Comment rendre compte d'un acte aussi simple : (***La danse : à partir de cette activité élémentaire, familière aux enfants et aux fous, qui nous libère des fonctions ordinaires, nous procure l'heureuse illusion de n'entretenir que des rapports linguistiques avec le temps et l'espace, nous soumet tout entier aux décisions de notre corps, c'est à dire, nous libère d'un sens extérieur à lui***⁵) ?

Comment proposer la danse aux adolescents sans interroger d'emblée les rapports au corps, les constructions identitaires, les rapports sociaux, la danse et les arts, l'histoire et la culture ... Nous percevons que celui qui danse ne produit pas seulement du mouvement que les neurosciences ont étudié, ni du mouvement analysé par les psychologues (psycho-physiologie, psycho-développement, psychanalyse, psycho cognitive ...), ni du mouvement examiné par les sociologues, anthropologues, ni du mouvement décrit par les philosophes, mais bien de tous à la fois ! Notre recherche ne peut passer outre les différentes approches des corps dansant, et pourtant notre interpellation est très particulière : son enseignement dans le cadre scolaire. Un nouveau champ s'ouvre alors, celui de la didactique et du pédagogique.

Où commencer ? Où s'arrêter ? Comment ne pas se perdre et lutter contre le sentiment d'éparpillement et d'écrasement, en regard d'une interrogation jugée étriquée ?

⁵ LOUPPE. (L). "Cunningham, maintenant et toujours". in, **Les années danse**. Art-Press.Paris. 1988. 7 p.

Nous avons évolué avec plus ou moins de bonheur avec des auteurs qui au fil du temps sont devenus des gardes-fous de notre recherche, et des appuis favorisant notre compréhension. Leur nombre, et les différents champs scientifiques qu'ils croisent, laissent supposer une superficialité obligée. Nous l'avons finalement acceptée pour construire un propos que nous espérons cohérent et en partie expérimental.

Nous avons, par exemple, en suivant les anthropologues, pris le parti d'affirmer que la danse n'est pas seulement un objet culturel en soi, mais l'activité de personnes produisant de la culture. Danser est surtout un savoir d'expérience, une action qui fait croire au seul présent et qui mobilise et absorbe dans l'acte même, le patrimoine et sa transfiguration.

Nous avons préféré les approches psychologiques et sociologiques qui rendent compte du corps phénoménal : corps dont l'existence n'a de sens que par ses relations aux choses et plus généralement au monde. Corps en équilibres, toujours renouvelés, entre ses deux qualités intrinsèques de “voyant et de visible”, à la recherche de conformité et de différence.

Nous avons privilégié l'approche de l'esthétique au sens d'esthésie, perceptions sensorielles, sensuelles de l'environnement qui offre l'avantage d'envisager ainsi l'activité du sujet. Celle-ci s'approprie et repousse à la fois les valeurs esthétiques, par l'expérience sensible.

Nous avons défini les apprentissages comme autant de moyens que se procurent les hommes pour perpétuer une culture et pour l'édifier.

Nous avons enfin accordé de l'importance aux images mentales et aux émotions pour envisager l'activité cognitive.

Nous avons donc recueilli dans les différents champs des sciences humaines des éléments de compréhension, et procédé à un découpage-collage que nous espérons singulier pour expérimenter un modèle théorique, témoin d'une certaine réalité, complexe et mouvante.

“Ainsi s'élabore le faire de la danse : à travers mille résonances éparses qu'un projet diffus peut faire “prendre” ça et là, sans limite et sans loi, comme autant de conglomérats de consciences et d'imaginaires”⁶.

Notre progression ressemble souvent à du vagabondage et à de l'errance, parfois à des avancées logiques et constructives. Ces deux aspects existent en permanence dans notre travail de recherche et incitent à des allers et retours dont nous voulons rendre compte dans notre explication du contexte et l'émergence de notre problématique. Les questions premières issues de la pratique professionnelle nous incitent à des lectures et des réflexions qui satisfont notre volonté de témoigner de ce que nous sommes : un empilement plus ou moins harmonieux de couches successives, de strates plus ou moins sédimentées constituant un assemblage culturel personnalisé.

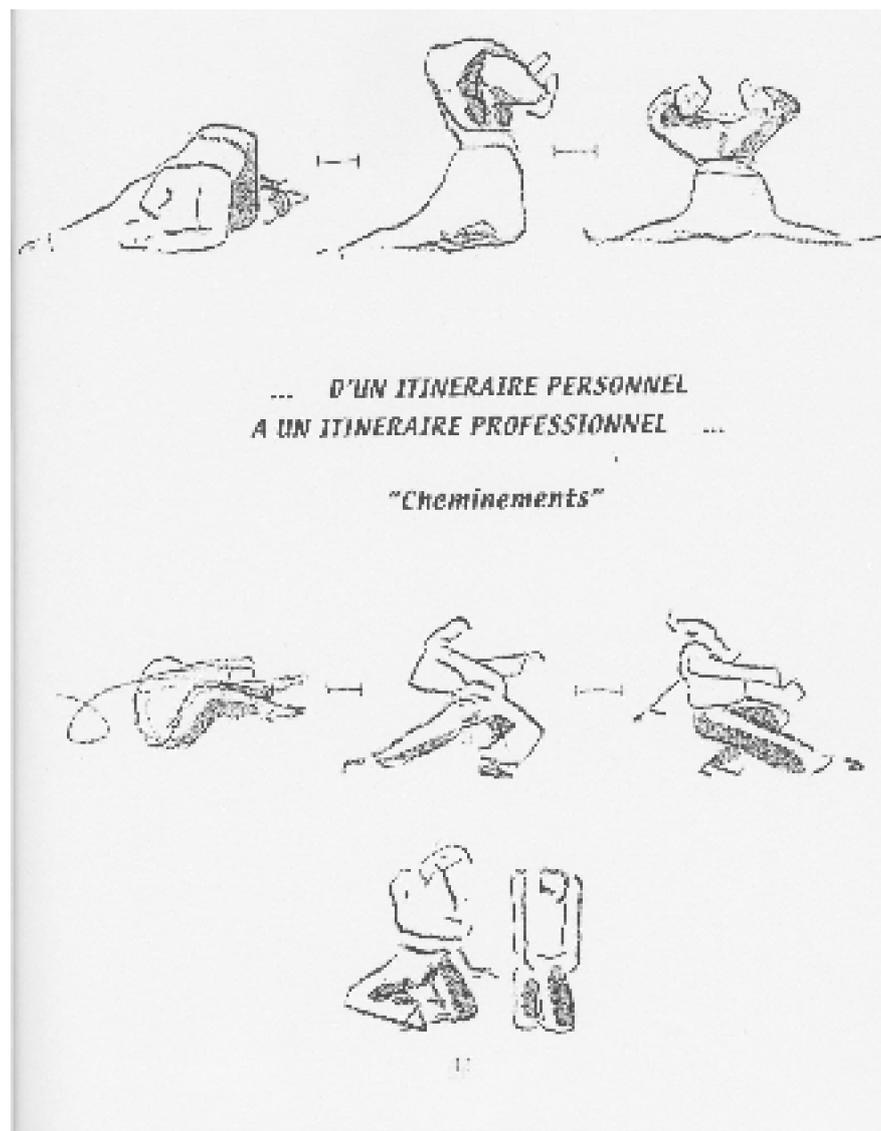
Cette enlçure s'organise grâce à trois questions originelles.

D'abord, qu'est ce que danser ? Puis la danse a t-elle un sens au collège ? Enfin

⁶ LOUPPE.(L). “Poétique de la danse contemporaine”. Contredanse. Bruxelles.1997. 41p .

qu'est ce qu'enseigner la danse ? Notre cheminement réflexif inscrit notre contexte dans un tracé en spirale passant par ces trois points identifiés d'où surgissent toujours de nouvelles questions.

D'UN ITINERAIRE PERSONNEL A UN ITINERAIRE PROFESSIONNEL "Cheminements"



Cheminement chorégraphique

Nous avons choisi le chemin le plus difficile pour nous. Ecrire pour dire, transmettre une expérience construite avant tout sur des sensations, de celles qui nous ont toujours aidés

à réussir nos projets de création avec nos élèves ou nos complices. L'écriture renforce notre goût de partager une intimité dans laquelle il nous semble possible de rencontrer celle des autres, qui correspond à la conviction que chacun porte en soi une partie des autres, seul moyen de partage des actes et des pensées. Situation paradoxale que celle qui place l'intériorité comme sujet même d'universalité, potentialité dynamique de l'acte créateur qui s'offre à l'échange.

“Chaque fois que le sujet est confronté à l'expression de soi, il donne prise à ce qui, en lui, est de l'ordre de l'altérité. Peut-être n'y a-t-il de travail psychique dans la création qu'au travers des opérations de transformation du noyau primaire d'étrangeté qui habite le sujet”⁷

La création de danse nous a permis maintes fois de partager des sensibilités et des imaginaires sans mots. Comment trouver les chemins de l'écriture pour exprimer des pérégrinations, des égarements et des rêveries, dès lors qu'une tentative d'explications de la danse se profile ?

Première étape : avoir une idée. ***“Une idée est à la base de tout travail chorégraphique ... L'idée provient d'une émotion ressentie... Savoir écouter, regarder, sentir, toucher, mettre son corps à l'écoute de ce qui nous entoure : être en éveil ! voilà autant de pistes à suivre pour se rendre disponible à la création”⁸***

L'idée d'écrire sur l'enseignement de la danse nous est venue tardivement. Elle a germé lentement, surmontant les périodes d'activisme de créations chorégraphiques et celles d'étouffement dues au sentiment d'incompétence. Notre expression privilégiée est le mouvement et la parole. Pas l'écriture. Cependant, nous avons senti le besoin d'une pause suscitée par des sensations de malaise corporel conséquence à la fois du vieillissement d'un corps devenu moins habile, et des difficultés rencontrées dans l'exercice même de notre métier. Le besoin d'écrire exprime une envie d'échapper à une dépression qui nous insupporte tant nous avons envie d'être actif et présent auprès de ceux que nous avons toujours aimé : les adolescents.

Nous avons décidé de “nous mettre à l'écoute de ce qui nous entoure” et dans cette recherche de relation empathique avec les adolescents et les collègues d'EPS, nous n'avons fait qu'accroître notre trouble.

Notre groupe de danseurs scolaires volontaires s'est considérablement modifié ces dernières années, accompagnant ainsi une adaptation du collège à une nouvelle carte scolaire, qui a vu la concentration d'enfants issus des quartiers les plus défavorisés de la ville. Ce groupe exclusivement féminin a pris l'initiative de danser comme il lui plaît, seule condition pour sa participation à un projet départemental de création. Nous avons vécu cette expérience depuis cinq ans, où l'enseignant n'est plus la référence culturelle. Nous avons observé comment les aînées les plus expérimentées prenaient en charge les plus jeunes, comment la transmission des mouvements stéréotypes s'organisaient, quels étaient les désirs de ces adolescentes toutes imprégnées des cultures “Funk” “Dance” et “Hip hop”. Nous avons ressenti le décalage culturel et tenté d'échapper à notre démission

⁷ CHOUVIER (B) *“Symbolisation et processus de création”*. Dunod. Paris.1998. 7 p.

⁸ WAEHNER. (K). *“Outillage chorégraphique”*. Vigot. Paris.1993. 11 p.

face à ce groupe. Nous avons assisté, désarmé, aux chocs des cultures, aux incompréhensions. Les élèves refusent d'entrer dans une danse qu'ils ne reconnaissent pas comme possibilité de valorisation corporelle, dans une danse qui "met la honte". Quel sens peut prendre l'enseignement de la danse dans ce contexte scolaire ? Contexte scolaire dont fait partie l'enseignement de l'éducation physique et sportive.

Nous avons d'abord vécu la marginalisation de la danse comme un défi éducatif à relever : la danse en opposition au sport et son aliénation corporelle !

La danse dans le cadre de l'éducation physique a toujours été pour nous une évidence. Notre histoire corporelle est construite à partir du geste dansé. Les pratiques sportives ont complété et ouvert notre expérience du mouvement sur des registres émotionnels non contradictoires. La prévalence des rapports sensibles, directs, avec l'environnement et autrui, ont conforté notre goût pour les communications corporelles où l'esthétique tient une large place. Cette évidence est mise à mal dès lors que nous travaillons en équipe et que nous constatons que les partenaires n'ont pas cette compréhension de l'enseignement. Leur histoire personnelle est faite uniquement de pratiques sportives, souvent de haut niveau. La danse et les arts ne croisent pas leur vie culturelle. Dans tous les cas, ce qu'ils retiennent de ces pratiques récréatives ou expressives les gênent physiquement. Les codes corporels, les mises en scène du corps dansant ne trouvent pas de résonances dans leur façon de communiquer. Il leur paraît tout à fait ridicule de faire danser un corps de sportif tant il semble être attaché à des valeurs de virilité, de puissance physique et de domination, alors que la danse est du domaine de la féminité, de la séduction et de l'abandon.

Reprenant la réflexion de Karin WAEHNER, nous sommes 'nourris d'émotions' suffisamment fortes pour éprouver le besoin de "faire-quelque-chose", le désir de se jeter dans l'exercice périlleux de la création ... de l'écriture.

Deuxième étape : ***"Improviser. Comment va-t-on procéder pour que cette idée devienne danse ? ... Le recours à l'improvisation est primordial. Il permet de mettre à jour l'idée, de lui donner vie ... Le travail d'improvisation sert à trouver le matériel utilisable pour la chorégraphie, sans prétendre pour autant déjà chorégrapier..."***⁹

L'improvisation en danse suscite un effet cathartique pour le danseur. Elle lui permet d'exprimer ses clichés corporels, les formes dans lesquelles il est englué. Par ce jeu d'énonciation, le danseur découvre progressivement qu'il est capable d'aller au delà, qu'un registre tout à fait inattendu de sensations naît. S'ouvrent alors de nouveaux espaces au mouvement. Est-il possible d'improviser à partir de problèmes professionnels, de travaux de recherche, et de dégager une problématique ? Nous avons ce désir de parler de l'enseignement de la danse au collègue, mais nous devons trouver la méthode.

Nous avons exploré ce que nous espérons le mieux connaître : le collège et ses textes officiels régissant l'enseignement de la danse. Nous avons voulu ressentir et comprendre la danse comme expérience humaine fondamentale. Nous avons essayé de réinventer, de répéter les actes d'enseignement comme autant de gestes signifiants. Toutes ces démarches devaient nous permettre de répondre à la question principale :

⁹ WAEHNER. *op cit.* 12 p .

quelle pratique de la danse est enseignée au collège ?

En poursuivant le cheminement qui reflète notre processus de création et/ou de recherche, nous structurons, dans des allers et retours permanents, ce que nous appelons en danse des modules gestuels, qui serviront d'appuis référentiels pour une chorégraphie. Dans notre travail, les modules sont plutôt des “morceaux choisis” qui éclairerons la problématique.

L'atelier d'improvisation n°1

Il confronte le danseur à ses ressources personnelles, à sa capacité à les échanger. Instant incontournable pour mettre à ce jour ce qui oriente et mobilise l'énergie créatrice, ce qui fait sens.

Le danseur s'alimente dans l'improvisation de la réflexion du chorégraphe, tout comme le chercheur de celui de son directeur. Nous avons tenté de nous approprier la question du sens à donner à l'école, que Michel DEVELAY développe en montrant le contexte de crise qui entoure l'institution¹⁰. Les pratiques physiques artistiques font partie des nouveaux programmes d'enseignement de l'éducation physique. Ce choix peut sembler surprenant au vue des pratiques très marginales qu'elles inspirent. Nous pouvons interroger les intentions éducatives en regard de la place des arts aujourd'hui dans notre société. Quelles orientations nouvelles offrent les programmes ?

Cette première investigation nous libère d'une contextualisation quotidienne et nous incite à rechercher au delà de notre activisme ce qui construit nos croyances et nos intentions dès lors que nous enseignons.

Notre première conviction se fonde sur l'idée que danser est une activité spontanée de l'homme, accouplé à sa nature. Il est donc indispensable que l'homme puisse exercer cette capacité dès son plus jeune âge. Nous ressentons pleinement ce besoin vital de danse, ainsi que la liberté du choix du mouvement. Nous croyons que ce qui est primordial pour nous, l'est nécessairement pour les autres ! Nous imaginons possible le retour aux origines, au corps dépourvu de ses clichés sociaux. Cette croyance est mise à mal par l'improvisation : chassez le culturel, il revient au galop !

Les anthropologues de la danse parlent du “besoin élémentaire d'ordre et de rythme” qu'exprime la danse envisagée comme “un phénomène humain universel ... Néanmoins, chaque culture a sa configuration unique de caractéristiques de danses”¹¹. Il semble illusoire d'imaginer une danse a-culture. Tout acte de danse est d'abord acte d'un corps, siège véritable des significations d'une culture et “symptôme culturel”.

Il existe des danses pour se défouler, “s'éclater” disent les adolescents ; des danses pour être ensemble, se rencontrer grâce à des mouvements appris et codés qui facilitent l'accord gestuel dans le temps; des danses pour se donner à voir, pour divertir, communiquer des émotions esthétiques. En choisissant la danse artistique à partir de

¹⁰ DEVELAY. (M). “Donner du sens à l'école”. ESF. Paris. 1998.

¹¹ BOAS. cité par KAEPLER.(A). “La danse selon une perspective anthropologique”. in, **Nouvelles de danse**. n° 34 et 35. Contre danse. Bruxelles. 1998. 26. et 28 p.

1994, l'institution scolaire opère une distinction dans les pratiques culturelles. Plus facilement identifiable que dans les autres enseignements, la sélection culturelle réalisée indique les valeurs sous-jacentes. En effet, choisir les arts contre le divertissement c'est convenir que la danse porte des valeurs concernant l'esthétique et la maîtrise du corps, supérieures à celles qui favorisent une initiation à la rencontre de l'autre sexe. "Les contenus que transmet l'école ne sont pas en effet seulement des savoirs au sens strict. Ce sont aussi des contenus mythico-symboliques, des valeurs esthétiques, des attitudes morales et sociales, des référentiels de civilisation"¹².

Ainsi germe l'idée que l'Ecole est un lieu de transmission culturelle et que les disciplines d'enseignement sont porteuses d'éléments culturels qui ont du sens dans la société. Le couple, savoirs et culture, doit être exploré dans un tel contexte. "**L'école a pour finalité de transmettre des savoirs ... Le mot savoir a une connotation plus large que celui de savoir scolaire. Le savoir s'orne d'une majuscule - le Savoir - assimilable à la culture.**"¹³

Pour éclairer la notion de culture nous reprenons la définition qu'en donne CAMILLERI. "**La culture est l'ensemble plus ou moins lié de significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe sont amenés à distribuer de façon prévalent sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques**"¹⁴.

Il nous convient de considérer les faits culturels comme autant de codes et de structures que se donne un groupe pour vivre ensemble. La culture vivante qui engage dans l'instant les expériences humaines plus anciennes est bien celle qui fait l'objet de notre réflexion.

Nous avons conscience de développer une approche culturaliste des phénomènes éducatifs qui décrit l'éducation aux antipodes d'un "un îlot isolé", mais fait au contraire "**partie intégrante du vaste continent de la culture**"¹⁵. Il semble alors nécessaire de comprendre ce qui se passe à l'Ecole, quelles ressources sont partagées, quels moyens ont les élèves de se les approprier, comment s'élaborent les significations, le sens donné aux choses. La pratique de la danse traduit des valeurs accordées au corps, d'autant moins vulnérables qu'elles sont incorporées. "**Ce qui est appris par le corps, n'est pas quelque chose que l'on a comme un savoir que l'on peut tenir devant soi, mais quelque chose que l'on est**"¹⁶. Cette incorporation des savoirs dans le corps mobilise toute la personne et peut être vécue comme une violence physique. Nous sommes tous

¹² FORQUIN. (J.C). "Ecole et culture" Editions Universitaires.Paris. 1989. 164 p.

¹³ DEVELAY. op cit. 42 p.

¹⁴ CAMILLERI. (C). "Anthropologie culturelle et éducation ". Delachaux et Nestlé. Paris. 1985. 13 p.

¹⁵ BRUNER.(J). "L'éducation, entrée dans la culture". Retz. Paris.1996. 26 p.

des corps “inculturés” inscrits dans le contexte culturel dans lequel nous sommes nés.

Le danseur artiste, par son travail sur le corps se soumet à un processus d'acculturation physique qui l'amène à se fabriquer un corps hors du quotidien. Les techniques qui modèlent le corps sont autant d'inscriptions et d'éléments de culture qui peuvent provoquer l'ostracisme. Elles peuvent cependant trouver des voies originales en établissant des significations culturelles nouvelles. Les métissages qui s'opèrent entre les styles de danse s'échappent des stéréotypes, et ouvrent la voie à des expressions nouvelles. Ce processus vivant de transformation possible du corps pose pour nous la question du sens des apprentissages à l'Ecole, des transmissions culturelles qui s'insinuent quotidiennement.

Si l'Ecole, ici le collège, est envisagé comme un lieu de compréhension et de transmission culturelle, la question de BRUNER est incontournable : qu'est ce qui vaut la peine d'être enseigné et qui permettra **“aux enfants de se construire une version du monde dans lequel ils peuvent envisager une place pour eux mêmes ?”**¹⁷

Dans notre progression nous glissons furtivement de la notion de culture à celle de valeurs. Qu'est ce qui vaut la peine ? La valeur est définie comme une notion toute subjective qui réside non dans la chose elle même mais dans l'homme. Celui-ci, de manière consciente ou non, porte en lui des valeurs qui le font agir, choisir, décider. Ce sont les valeurs qui fondent la cohésion, l'équilibre des personnes comme des institutions. A l'Ecole, nous sommes confrontés aux valeurs éducatives qui accordent à tout individu le droit de connaître les codes de vie sociale et de développer ses ressources personnelles. L'organisation scolaire et les choix disciplinaires sont autant de symptômes culturels de la société. Dans les nouveaux programmes la résolution d'inciter à la pratique artistique fixe à l'éducation physique en général, de nouvelles valeurs. Celles qui concernent le corps et ses images, celles qui renvoient aux connaissances des codes sociaux définissant l'art.

Notre première prospection nous incite à transformer notre interrogation initiale. Nous la rappelons : qu'enseigne-t-on en danse au collège ?

Nous préférons dire maintenant : quelle transmission culturelle s'opère dans la pratique de la danse au collège ?

Une autre croyance selon laquelle l'institution scolaire promeut des savoirs décontextualisés donc universels, reste tenace dans notre comportement. Nous aimons affirmer que les expériences scolaires ne sont conséquentes que par leur visée de formation générale, qui favorisent la diversité des adaptations culturelles. Nous patageons allégrement dans l'universel en déclenchant des éclaboussures singulières !

Notre compréhension des intentions éducatives est le produit d'une histoire qui a intégré l'idée selon laquelle le choix des enseignements repose sur le statut d'excellence, de permanence et d'universalité. La sociologie du curriculum le rappelle : **“L'école ne peut ignorer les aspects contextuels de la culture, mais elle doit toujours aussi s'efforcer de mettre l'accent sur ce qu'il y a de plus général, de plus constant, de**

¹⁶ BOURDIEU.(P). “Le sens pratique”. Editions de Minuit. Paris.1994. 123 p.

¹⁷ BRUNER. op cit. 58 p.

plus incontournable, et par la même de moins culturel au sens sociologique du terme dans les manifestations de la culture humaine”¹⁸.

L'analyse des fondements de l'activité humaine dans chaque sport met à jour ce qui traverse le temps et qui témoigne de leur essence. Bernard JEU l'exprime par deux notions : l'émotion et l'espace. Il décrit la danse comme une mise à l'épreuve de soi dans une recherche d'harmonie complète entre le corps et son environnement. La danse permet "d'accéder au domaine du merveilleux, de l'extraordinaire", la maîtrise de soi est telle que "**le corps se confond avec l'idée qu'il exprime ... L'espace n'est plus que corporel et le corps devient émotion**"¹⁹. Cette approche universelle tente de rendre compte d'une pratique humaine qui traverse les siècles et renforce notre recherche de compréhension. Les hommes ont toujours dansé comme si dans cet acte de communication, les relations humaines pouvaient dépasser leurs contextes culturels localisés.

Aujourd'hui on parle de la danse comme une expérience fondatrice du corps, où les sensations éprouvées et la connaissance directe du monde par la mise en jeu tonique du corps sont uniques. L'expérience fondamentale de l'homme qui l'amène à se mettre en mouvement sans autre intention que de produire de l'effet sur lui-même, ou sur quelqu'un semble faire partie de sa construction identitaire.

Dans cette recherche d'une danse universelle qui pourrait être la danse scolaire, nous sommes invectivés par Dominique DUPUY. Celui-ci s'insurge contre l'uniformisation des pratiques de danse à travers certaines techniques. Il affirme que la pluralité des cultures et leur avenir métissé est préférable à l'asservissement de certaines au profit de quelques unes. "**La prétendue universalité**" fait "**des ravages**"²⁰ écrit-il, et la danse moderne, dans la lignée de la danse classique a tenté de construire des formes de mouvement universelles. En cela elles ont sclérosé les imaginaires et sont devenues des danses décoratives ou commémoratives. Aujourd'hui, toute forme universelle est remise en question et correspond à un monde en crise de valeurs. La diversité des pratiques de danse semble être une nouvelle manière d'envisager le futur.

Nous avons pendant des années envisagé une danse scolaire propédeutique aux danses. L'expression corporelle représentait une activité qui incitait les élèves à utiliser tous les registres d'expression. La liberté de mouvement était un principe fort et cohérent avec l'idée d'un corps naturel à retrouver, influencée en cela par les courants de danses libres du début du siècle. Puis, la danse contemporaine par ses expressions subversives et métissées, nous a paru être une pratique culturelle de référence pour l'Ecole. Elle incitait à la création, à l'expression personnalisée, tout en n'investissant pas de techniques corporelles précises. Les enseignants pouvaient se sentir libres d'utiliser un travail corporel global et éducatif, pour une motricité simple et authentique. Cette pseudo liberté se nourrissait de pratiques culturelles diversifiées. L'histoire de l'enseignement de

¹⁸ FORQUIN. op cit. 160 p.

¹⁹ JEU. (B). "**Le sport, l'émotion, l'espace**". Vigot. Paris.1977. 31 p.

²⁰ DUPUY.(D). "Autrepasser". in, **Nouvelles de danse**. n° 34, 35. Contredanse. Bruxelles. 1998. 131 p.

la danse ainsi que les enquêtes que nous avons menées, montrent que seules les personnes que la profession appelle les expertes en danse, assumaient cet enseignement. Une culture artistique bien définie les caractérise : celle de la nouvelle danse des années 1980-90 qui envisage le corps et ses techniques d'expression de manière spécifique. Mireille ARGUEL interroge les différentes modélisations du corps et montre comment “un habitus spatio-temporel”²¹ se tisse en échappant à la conscience. Cette approche d'une intériorité, d'une intersensorialité élargie dans la communication corporelle, et d'une recherche d'utilisation de tous les bouts de corps pour le mouvement, est caractéristique d'une pratique culturelle référencée : la danse contemporaine. Nous voulons dire que ce qui nous paraissait être une danse reposant sur des données universelles du corps et du mouvement, reflète un rapport artistique et esthétique singulier avec l'environnement et s'insère dans l'histoire culturelle de la deuxième moitié du XXème siècle.

Parallèlement aux danses théâtrales, se développent des danses sociales qui occupent de plus en plus d'espace dans l' expression quotidienne. Les danses de couple se spectacularisent en cherchant la virtuosité des pas et des portés, et en organisant des compétitions. Dans les banlieues des grandes villes, les jeunes s'approprient la danse Hip hop, danse issue des quartiers défavorisés de New York qui interpelle les passants par une utilisation très contemporaine du corps. Cette forme allie énergie, prouesse physique, musicalité, individualisation et personnalisation des mouvements. Le courant musical “techno” propose à ses fans des *rave-parties* où la danse tient une place importante en proposant un investissement corporel particulier. Celle-ci s'exerce dans un espace où chacun est côte à côte, sans identification recherchée, dans un seul accord rythmique ressenti.

Ce patchwork original de danse n'occulte pas les danses plus anciennes, mais les inclue dans une représentation très diversifiée des pratiques dansées. Il nous renseigne sur notre vie sociale du moment, faite de micro sociétés où les individus se rencontrent ponctuellement, se retrouvent par le truchement d'identifications provisoires variées. Les corps et leurs apparences sont des valeurs de référence et permettent de renforcer le lien social. MAFFESOLLI ²² parle de “reliance”, baume d'une socialisation fondée pour cet auteur, sur des émotions à partager, qui accorde une grande place à l'esthétique, au sens de sensations à échanger.

Nous sommes imprégnés comme nos élèves par ces pratiques corporelles qui nous touchent de plus ou moins près. Et le doute surgit.

L'existence d'une danse qui posséderait plus de valeur que les autres, et qui pourrait être la Référence semble peu plausible. Certaines sont plus ludiques, d'autres plus sociales ; certaines encore recherchent une dimension plus artistique. Les valeurs attribuées aux différentes formes de danses doivent correspondre avec les valeurs éducatives. Est-ce uniquement les valeurs qui déterminent les choix scolaires ? Les danses véhiculent toutes des techniques corporelles plus ou moins élaborées. Est ce la

²¹ ARGUEL. (M). “Le corps au défi”. in, **Danse le corps enjeu**. Puf. Paris.1992. 204 p.

²² MAFFESOLI.(M). “**Au creux des apparences**”. Biblio-essais. Paris.1993.

sophistication des techniques qui peut servir de référence ? Les danseurs et les enseignants se nourrissent d'un ensemble de techniques qu'ils mêlent avec des valeurs intégrées à une vie personnelle. N'enseignent-ils pas un mélange singulier plutôt qu'une technique universelle répondant à des valeurs universelles ?

Nous retrouvons ici notre processus d'interrogation : qu'est ce qui se transmet culturellement au collègue ? Nous pouvons plus précisément nous questionner sur les différents ingrédients dont est faite cette transmission.

A ce moment de l'atelier d'improvisation, il importe de faire le point sur les éléments nouveaux qui alimentent la danse ou la recherche.

S'agit-il d'espaces investis ? De relations à l'autre inattendues dans des duos en recherche d'harmonie ? De difficultés à dépasser des mouvements, "clichés", qui reviennent comme une envie de confort gestuel ?

“On part de gestes simples, comme les grands pliés, sans pour autant imiter le classique. La lenteur nous guide, la répétition aussi. Ainsi ce geste repris à l'infini nous pose-t-il des problèmes complexes d'équilibre. On ne sait pas combien de temps cela peut durer...”²³

Nous voulons rendre compte d'une réalité d'enseignement de la danse au collègue. Mais d'emblée, notre recherche pose la question du sens. Qu'est ce qui s'enseigne en danse et qui donne le sens des apprentissages à mener ?

Le sens donné par l'institution scolaire s'inspire directement de la culture dominante. Ce parti-pris nous incite à entreprendre autrement notre question : la danse est une activité culturelle, le collègue, un espace de transmission et d'échanges culturels. Nous interrogeons donc cette communication qui laisse apparaître des valeurs organisatrices. Enfin, nous réalisons que la culture est en fait un mélange de cultures, et qu'il s'agit plutôt d'examiner des ingrédients culturels agencés de façon singulière par des individus vivant tous dans une même société.

Notre question devient donc la suivante à l'issue de ce premier temps d'extrapolation théorique. Quels sont les ingrédients culturels qui se transmettent dans le cadre de l'enseignement de la danse au collègue ?

L'atelier d'improvisation n°2

L'atelier devient un lieu d'exploration, d'échange de matériaux au service de la création. Danser, une acculturation positive.

La tâche de tout créateur est de découvrir derrière le visible des formes, l'invisible... Tâche sollicitant l'imaginaire et la perception des analogies.

Le chorégraphe est tenté d'expérimenter avec les danseurs, la recherche de ce qui existe dans le corps en amont de la technique. Certains parlent de pré-mouvement, sorte de disposition particulière du corps qui le prépare à communiquer avec tous ses sens et lui permet de personnaliser le mouvement.

Le chercheur a besoin de se confectionner des outils d'observation, écran protecteur

²³ BOUVIER-OBADIA. "L'éfraction du silence". in, *Mémoire vivante*. op cit. 10 p.

d'une réalité mouvante, absorbante, afin de choisir un angle de vue. Il essaie d'échapper à l'évidence, aux lieux communs, en se créant lui même un modèle de référence. Celui-ci lui permet de regarder le corps maîtrisé du danseur qui objective une technicité élaborée avec distance.

Il est assez étonnant de remarquer que toutes les matières disciplinaires scolaires enseignent d'abord des techniques aux élèves. En mathématiques, en français, il s'agit d'utiliser des techniques de comptage ou d'écriture. Les techniques deviennent une fin en soi et occultent souvent l'intérêt de leur utilisation.

En éducation physique et sportive, les enseignants se querellent depuis toujours à propos de l'approche techniciste du mouvement, laissant entendre que la technique est une forme vide si elle n'est pas réorganisée par chaque corps à des fins bien définies. Paul GOIRAND ***“regrette que les solutions techniques en tant qu’outils savoir-faire, savoir faire faire, photographiés, emmagasinés dans leur aspect abstrait, dépouillés de motifs qui les ont fait naître, solutions orphelines des problèmes qu’elles sont censées résoudre, acte individuel ou collectif oubliés de l’investissement sous-jacent, s’imposent à l’observateur par leur aspect superficiel ... Il s’agit moins de réhabiliter la technique que de comprendre l’acte créateur complexe qui sous tend toute technique”***²⁴.

Dans notre recherche d'une pratique scolaire de la danse, nous avons essentiellement envisagé le mouvement à travers ses intentions expressives, afin d'échapper à sa technicisation. Celle-ci était avant tout composée de stéréotypes, plaquée sur des corps maladroits. Elle était le témoignage d'une danse décorative qui nous laissait désabusée dans ses effets. Les techniques d'adultes ne semblaient aucunement correspondre avec des corps et des intentions d'enfants. Existe-t-il une ou des techniques d'enfants ou d'adolescents dégagées des formes et des styles conventionnels ? Nous les avons recherchées pendant des années à travers des expériences multiples de création à différents niveaux en retrouvant, *in fine*, toujours les mêmes copies, aussi marginales soient elles, dans les techniques artistiques ... Les productions dansées dans le cadre de l'UNSS au collège sont le témoignage vivant et poignant de ces reproductions d'artistes influents ou médiatisés! ... Ah ! ... encore cette recherche naïve d'une culture échappant à un contrôle qui muselle trop les corps jeunes et leurs expressions !!

Nous avons peu à peu évolué vers une autre approche du mouvement dansé et de ses techniques, grâce à des travaux s'interrogeant sur leur développement. VIGARELLO²⁵ montre que derrière les pratiques physiques, s'inventent des rapports de l'individu avec son environnement naturel et social, des motricités particulières révélatrices de relations significatives entre les hommes. Nous posons un regard nouveau sur les techniques de danse si nous les observons comme autant de savoirs contextualisés répondant à des problématiques humaines claires. Ainsi la technique classique, se situe au coeur

²⁴ GOIRAND. (P). "Plaidoyer pour une technologie culturelle " in, **Techniques sportives et culture scolaire**. Editions EPS. Paris. 1996. 14,15 p.

²⁵ VIGARELLO.(G). "**Histoire culturelle du sport, techniques d'hier et d'aujourd'hui**". Laffont. Paris. 1988.

d'interrogations métaphysiques : comment vivre le corps entre ciel et terre, entre Dieu et diable, entre vie et mort, entre père et mère ? Nancy MIDOL²⁶ analyse le passage des danses populaires païennes à la danse classique sous l'angle psychanalytique des interdits et des pouvoirs, et éclaire les significations symboliques de ces deux danses dont l'une célébrait la terre et l'autre le ciel. Les techniques répondent à des valeurs que la société tolère dans son évolution et qu'il est bon de révéler.

La danse moderne et les usages nouveaux du corps ont été entravés en France pendant trente cinq ans, démonstration s'il en est besoin que toute technique nouvelle n'est reconnue par une société que si elle est solidaire des sciences, de la technologie et des préoccupations sociales. Il nous importe alors d'apprendre à lire les techniques autrement que par leur aspect formel.

D'autres ressources à l'investigation théorique trouvent leurs origines dans les interrogations, à propos des corps dansants, et dans l'expression de la subjectivité qui organise les états de corps et produit des corporités contextualisées. Un grand nombre de chercheurs ont produit depuis les années 1980 des réflexions constructives concernant le corps et sa danse. Ils se situent dans un courant de pensée plus large qui interroge le corps dans notre société. Le corps est le siège des interactions avec l'environnement, une structure émotionnelle et cognitive, un entrecroisement du senti et du sentant, du vu et voyant, notions clé de la phénoménologie. Il constitue une unité avec le monde dont il porte les traces culturelles et qu'il modifie par sa seule présence. Le corps n'est plus envisagé dans sa dichotomie, mais comme une réalité subjective, systémique et totalisante.

La danse est une expression de la corporité particulière, car elle permet, comme d'autres pratiques (sport, théâtre), d'être dans une marge située de la vie sociale. Danser participe d'une dynamique culturelle de l'action humaine qui permet de "**passer d'un état normal à un état non-normal, pouvant être appelé un état supérieur (hyper) plutôt qu'un état inférieur (hypo)**"²⁷. La danse a un statut spécifique et offre la possibilité, à ceux qui la pratiquent, de transgresser les règles de convenances sociales par l'exacerbation des expériences sensorielles et des manifestations expressives.

Nous devons être attentifs aux corporités dansantes, et les considérer comme des structures vivantes faites d'attachements affectifs au monde, de mises en jeu sensorielles et d'élaborations cognitives. Cette intention construit une posture pédagogique qui prend en considération les attitudes corporelles des élèves comme autant d'élaborations culturelles complexes qui les impliquent totalement : si nous jouons à déformer une partie de corps, nous touchons à d'autres domaines que celui de l'anatomie.

Notre problématique progresse doucement. A la question, quels sont les ingrédients culturels transmis au collège dans la pratique de la danse, nous pouvons préciser que ces ingrédients sont ceux qui constituent la corporité dansante : un corps en mouvement, sensible, social, réflexif et intentionnel. Cependant, la lecture reste encore problématique.

²⁶ MIDOL. (N). " Le traitement du corps féminin dans la danse occidentale : influence du mythe chrétien". in, **Histoire du sport féminin**. L'harmattan. Paris.1996.

²⁷ FALK.(P). "La corporité et l'histoire". in, **Le corps rassemblé**. op cit. 55 p.

Il apparaît incontournable de se demander comment nous regardons les élèves, sachant qu'il s'agit d'un sujet très sensible dans les collèges, où la façon de se regarder est la cause d'un grand nombre de conflits et de violence, entre élèves, entre enseignants et élèves.

Nous voyons nos élèves à travers nos valeurs et nos connaissances. Ainsi les enseignantes expertes en danse ne les regardent-elles pas de la même manière que les enseignants spécialistes d'autres activités sportives. Qu'est ce qui peut caractériser un regard ouvert sur des corps dansant ?

Les histoires des regards, décrites par DEBRAY²⁸ et SAUVAGEOT²⁹ se recourent. Elles montrent les relations qui existent entre les voirs et les savoirs d'une époque. Ces deux auteurs proposent trois périodes où les visions du monde sont différentes. Regard fusionnel et rapport de tactilité avec l'espace caractérisent la première période avant la Renaissance. Celle-ci va ensuite imposer, avec la découverte de la perspective, une mise à distance du monde. La modernité transforme les habitudes perceptives en définissant de nouvelles conventions : la multiplicité des points de vue, la morphologie dynamique, l'inachevé, l'instabilité, la transparence, les ambiguïtés des matières ... Ces trois approches visuelles du monde font partie de l'expérience humaine et nous les avons intégrées comme autant de ressources personnelles variées pour voir le monde.

Certaines danses nous subjuguent et nous envahissent au point de nous inciter à nous fondre en elles au moment de leur réception. Nous aimons dire alors que la danse est de l'ordre de l'indicible, une sorte de communion sensorielle.

D'autres danses nous maintiennent à distance et provoquent le goût des formes. Les intentions plastiques qui nous entraînent dans une compréhension inattendue des choses.

Enfin, certaines danses déstructurent notre perception, nous invitent à lâcher nos repères habituels, à réinventer la cohérence de la chorégraphie, nous engagent dans une aventure où les rôles de danseurs et de spectateurs sont moins clairement définis.

Nous sommes donc capable d'exercer des différents regards à tout moment, de faire vivre ces regards comme autant de perceptions qui rendent compte d'un savoir du corps expérimenté. Il nous incombe de favoriser une lecture ouverte aux différentes pratiques de la danse au collège.

Nous sommes tentés d'élaborer un modèle de lecture qui rendrait compte d'une transmission culturelle où les ingrédients culturels entre-mêlés ne seraient pas dénaturés, mais observés dans leurs agencements dynamiques.

Nous imaginons un modèle idéal qui reposerait sur ce qui fonde l'activité physique de l'homme et qui nous permettrait à la fois de vivre et d'observer des pratiques physiques particulières, mais non sectaires, ouvertes à des rencontres et des échanges. Ce modèle culturel répondrait à notre besoin illusoire mais vital, de favoriser la lecture des

²⁸ DEBRAY. (R). "Vie et mort de l'image, une histoire du regard en occident". Gallimard. Paris.1992.

²⁹ SAUVAGEOT.(A). "Voirs et savoirs". Puf. Paris.1994.

expressions personnelles et originales d'une appropriation culturelle. Modèle qui pourrait rendre compte des métissages plus ou moins heureux que chacun opère.

Nous voilà au coeur de notre problématique, avec des embryons d'explications qui sont autant de matériaux pour construire une cohérence subjective. L'improvisation doit laisser la place à un travail de composition.

***“J’y vois de plus en plus clair dans ce labyrinthe. Un élément, une idée gestuelle, ou bien une situation, devient en quelques heures de répétitions une scène chorégraphique ... Une scène doit grandir et se développer de l’intérieur. Après avoir créé une scène, il importe de revenir à cette réalité chorégraphique le lendemain pour voir quels bourgeons, puis le surlendemain quelles branches, puis le troisième jour quels troncs vont surgir de cette première pousse. Il faut éviter de coller et d’additionner. Il faut donner naissance en dehors de cette scène à une autre entité, une autre cellule, un autre élément ...”*³⁰.**

Cheminement du chercheur dans son environnement.

Le désir du créateur s'imbrique dans un environnement qu'il traverse pour le faire exister, qui le pousse à se dépasser, à nier l'évidence, et même à se dédire de ce qu'il ressent. Ce voyage de la création est simultanément, séparation et accointances avec l'entourage.

François RAFFINOT explique ainsi la création de sa chorégraphie “ADIEU” :

“Sa mort (celle de BAGOUET) m’a conduit à reprendre un chemin plus formel...J’ai fait le projet d’une pièce où chaque tournant puisse faire appel à lui. Comme Truffaut, qui, quand il butait sur quelque chose, faisait appel à Hitchcock ... “Désert d’Amour” c’est le titre d’un poème de Rimbault ... L’homonymie avec la Symphonie de Haydn a achevé de me décider ... Il s’agit d’un spectacle d’une heure en cinq sections ...”³¹

Il en est de même pour le chercheur qui navigue entre isolement et solidarité. Notre recherche examine l'enseignement de la danse au collège et se situe résolument dans un univers éducatif et didactique. Nous avons énoncé par ailleurs qu'enseigner la danse était un défi à la didactique.

Les travaux des didacticiens proposent des modèles de transformation des “savants en savoirs à enseigner”. Nous enseignons la danse au collège et nous devons tous les jours mettre en relation constante, à travers notre présence, les savoirs à enseigner et les élèves. Cette médiation pédagogique s'inspire des travaux des didacticiens, dont l'un d'entre eux, VERGNAUD, la définit ainsi : ***“elle a pour objet d’étudier le processus de transmission et d’appropriation des connaissances dans les aspects pratiques et théoriques de la connaissance qui sont spécifiques du contenu”***.

La didactique s'inscrit donc dans une relation ternaire qui est envisagée, comme un système dynamique et discursif, dont les effets se mesurent aux trois niveaux : les connaissances ou savoirs explicitement énoncés ; la médiation positive de l'enseignant

³⁰ SAPORTA. (K). *op cit.* p13.

³¹ RAFFINOT. (F). “Adieu”. in, *Mémoire vivante.* *op cit.* 9 p.

par la construction de situations éducatives claires ; enfin, l'appropriation active des connaissances par les élèves qui permet l'invention future de nouveaux savoirs. Ce système assure en même temps la tradition et la continuité culturelle, et l'émergence de nouveaux savoirs plus ou moins en rupture avec les précédents. Le modèle didactique nous intéresse dans les inter relations qu'il entretient avec son environnement et donc dans les évolutions qu'il subit ou qu'il crée dans une perspective heuristique. L'analyse doit être menée afin de mesurer ce qui rend notre recherche particulière dans le champ didactique. L'examen des relations entre les trois pôles incite à découper le discours en trois temps : les savoirs énoncés chez les enseignants didacticiens en danse, la transmission du point de vue du maître, les apprentissages en danse.

La didactique et les savoirs à transmettre.

Le traitement didactique s'élabore à partir des valeurs éducatives qui structurent les formes de danses proposées en un ensemble de savoirs à transmettre.

Un groupe d'enseignantes propose une définition de la danse qui éclaire une conception particulière de l'activité. ***“La danse est une activité de production de formes, mais aussi de production de sens qui vise une appropriation esthétique du réel par une mobilisation de l'imaginaire, s'investissant dans le pouvoir expressif du corps pour communiquer une émotion à des spectateurs”***³².

Cette définition est reprise globalement par un ensemble d'enseignants qui travaillent et écrivent sur la danse notamment dans la revue EPS. L'orientation ainsi exprimée est un support de réflexion pour tous ceux qui tentent de rendre intelligible une didactique de la danse.

J. GAILLARD³³, dans la revue EPS, fait l'analyse de cette conception de la danse en mettant au jour ce qu'il considère comme des dérives : l'une est de réduire la danse à un vocabulaire gestuel, l'autre d'associer, à la valeur expressive, la spontanéité et l'instantané. Enfin, attribuer à la danse des significations que le spectateur doit décoder, est le dernier égarement soulevé. L'auteur indique la difficulté pour les didacticiens, d'envisager la nature artistique de cette activité.

Nous observons une tentative d'élaboration de la danse scolaire qui doit extraire des pratiques culturelles dites de référence, des ***“objets d'enseignement, objets les plus distinctifs, ceux qui caractérisent le mieux et dans une première approche telle ou telle activité”***³⁴.

Nous remarquons en effet, que définir la danse à partir d'activité de production de formes, incite l'enseignant à envisager le mouvement dansé à travers une gestualité visuellement identifiable. La notion de formes corporelles tente d'échapper à une

³² BAFFALIO-DELACROIX et ORSSAUD-FLAMAND. Citées par LE BAS. (A). **“Education et enseignement”**. INRP. Paris. 1991. 82 p.

³³ GAILLARD.(J). “Processus d'influence pour développer les compétences artistiques” in, **revue EPS. n° 256**. 62 p.

³⁴ MARSENACH. (J.) **“Education physique et sportive, quel enseignement ?”** INRP. Paris.1991.

technicité. Cependant l'enrichissement d'un vocabulaire gestuel, indispensable à toute visée éducative, s'il est dépourvu de références culturelles, semble illusoire. Aussi, la communication dansée est envisagée sous l'angle des émotions à partager et de l'imaginaire à développer. Cela indique des intentions éducatives générales qui rejoignent des finalités de l'Ecole aujourd'hui. Il est question de codes, de poésie, de langage, d'effets : autant de termes qui incitent les élèves à la fois à s'approprier des modèles corporels existants, et à les comprendre par le raisonnement et par l'intuition.

La danse ainsi didactisée, s'insère dans le contexte de l'éducation physique qui analyse l'activité du sujet à partir d'une triple interrogation : l'affectif, le moteur et le cognitif, et qui cherche dans les activités physiques, comment ces trois aspects sont présents de manière singulière et peuvent donc à ce titre être formulés en savoirs spécifiques. Cette vision pédagogique s'inspire des travaux de PIAGET³⁵ et de WALLON³⁶ concernant le développement de l'enfant et reflète leur volonté de le considérer en prenant en compte l'ensemble de ses potentialités : utilisation rationnelle de son corps dans l'action, expression de ses émotions dans l'activité adaptative et attitude réflexive permettant d'accéder aux concepts.

La danse, nous le remarquons aisément, est décontextualisée culturellement. Celle-ci devient un produit scolaire circonscrit et élaboré à partir du développement du sujet qui n'envisage pas l'élève dans sa culture, mais sous un angle que la psychologie génétique a bien décrit.

Ce modèle n'est pas opérationnel pour nous, dans la mesure où nous nous attachons à comprendre les appropriations culturelles diverses des danses reposant sur des valeurs reconnues.

Mireille ARGUEL propose un nouveau schéma qui intègre les travaux sur l'analyse du mouvement et celle de sa signification esthétique et culturelle . Enseigner la danse c'est prendre en compte "quatre mondes : celui du sensible, de l'intellect, de l'imagination, de la motricité" qui interagissent grâce à la mémoire. Cette conception se rapproche de la nôtre, oubliant cependant un élément important et pour nous incontournable : les relations sociales spécifiques sollicitées par la danse, et qui nous paraissent être au coeur de cette activité. Le sujet est encore envisagé sous un angle très "psychologisant".

Il nous semble essentiel d'interroger à nouveau la danse scolaire qui apparaît davantage comme une copie des pratiques culturelles, copie décontextualisée dans le cadre de l'école, à qui on a enlevé le pouvoir de signifier un rapport sensible avec l'environnement. Les anthropologues examinent la danse comme activité humaine produisant de la culture et du social. ***"Il faut considérer la danse comme un acte social créé par des individus pour des individus. Sa transmission et sa signification dépendent des relations entre les gens"***³⁷.

³⁵ PIAGET (J). "La psychologie de l'enfant" coll "Que sais-je ".Paris. n°369. 1966

³⁶ WALLON (H). "De l'acte à la pensée" Flammarion.Paris.1970.

³⁷ GRAU. (A). " L'apprentissage par le corps des liens de parenté chez les TIWI d'australie". in, **Nouvelles de danse**. op cit. 68 p.

Il importe donc de situer la danse scolaire dans son contexte, un lieu déterminé par des structures qui régissent les relations entre les personnes, des enseignants et des élèves ayant chacun des rapports sensibles avec l'environnement, porteurs d'éléments culturels signifiants. Les communications reposent sur des intentions, des valeurs plus ou moins partagées qui donnent une intelligibilité aux échanges. Le mouvement mis en jeu par le corps dansant engage l'activité perceptive, l'éveil des sens, la sensualité, l'organicité, l'attention esthétique. Les multiples significations qui s'échappent du mouvement proviennent de son insertion dans une culture commune au danseur et au spectateur dont il importe de décrypter les éléments qui la composent. Pour tous ces attendus, les modèles proposés nous paraissent insuffisants.

La didactique et le rôle de l'enseignant

Le corps de l'enseignement est la première trace d'une danse possible

L'éducation physique et la danse confrontent les élèves à des apprentissages particuliers qui mettent en jeu des savoirs d'action. Ces savoirs n'ont d'existence que dans l'expérience. Ils sont donc **“non dissociables de leur communication et de leur mobilisation”**³⁸. Comment transmettre une expérience de mise en jeu des corps, dans une relation dansée qui repose sur une possibilité de transgression des rapports sociaux quotidiens ?

Des recherches ont déjà mis à jour les difficultés des enseignants d'EPS à enseigner cette activité hors norme.

Geneviève GOGERINO³⁹ a cherché à comprendre les attitudes et représentations qu'entretiennent les enseignants d'EPS et les activités physiques d'expression. L'examen des représentations qui déterminent des attitudes rend compte des relations entre le Savoir et le Pouvoir et permet la constitution d'une typologie. Ces travaux montrent l'importance de l'affectivité dans la constitution des attitudes et leur prégnance sur les cognitions sociales, s'attachant là encore à davantage envisager l'enseignant dans ses croyances propres que dans ses rapports avec l'environnement culturel, même si G.COGERINO affirme aussi qu'il importe de **“situer l'idéologie de l'individu à l'égard de mécanismes complexes d'influence...”**

Marielle CADOPI a également analysé pourquoi la danse était aussi peu enseignée à l'Ecole. **“Ce qui semble faire peur aux enseignants d'EPS, c'est le corps apparemment d'une autre nature, et cette activité qui échappe aux canons de l'Ecole : programmes, évaluation, progressions”**⁴⁰. La difficulté majeure relevée par l'auteur, est d'enseigner un corps sensible et émotionnel. Ceci pose la question de la formation personnelle de l'enseignant. Elle doit être double : **“un travail de**

³⁸ BARBIER.(J.M). Sous la direction de. **“Savoirs théoriques et savoirs d'action”**. PUF. 1998. 10 p

³⁹ COGERINO. (G). “Représentation - attitude et savoirs” in, **Savoirs et sens pratique dans les activités physiques et sportives**. AFRAPS. 1989.

⁴⁰ CADOPI. (M). “L'enseignement de la danse en EPS : quelle(s) parole (s) sur le corps ?” in, **Histoires de corps**. Cité de la musique. Paris.1998.

développement de sa personne, ... et de développement de la connaissance de l'activité dans ses différentes dimensions". Ces travaux éclairent les obstacles à l'enseignement de la danse, et désignent deux voies d'investigation dans la formation, l'approche psychologique voire clinique, et la fréquentation et/ou la collaboration d'artistes. Ils ne rendent pas compte, nous semble-t-il, de la construction culturelle de la personne qui investit, bien sûr le sensible et le cognitif en liaison constante, mais aussi dans le même temps une motricité et une sociabilité dans une culture partagée. En effet, le sensible et l'émotionnel ne sont pas uniquement une aventure personnelle hors du champ culturel, mais ils s'expriment, se transforment dans un environnement signifiant qui en retour se modifie aussi.

Les travaux précédemment cités nous ont aidé, et incité à poursuivre une réflexion que nous positionnons sur un autre registre.

La question de la transmission de l'expérience dansée reste entière, non pas seulement pour les enseignants d'EPS, mais aussi pour tous ceux qui enseignent ou créent des danses. Certains témoignages nous aident à fonder notre problématique de recherche.

Marcelle BONJOUR décrit la transmission comme une expérience partagée qui relie à une communauté, une culture et à ses artistes. **"Celui qui transmet est une personne issue d'une communauté cultivée ... Celui qui transmet est engagé par son expérience dans les actes de transmission"**⁴¹.

Nous reprenons allégrement cette idée : l'enseignant s'engage, partage ce qu'il est, dans son expérience culturelle du corps. Cette auteur parle aussi de la fonction organique de la transmission et de l'obligation de se mettre au diapason du corps de l'autre.

Laurence LOUPPE écrit que la danse est d'abord un partage "d'états de corps", un passage du mouvement de corps à corps"⁴².

Le sens commun de l'apprentissage en danse, reconnaît le maître car il démontre des pas, des figures et des attitudes. Les témoignages de danseurs et de chorégraphes contemporains insistent sur le fait que montrer des mouvements ne met pas en danse. Il faut que l'enseignant se mette en danse, pour amener l'autre à danser. Dominique DUPUY dit du maître **"que ce qu'il donne à voir n'est pas de l'ordre de l'agencement, de la forme, de la figure. Ce sont des débris épars, des morceaux du rebut de son rêve, qui n'ont pas forcément de cohérence entre eux, mais une cohérence intrinsèque ..."**⁴³.

L'acte de transmettre engage donc totalement à la fois l'enseignant et l'élève, dans quelque chose qui dépasse les formes codées et qui les relie au sein d'une culture partagée. D'autant que l'expérience corporelle passe nécessairement par le langage.

L'enseignant, par son discours, donne à nouveau à penser le monde à travers des

⁴¹ BONJOUR.(M). "Cultiver des expériences". Actes de colloque . **Expérience et Transmission** . Clermont-Ferrand.1998. 22 p.

⁴² LOUPPE.(L). "Figures de la transmission : la question des techniques en danse contemporaine " actes du colloque. op cit. 48 p.

⁴³ DUPUY. (D). **"Ce que le Maître me dit"**. in, **Actes de colloque Expérience et transmission. op cit. 30 p.**

mots et relance le processus de sémiotisation. L'activité langagière s'appuie sur des savoirs faire et donne une forme linguistique et symbolique aux connaissances. Ce passage est pour nous éminemment culturel. Tout comme les savoirs d'action sont fortement attachés à leur lieu d'émergence, le langage est associé à sa culture de référence. Dans le domaine des activités artistiques, la formation au goût passe nécessairement par des "jeux de langage" dont Yves MICHAUX dit "qu'ils façonnent l'expérience esthétique"⁴⁴, et qu'ils participent à l'apprentissage.

Les différentes techniques de danse ont toutes produit des discours qui permettent de les contextualiser culturellement. La danse est une activité artistique qui s'épanche sur le monde et rend compte d'éléments culturels parmi les plus signifiants d'une société. Comment enseigner la danse sans avoir une démarche compréhensive à son égard à propos de la place et du rôle qu'elle s'octroie dans les échanges culturels ?

C'est pourquoi la transmission ne peut être observée isolément comme un acte n'engageant qu'un rapport de sujet à sujet. Il nous semble que notre recherche qui s'appuie sur des pratiques professionnelles, en analysant les échanges culturels complexes qui s'opèrent, ne trouve pas aujourd'hui d'homologue sur cette question.

La didactique et l'activité des élèves

L'élève est un être de culture qui, par les apprentissages qu'il réalise, renforce ou non ses accords implicites avec les modes de pensée de la culture. Ainsi apprendre à danser équivaut à danser pour apprendre.

Un autre aspect des travaux en didactique heurte notre approche culturelle.

Ces derniers ont permis en effet, d'élaborer des savoirs transformés dont on peut mesurer les problématiques d'acquisition. Les obstacles à surmonter sont identifiés, anticipés. L'acte d'enseignement se construit en tension entre deux pôles qui s'inscrivent dans des temps différents : en amont des apprentissages, celui des objectifs à atteindre, des opérations à construire, en aval, les compétences attendues. Les élèves sont là perçus comme des êtres dont PIAGET a analysé le développement intellectuel. Ce dernier passe de l'action motrice à la connaissance abstraite au travers de grands stades de développement. La méthode génétique d'investigation laisse apparaître une approche qui se veut universelle, et ne tient pas compte des influences de l'environnement social et culturel. La psychologie cognitive bouleverse ce modèle en considérant le psychisme à l'image de l'ordinateur, traitant de l'information et effectuant des opérations logiques. Toutes ces connaissances du développement de l'intelligence mettent en avant l'idée que l'enfant apprend en étant actif, grâce à des situations suffisamment riches en informations pour construire des réponses élaborées qui transforment les représentations initiales en nouvelles acquisitions.

Cependant, ces situations sont toujours artificielles et procèdent d'une construction de l'enseignant qui ne prend nullement en compte les pressions culturelles au coeur des apprentissages et des situations d'enseignement. L'élève est toujours pensé comme un être sans culture ou autrement dit, sans passé intégré dans les multiples significations

⁴⁴ MICHAUX. (Y). "Critères esthétiques et jugement de goût". Editions Jacqueline Chambon. Nîmes. 1999. 42 p.

que requiert la vie sociale. Il est toujours considéré dans un devenir, attendu, évaluable aujourd'hui en terme de compétences. L'enseignant s'efface derrière les situations pédagogiques créées artificiellement en rapport avec les compétences attendues.

La didactique propose des outils pour favoriser les apprentissages qui peuvent être utilisés partout.

La didactique semble parfois oublier qu'apprendre est un acte éminemment culturel qui engage des personnes dans une relation non homogène, qui incite sans cesse à la négociation, à l'échange lui même contextualisé.

Il est de notre désir d'envisager cette réalité mouvante d'où va naître l'honnête homme. "**Un honnête homme, c'est un homme mêlé**" disait MONTAIGNE. Nous aimons à le rappeler. Apprendre n'est pas se conformer. Enseigner n'est pas intégrer. L'acte d'enseignement est une alchimie plus ou moins heureuse qui transforme, questionne nos liens culturels.

"Je ne peux pas supporter l'idée que notre marge de manoeuvre artistique se limite à rester en l'état ... J'ai besoin de changer de cap, d'orientation, de prendre de nouveaux risques. Changer, plutôt que rester dans une modernité convenue, équivaut pour moi à vivre"⁴⁵.

D'UN ITINERAIRE PROFESSIONNEL A UN ITINERAIRE DE RECHERCHE "Mise au pas"



Arrêt sur image (problématique et hypothèses)

Troisième étape : Composer : Faire des choix. Choisir de garder ou de rejeter. De tout ce matériel émergent de l'improvisation, que va-t-on utiliser, valoriser, exploiter ?.... Acte

⁴⁵ RAFFINOT.(F). op cit. p 32.

décisif par excellence qui relève du “je-ne-sais-quoi” qui fait qu’une chorégraphie ne se résume pas à une simple succession de mouvements”

Notre recherche a d’abord une visée compréhensive. Nous voulons observer, analyser une certaine réalité de la danse scolaire. Le contexte de cet enseignement, est complexe et nous tentons de ne pas le réduire, mais plutôt de l’envisager à travers un miroir grossissant afin de percevoir sa cohérence.

L’objectif de rendre intelligible une complexité s’accompagne d’une considération particulière en direction des enseignants qui sont au coeur de notre problématique, un point stratégique du système observé. Nous imaginons la possibilité d’offrir, par une meilleure compréhension des pratiques de la danse au collège, des voies d’innovation et de transformation. Si nous choisissons de parler de voies, c’est que notre intention n’est pas de formaliser des propositions de formation, mais plutôt des axes de réflexions.

Nos intentions ainsi clairement exposées, nous reprenons, comme tout acte de création chorégraphique, les éléments qui constituent notre recherche, nos “morceaux choisis”, nos petites phrases gestuelles qui, par leur répétition et leur énergie, colorent le propos et le rendent donc singulier. Ils sont au nombre de quatre.

• Nous avons transformé notre première interrogation concernant l’enseignement de la danse en la situant dans une relation culturelle contextualisée ;

• Nous avons soulevé les questions des choix culturels en rapport avec des valeurs éducatives et des valeurs sociales ;

• Nous tentons de comprendre comment les apprentissages en danse permettent des appropriations originales d’ingrédients culturels n’ayant pas toujours de liens entre eux ;

• Nous avons enfin envisagé la création d’un modèle culturel de référence qui permet de lire une réalité complexe et diversifiée.

Nous pouvons maintenant clarifier notre problématique :

Quel modèle peut faciliter la compréhension de la transmission culturelle qui s’opère en danse au collège et quelles en sont les conséquences didactiques ?

Nous répondons, à la suite de nos investigations en retenant trois principes.

Le premier principe interdit toute référence à un idéal de passation culturelle. Le collège est un lieu d’échanges culturels plus ou moins explicites, où l’institution et les différentes personnes engagent de façon singulière leur appartenance culturelle, favorisant ou non une transmission d’éléments culturels de qualité.

Le second principe attribue un sens culturel à toute posture corporelle. Nous lisons les formes de corps comme autant de symboles incarnés, témoignages d’appropriations culturelles originales en lien avec toutes les ressources du sujet. La danse engage les personnes dans des expériences corporelles expressives et donne à voir, donc

communique immédiatement ses relations à la culture.

Enfin, le troisième principe valorise les situations d'enseignement qui permettent aux élèves et à l'enseignant de reconstruire les savoirs des actions dansées et participent ainsi à la création de la culture scolaire. Cependant, celle-ci est hétérogène car chacune des personnes mobilise sa culture d'origine et projette des significations pour agir, ce qui provoque des échanges inédits qui peuvent donner lieu à des incompréhensions comme à des rencontres fusionnelles.

Ainsi notre question centrale sur l'enseignement de la danse s'inscrit dans une réflexion plus large, questionnant la danse comme pratique culturelle particulière, et cristallisant les rapports au corps, aux autres et à l'environnement. Le modèle, que nous envisageons de créer, doit nous permettre d'observer cette réalité mouvante d'échanges et d'appropriations personnalisées qui passent par des apprentissages mettant en jeu la motricité.

Nous voulons observer ce qui s'enseigne dans une démarche qui tente de prendre en compte la complexité. Nous tentons de conserver la dynamique de l'acte d'enseignement qui n'est pas un discours sur les savoirs formalisés, mais une mise en jeu vivante, parce qu'intégrée, d'un ensemble de conventions.

La danse met le corps en mouvement, attise des perceptions singulières, réanime des relations humaines et incite à de nouvelles approches réflexives. Nous voulons conserver cette vision globalisante de l'activité culturelle, et nous avons donc recherché à construire un modèle incorporant toutes ces données permettant une lisibilité sans défense.

“Qu'est ce qui fait que quelque chose est beau ? ... Pour moi, la clé de la beauté , c'est la lisibilité, une qualité qui permet au beau de pénétrer dans l'oeil de l'observateur ... La danse est une forme de communication à laquelle incombe une responsabilité”⁴⁶ .

Ce modèle nous l'imaginons, s'imprégnant de l'ensemble des connaissances que nous avons construites à partir de nos pratiques d'enseignement et de nos rencontres avec les artistes. Il prend donc l'image d'une personne, pleinement ouverte aux différentes danses, capable d'emmagasiner des expériences diverses et tout à fait poreuse aux échanges. Il nous semblerait important au départ que ce modèle soit une personne vivante, idéale (?), facile à imaginer et à posséder. Mais nous nous sommes rendu compte qu'il devient un contresens par rapport à nos investigations.

Le modèle doit être formel et ouvert aux modèles singuliers très divers que nous rencontrons. Ce modèle doit favoriser la lecture et la prise de conscience des intentions de danse, des images et des émotions, des techniques corporelles et des relations sociales.

Notre hypothèse est la suivante :

Le modèle culturel que nous proposons doit intégrer tous les éléments constitutifs de l'acte dansant aujourd'hui, afin que chaque personne puisse identifier un agencement original d'ingrédients culturels. Agencement qui met à jour une danse reconnaissable

⁴⁶ NIKOLAÏS. (A). “Nikolaïs et la composition”. in, *Nouvelle de danse . Contredanse. Bruxelles. n° 36, 37. 1998. 71 p.*

comme telle par notre société. Ces éléments charpentent, à l'image de toute activité humaine, une structure mouvante et flexible autour d'une motricité, d'une intelligibilité, d'une sensibilité et d'une sociabilité en acte.

Notre observation sommaire de la réalité nous permet d'envisager la transmission culturelle en danse au collège comme un passage culturel en échec, dû essentiellement à l'impossibilité donnée par l'institution aux enseignants et aux élèves, d'exprimer un modèle cohérent et simultanément singulier.

Maïeutique (méthodologie de la recherche).

“Le matériau ...Un mouvement, quel qu'il soit, effectué par n'importe quelle partie du corps comporte trois composantes : espace, temps énergie. C'est à dire que le mouvement se déploie, possède un certain contour dans l'espace; que pour ce faire, il prend un certain temps, que pour ce faire, il emploie une certaine somme d'énergie. Ces trois facteurs sont interdépendants et susceptibles de combinaisons infinies. Ce n'est qu'à des fins d'analyse qu'il est possible de les examiner isolément. De fait, ils sont indissociables”⁴⁷ .

Notre objectif de recherche est d'observer une certaine réalité de la danse scolaire au collège. Cette observation ne se conçoit que par l'intermédiaire d'une démarche compréhensive qui utilise pour cela un modèle. Ce modèle nous l'appelons “le pratiquant culturé”. Nous osons un syllogisme qui correspond mieux à notre entendement. Il n'a de sens que dans l'hypothèse où l'enseignement de la danse est une transmission culturelle qui fabrique du sens pour l'ensemble des agents : l'institution, les enseignants, les élèves.

Nous reprenons ainsi l'idée de KAUFMANN de la démarche compréhensive : ***“elle s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur ...”⁴⁸ .***

Cependant nous sommes moins intéressés par les différentes parties de notre système culturel que par les relations qu'elles nouent entre elles. Ce qui explique notre choix de les examiner toutes dans un premier temps, et d'analyser ensuite chacune d'elles à travers les influences qui se tissent et qui donnent à lire des modèles culturels singuliers.

Notre étude porte sur des textes et des discours retranscrits par écrit, et s'inspire pour leur traitement de l'analyse de contenu. Celle-ci nous permet un examen méthodique et systématique de l'ensemble des écrits ainsi que des approches quantitatives et qualitatives que des lectures superficielles ne nous auraient pas révélées. L'analyse de contenu par le choix de ses procédures est déjà un traitement particulier de la réalité de l'ensemble des textes. Elle s'appuie sur un cadre théorique, des hypothèses qui ne prétendent pas à l'objectivité. Cette méthode cependant a l'avantage de construire une lecture vivante et de référence qui interroge une réalité dont le sens se perd dans des fragments de vie.

⁴⁷ ROBINSON (J). “*Eléments du langage chorégraphique*”. Vigot. Paris. 1997. 47 p.

⁴⁸ KAUFMANN. (JC). “*L'entretien compréhensif*”. Nathan. Paris.1998. 23 p.

Dans un premier temps nous avons dû envisager un recueil de documents susceptibles de rendre compte de l'enseignement de la danse au collège. Nous voulions que notre support de travail rende compte de tous ceux qui sont concernés par la danse. Nous avons donc isolé nos trois acteurs : l'institution, les enseignants, les élèves. Cette perspective nous incitait à travailler sur des données qui n'étaient pas homogènes : l'institution agit par des écrits, les enseignants par la parole, les élèves par l'action. Nous avons décidé de constituer un même support pour tous : un écrit. Nous avons donc abouti à un corpus un peu plus homogène. Cependant si les textes nous fournissent le matériel immédiat pour travailler, le discours des enseignants n'existe pas sans des modalités pour le recueillir, et il en est de même pour les élèves qui sont confrontés à des situations pédagogiques, et dont les actes doivent être verbalisés.

Nous obtenons ainsi trois types de discours ou de textes, dont les fonctions sont différentes : textes référentiels et conatifs pour les programmes d'enseignement. Textes expressifs et poétiques pour les enseignants et les élèves.

Le corpus

Les textes officiels de l'éducation physique et sportive pose la problématique de l'enseignement de la danse dès les années 1950

Nous avons choisi d'analyser la danse scolaire d'aujourd'hui, à travers sa récente histoire, persuadé que nous étions de l'importance des influences du contexte culturel. Il fallait donc bien vérifier cette hypothèse et pour reprendre VIGARELLO mesurer la relativité des savoirs dans le temps. Cette histoire commence avec celle de la création des collèges, lorsqu'au même moment, en 1950, des instructions invitent les enseignants à ne pas faire de danse à l'école.

Nous avons recensé 4 grands moments (1950, 1967, 1985, 1995) qui ont, chacun, modifié l'enseignement de l'éducation physique. Les textes officiels combinent des objectifs, des mises en oeuvre et des démarches pédagogiques que nous prenons comme autant de caractéristiques qui éclairent les modèles culturels véhiculés. Ces énoncés concernant la danse sont toujours situés dans le contexte de l'éducation physique et sportive, et mis en regard des pratiques culturelles. Cette contextualisation se fait à travers la revue "EPS", revue prisée par les enseignants d'EPS et fiable indicateur de ce qui compte pour la profession à un moment donné.

Les entretiens semi directifs ont permis de faire parler les enseignants à la fois librement et de manière conduite, afin de pouvoir ensuite les comparer.

Nous avons dû constituer les écrits des enseignants. Pour ce faire nous avons décidé de les rencontrer et de mener avec eux des entretiens.

L'échantillon devait refléter une réalité de "terrain".

Nous avons choisi de nous intéresser à des enseignants qui prennent des responsabilités dans la profession et qui sont reconnus par leur entourage comme des enseignants à la recherche d'innovations pédagogiques, ou en tout cas très impliqués au niveau des élèves dans leur établissement. Ils participent tous à la formation continuée des enseignants.

Ensuite nous avons la curiosité d'aller écouter des enseignants qui se différencient par leur expertise dans l'activité danse, imaginant ainsi que leur conception devrait être naturellement variée. Au début de nos entretiens, notre grille de lecture ne ressemblait pas à celle présentée maintenant. Nous nous questionnions alors à propos de la difficulté de faire exister une culture sportive et une culture artistique. Ainsi nous pensions que leur motivation ou leur non motivation à enseigner la danse pouvait être source de compréhension des problèmes rencontrés.

Nous avons isolé trois groupes d'enseignants. Des enseignants qui proposent cette activité dans le cadre normal d'une programmation. Nous les avons appelé les enseignants E. Nous sommes allée rechercher des enseignants qui refusent d'enseigner cette activité, peu important les raisons, ils évitent cet enseignement. Nous les avons appelé les enseignants E-.

Il existe un autre groupe d'enseignants qui lui, milite en faveur de la danse. En plus de l'enseignement obligatoire, il propose cette activité dans le cadre de l'association sportive, activité facultative et volontaire des élèves qui choisissent de participer à des créations de spectacles, à des rencontres inter établissements. Ces enseignants dits experts, nous les appelons les enseignants E+.

Chaque groupe est constitué de six enseignants dont les années de formation s'étalent de 1967 à 1990 en rapport avec les années de sortie des textes officiels. Nous désirions aussi qu'ils ne soient pas trop jeunes dans la profession pour qu'ils puissent réellement parler de leurs expériences professionnelles. Nous avons de plus, voulu prendre en compte le sexe afin de constituer un groupe représentatif non pas de l'enseignement de l'EPS, mais de celui de la danse. Deux garçons pour quatre filles c'est accorder aux hommes beaucoup de place, car ils sont les plus réfractaires pour enseigner cette activité. Nous voulions être attentive à leurs expressions qui sont souvent dominantes dans le monde de l'EPS.

Nous avons donc interrogé dix huit enseignants en poste dans notre académie, mais dont les lieux de formation initiale sont différents. Certains de ces enseignants nous connaissent mieux que d'autres et nous pensons qu'il est nécessaire de le prendre en compte, car certaines personnes se sont mieux confiées que d'autres. Nous avons pris le temps, avant l'entretien, d'informer les enseignants sur notre recherche exprimée en ces termes : enseigner la danse semble une difficulté dans le cadre de l'EPS, nous tentons de comprendre les problèmes rencontrés par une écoute compréhensive qui retient les motivations et les compétences avouées et reconnues.

Les questions identiques pour tous nous garantissait d'une trop grande subjectivité. (voir annexe 1 Partie III)

Nous avons établi une grille de questions, passage obligé pour l'entretien. Nous l'avons élaborée alors que notre modèle n'était pas encore abouti. Nous voulions d'abord inciter des échanges spontanés, et les premières questions invitaient l'enseignant à parler de sa formation initiale, de son vécu en danse dans cette formation : un retour en arrière, où pour tous les enseignants nous étions absente de leur vie ! Ensuite nous proposons une série d'items concernant la danse, ils pouvaient en choisir un ou deux. Notre désir était de comprendre les valeurs qu'ils attribuaient à la danse en référence à notre cadre

d'analyse, dans l'objectif de la comparer à l'ensemble du discours par la suite. Nos questions se poursuivaient autour de l'idée que la danse est peu enseignée et envisageaient les problèmes et les réponses apportées. Les différents degrés d'expertise en danse pouvaient peut être nous éclairer sur ce qui fait la spécificité de la danse par rapport à l'enseignement des pratiques sportives, et permettre ainsi une compréhension diverse des cultures sportive et artistique. Afin de mieux situer l'enseignant dans son univers culturel personnel, une série de questions s'attachaient à mesurer les échanges vécus à travers des spectacles, des expositions etc ... et la connaissance de chorégraphes. Pour conclure, nous les invitons à donner cinq mots concernant l'enseignement de la danse, toujours dans l'idée de casser les réponses un peu trop organisées de par ma présence. Leur besoin de formation achevait l'entretien.

Cette grille de lecture n'a pas été influencée par notre modèle qui s'est élaboré ensuite. Cependant nous avons regretté notre constitution d'items sur les valeurs accordées en danse. Nous aurions pu les rédiger pour qu'ils soient plus "parlant" pour nous. Malgré cette difficulté ressentie en cours d'expérimentation, nous n'avons pas changé notre questionnaire.

La durée égale pour tous laissait libre la quantité de discours.

Chaque entretien dure une demi-heure, très précisément pour tous. Il est enregistré, et traduit ensuite textuellement. Nous prenions des notes pendant l'échange. Ce qui nous permettait de retenir les propos les plus signifiants pour nous, et qui nous libérait d'une communication trop directe et, du point de vue émotionnel, trop forte. Nous avons pu mesurer différents décalages entre le vécu "à chaud" et la retranscription de la bande son. Le premier concerne la dynamique de l'entretien et sa réalité retranscrite. A plusieurs reprises, le sentiment d'avoir vécu un échange chaleureux et très riche a été contrarié par le relevé, celui-ci apparaissant pauvre, sans contenu, avec une logique d'intervention difficilement appréciable. Les prises de notes qui devaient laisser filtrer les aspects importants de l'échange, n'étaient pas en accord complet avec l'enregistrement. A cette double écoute, des éléments fondamentaux nous avaient échappé et s'imposaient à nous. Enfin, nous avons remarqué que la retranscription cachait aussi, les engagements personnels dans les discours. Ceux-ci se traduisaient par des mouvements accompagnant les dires, ou au contraire, par une position relativement immobile et neutre.

Ces différentes appréciations nous ont incité à écrire les portraits des enseignants et redonner de la vie à nos personnages. Il nous est apparu aussi une grande disproportion dans le flot de paroles des discours, alors que l'entretien avait une durée analogue, et sans pour cela que nos interventions soient plus longues. Cette différence va du simple au double dans la quantité, qui dans un texte peut se mesurer facilement. Le rythme d'élocution des enseignants varie, mais nous n'avons pu que le constater, sans pouvoir assurer une interprétation possible.

L'enseignante et son cycle d'enseignement confrontés à la dynamique des apprentissages témoignent d'une didactique de la danse en acte.

Nous avons constitué notre corpus à partir de plusieurs données :

Les situations d'enseignement proposées par l'enseignante et rédigées par elle à notre

intention. Ces préparations font apparaître les objectifs, du cycle, des séances et des situations. Nous possédons par écrit les situations proposées sous forme de tâches avec l'ensemble des contraintes ainsi que des critères de réussite. (voir annexes 4 et 6 Partie IV). L'enseignante nous a fourni aussi ses évaluations des danses à la fin du cycle d'enseignement.

Les écrits des élèves : l'enseignante incitait les élèves à décrire les images retenues lors des présentations des danses. Celles-ci étaient organisées deux fois dans le cycle, à la deuxième séance et à la sixième et dernière séance (Voir annexes 5 et 7 Partie IV). A ces descriptions s'ajoutait le titre deviné de la danse observée. Ces fiches qui constituaient les évaluations des danses, ont représenté notre base de données concernant les élèves. Nous avons choisi de relever les écrits de 11 élèves. Deux groupes de création (un féminin, l'autre masculin) constitués de quatre élèves chacun, et trois élèves dits en difficulté scolaire, identifiés ainsi par l'enseignante et son équipe (voir annexes 8, 9, 10 Partie IV).

Ces matériaux ont été mis en regard de deux autres données : une enquête préliminaire concernant les représentations de la danse en début d'enseignement (voir annexe 1 Partie IV). Une évaluation intermédiaire s'est déroulée après une situation d'apprentissage. Ces deux recueils ne reposaient pas comme les évaluations sur des textes libres d'élèves, mais procédaient par questions avec des réponses proposées au choix.

Pendant la durée du cycle d'enseignement notre modèle était en voie d'élaboration et nous regrettons là aussi notre écriture des solutions possibles concernant notre enquête préliminaire. Au cours de cette période nous recherchions davantage quelles étaient la sensibilité et l'intelligibilité des danses des élèves, et nous avons peu questionné ceux-ci sur la sociabilité. La motricité elle, n'était que vaguement envisagée, toujours par rapport à une esthétique probable.

Les écrits des élèves (voir annexe 5 et 7 Partie IV) sont des documents à l'état brut, documents ordinaires d'enseignant. Ils n'ont pas été mis en place avec toute l'attention requise d'une recherche scientifique, qui aurait dû mesurer les conditions particulières qui entourent la production de tels documents. Les élèves étaient assis par terre, assez proches les uns des autres ne pouvant pas garantir une individualisation stricte des réponses. Le temps imparti à cette description n'a pas été géré pour tous les groupes avec précision. Lors de la présentation des danses, les élèves sont tour à tour spectateurs et danseurs. Il est clair qu'un groupe n'apprécie pas de la même façon lorsqu'il doit présenter sa danse immédiatement après l'observation, ou lorsqu'il est déjà passé devant ses camarades. L'émotion de l'acte de représentation est un frein à l'écriture et à la mémorisation de ce qui est regardé. Nous n'avons pas de relevé pouvant nous renseigner sur cette question. Ces descriptions d'élèves nous permettent d'approcher des tendances générales d'élaborations culturelles sans pour autant prétendre à une véracité.

Nous pouvons constater, comme nous l'avons annoncé, que notre corpus est hétérogène et varié. Cette diversité tend à mettre à jour des modèles culturels dont les constitutions proviennent, soit d'éléments théorisés, soit d'histoires reflétant des

articulations originales de pratique et de théorie, soit de vécus non distancés. Nous les lisons pourtant avec le même filtre d'analyse qu'il s'agit maintenant de tracer à partir d'une catégorisation choisie.

La catégorisation.

Le modèle de « pratiquant culturel », source de notre investigation est envisagé comme un système possédant une dynamique propre.

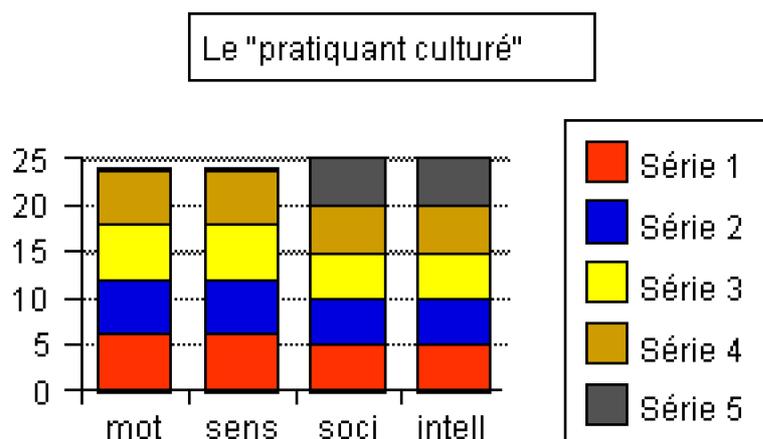
Notre modèle de "pratiquant culturel", que nous analyserons ultérieurement, prend en considération quatre éléments constitutifs de l'activité physique : la motricité, la sensibilité, la sociabilité et l'intelligibilité. Ceux-ci traduisent l'engagement des sujets dans des actions intentionnelles, d'autant plus s'ils trouvent une cohérence dans une articulation claire avec des valeurs. Ces éléments de notre système représentent les rubriques annoncées pour lire nos textes. Nous les envisageons au chapitre prochain dans leur dimension spécifique.

Il faut observer que chaque élément est constitué de catégories qui nous renseignent sur leur degré de spécificité du mouvement dansé. En effet ce modèle peut être utilisé par toutes les activités physiques et sportives. Nous avons dû considérer chaque élément dans une optique allant du général (EPS) au particulier (Danse).

Les premières catégories rendent compte d'une activité culturelle vaguement décrite, reposant sur des données dites universelles : la motricité dansante est d'abord envisagée de façon globale, et sous l'angle psychomoteur. La sensibilité est définie à travers les perceptions sensorielles qui s'exercent à travers chaque action motrice. La sociabilité témoigne des relations entre les individus et le groupe au sens large, et l'intelligibilité s'exprime surtout sur le registre des intentions d'actions.

A partir de la catégorie numéro trois, la spécificité de la danse apparaît, ainsi que son ancrage culturel plus défini. La motricité dansante combine corps-espace-temps-énergie, ou se définit par des techniques (catégorie quatre). La sensibilité incite aux images et au sens des formes et affine les rapports esthétiques. La sociabilité repose sur des partages de rôles, des effets négociés qu'exigent les contacts corporels, (catégorie quatre) et les styles et codes reconnus catégorie cinq). L'intelligibilité s'exprime par un choix clair et rationnel de l'ordre des mouvements dans l'utilisation la plus complète des ressources corporelles catégorie trois). En même temps, l'imaginaire est sollicité, et favorise des découvertes concernant les images du corps donnés à voir (catégorie quatre).

Nous pouvons schématiser notre modèle avec ses quatre éléments et les sous catégories (ici représentées par des séries), afin de visualiser un système formel équilibré :



Graphique 1 : Le pratiquant culturel.

Nous remarquons que les quatre éléments du modèle sont représentés par des colonnes. Ils ont quantitativement, la même importance ce qui est rendu par la hauteur des colonnes. Ces dernières sont constituées de toutes les catégories que nous avons présentées précédemment. Nous avons donc un schéma représentatif de l'ensemble de notre cadre d'analyse.

Le schéma n'indique pas les valeurs qui assurent les logiques de combinaison et qui permettent de structurer le système.

Les écrits constitués deviennent des assemblages de mots signifiants qui sont répertoriés en autant d'unités d'enregistrement.

Nous avons choisi de retenir les mots qui constituent les discours pour les classer dans nos catégories. Les discours sont peu abondants, notamment les premiers textes officiels. Les écrits des élèves ressemblent plus à un assemblage de mots, qu'à un récit organisé. Il nous est donc apparu plus logique pour notre travail d'appréhender le mot. Cependant, celui-ci est contextualisé dans une phrase d'où peut émerger d'autres significations, et nous faisons alors un enregistrement au plus près du sens donné ou interprété.

Intervient alors, la part subjective que s'accorde le chercheur qui "en fonction de la nature et de l'objectif de sa recherche, exalte la singularité du sujet ... L'analyse lexicométrique par exemple, fait accéder à des significations, qui pouvaient certes être parfois pressenties, mais qui n'étaient pas visibles et qui ne se révèlent objectivement qu'au terme d'un traitement particulier"⁴⁹. Nous avons procédé à une approche quantitative et qualitative, car la dynamique de notre modèle repose sur ces deux types de donnés.

L'interprétation.

Nous arrivons au moment délicat que Jean Claude KAUFMANN appelle "la fabrication de la théorie". Moment difficile, comme dans l'acte chorégraphique, car il est la signature personnelle, celle qui engage dans son originalité et sa cohérence et qui se soumet en

⁴⁹ ROBERT et BOUILLAGUET. "L'analyse de contenu". PUF. Paris.1997. 52,53 p.

même temps à l'épreuve des faits. Nous ne devons plus hésiter, continuer malgré les interrogations présentes, affirmer une réflexion à partir d'une modélisation qui montre aussi ses faiblesses dans les investigations. L'interprétation engage son auteur souvent au-delà de ses ressources premières. L'interprète de données de recherche est "quelqu'un qui déchiffre et communique des significations" ; il doit rester "**un exécutant qui met en action des matériaux qu'il a sous les yeux de manière à leur donner une vie intelligible**"⁵⁰. Il ne devient pas l'oeuvre comme le danseur-interprète. Cependant, nous savons que l'interprétation est une activité qui met à jour les subjectivités.

Nous mesurons à ce moment comment le recueil de données et l'élaboration théorique se sont construits simultanément et de ce fait, ont manqué de décalage dans le temps pour obtenir un traitement satisfaisant. Ceci s'applique surtout pour les élèves, à qui nous aurions pu proposer un questionnaire plus pertinent au sujet de leur appréhension de la danse. Nous avons procédé à des interprétations en fonction des trois relevés de données. Puis nous avons tenté de rechercher les liens qui unissaient ces différents modèles culturels tous vivants et présents au collège. Cette interprétation s'appuie sur l'analyse des modèles, au regard de leur dynamique et de leur équilibre entre les cinq éléments (valeurs, motricité, sensibilité, sociabilité, intelligibilité). Elle essaie de mettre à jour les cohérences ou confusions des modèles, elle utilise enfin la comparaison entre les modèles pour lire les éventuels échanges, métissages possible.

Notre méthode d'investigation nous entraîne à regarder les textes, les enseignants, les situations d'enseignement et les élèves comme autant de modèles singuliers plus ou moins sous influence.

Nous relevons dans un premier temps, les modélisations proposées dans les textes officiels et les influences des courants culturels sur les approches éducatives. Notre compréhension des volontés institutionnelles et leurs évolutions nous incitent à nous questionner sur leur clairvoyance éducative ou leur soumission à des pratiques de terrain.

Les enseignants sont envisagés à travers les modèles culturels qu'ils véhiculent, modèles plus ou moins conscients et cachés vis à vis des élèves. L'impact des modèles institutionnels est analysé.

Les élèves, à travers leur création de danse et leur discours montrent des modèles en formation plus ou moins en conformité avec l'enseignant.

Pour chacun de ces traitements nous ne recherchons pas une typologie, mais des modes de combinaison entre les pôles du modèle et les valeurs, et les liens qu'ils entretiennent entre eux au moment de la recherche.

Tous les modèles mis à jour doivent ensuite être mis en relation pour faire émerger les liens qui unissent institution, enseignants, élèves.

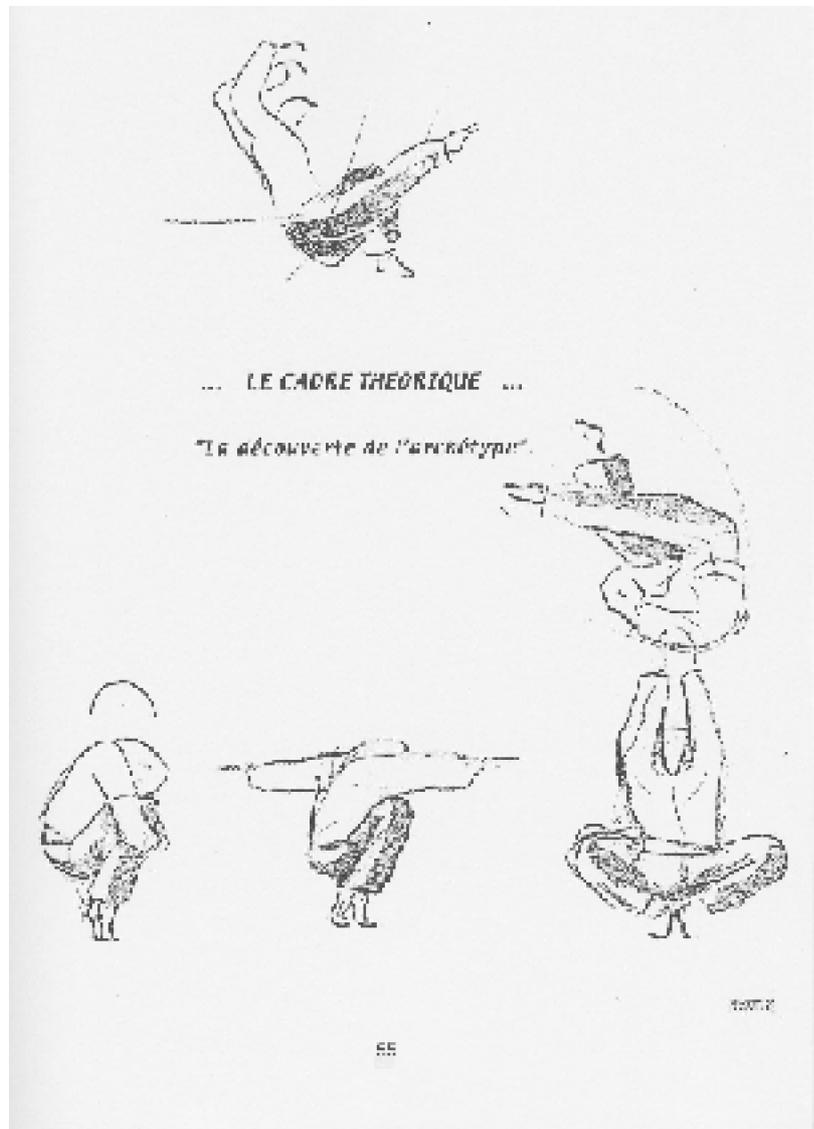
Nous voulons alors comprendre la situation scolaire à travers la communication des différents agents culturels. Pour cela nous cherchons à découvrir ce qui influence le plus les modèles observés. Est-ce le niveau des éléments ? Leurs combinaisons ? Les valeurs ? Existe-t-il une anticipation, une soumission des agents entre eux ? Y a-t-il des mélanges

⁵⁰ STEINER. (G). "**Réelles présences. Les arts du sens**". NRF essais.Paris. 1991. 26 p.

heuristiques de modèles ? Peut-on parler d'une élaboration libre et consciente de modèles culturels ?

L'interprétation de résultats nous permet à la fois de donner une certaine image de la réalité de la danse scolaire, et de questionner notre modèle de “pratiquant culturel”. Les hypothèses émises le concernant sont -elles validées ? Nos catégories sont elles exhaustives et bien réparties selon les quatre pôles ? Quelles sont les nouvelles questions et les implications pédagogiques qu'elles sollicitent ?

LE CADRE THEORIQUE : “La découverte de l'archétype”.



“Soir et matin, je me promène dans mon corps, suivant un point mobile depuis la

tête jusqu'aux pieds, comme si l'on était intérieurement traversé par un fil électrique. Il y a quelque chose de magique : sentir que tout ce corps n'a pas besoin de moi pour exister. Je pense à ce double rapport à soi et au monde extérieur, de cet équilibre contradictoire peut procéder un spectacle. "L'Avec-les autres" se construit ⁵¹.

Quel modèle va nous permettre de lire les textes, entendre les discours des enseignants, repérer les intentions des élèves ?

Prenons l'exemple d'une partie du discours d'une enseignante "experte".

"Qu'est ce que je garde de toute mon expérience personnelle de danse ? Il faut dépasser tout ce qui est technique, peut-être parce que j'en ai mangé beaucoup ? Tu te détaches, et c'est ça qui est important. C'est BAGOUET qui m'a le plus apporté ... Le bagage technique, c'est plus facile de dire que j'en ai pas besoin quand on l'a, que l'inverse. ça permet un détachement ... En EPS, tout est codifié. En danse c'est toi qui invente les codes. La création ouvre la possibilité de trouver des contenus. Le champ est libre. Si tu ne parles pas de technique, c'est tout ouvert ! C'est le démarrage qui est important. C'est une phase toujours difficile. Si on réussit bien son entrée, ça va être logique, et ça va bien s'enchaîner. Pour certains enfants, il faut rentrer par la technique, et leur imposer. Avec d'autres, il faut leur faire découvrir. Je rentre souvent de la même façon, avec des élèves turbulents. Je rentre par la rythmique ... Ce qui manque le plus, c'est les images, les représentations de la danse. Mon collègue dit qu'il se sent libéré quand il a fait le clown avec ses élèves. Il a cassé son image et fait comprendre que lui aussi s'investit dans quelque chose ... Danser c'est un rapport au corps particulier, c'est sortir de sa gestuelle quotidienne, aller dans un même sens d'esthétisme avec les autres, pas seul. Mais tout ça, ce sont des obstacles à l'enseignement. Pour moi, danser c'est s'exprimer, inventer, et aussi plus largement se montrer, plutôt que de réaliser un spectacle."

Dans un premier temps, nous recherchons la ou les valeurs implicites accordées à la danse. La valeur artistique est privilégiée et semble articuler quatre éléments explicitement décrits :

Le premier se réfère à plusieurs niveaux de lecture du corps : la technique de la danse n'entraîne pas une perception imagée du corps ressemblant à celle qu'il donne à voir dans la vie courante. La technique est une forme qu'il convient d'apprendre, pour mieux s'en détacher ensuite. L'enseignante imagine que l'acte de création n'implique pas l'usage de techniques, mais elles restent pour elle un support indispensable. Elle élargit son propos en laissant entendre que danser met en jeu des rapports au corps singuliers, éloignés de la gestuelle quotidienne. Dans ce discours, la motricité organisée en techniques s'accompagne d'une approche plus générale concernant la gestuelle ou le corps ;

Le deuxième élément se réfère à l'entrée dans l'activité danse par la rythmique, et donne priorité à une perception auditive dans la recherche d'accord avec les élèves.

⁵¹ GALLOTTA. (JC). "Les yeux qui dansent". Actes Sud. Arles. 1993.13 p.

Accord dans le temps, ensemble. L’entente et le partage d’une esthétique, d’une sensibilité à certains codes de la beauté semblent plus difficile à réaliser ;

Le troisième élément développé est celui du registre des relations sociales : danser implique montrer, s’investir, échanger avec les autres. L’enseignante insiste là sur l’engagement personnel qu’impose l’acte de danser, c’est à dire sur une socialisation fondée sur l’affirmation de soi par rapport à un groupe qui coopère.

Le dernier point rappelle les intentions de la danse, créer, inventer, se représenter, avoir des images L’activité réflexive sur la danse que l’on pratique. Nous notons qu’elle donne une référence artistique à sa pratique : un chorégraphe contemporain.

Nous recherchons un modèle théorique qui puisse intégrer tous ces aspects d’une réalité d’acte d’enseignement en danse exprimée par les enseignants, et rendre lisible la complexité sans la réduire.

Inspiration du modèle

Nous avons élaboré notre modèle sans mesurer les influences d’un groupe de recherche⁵² auquel nous participions. Groupe, dont l’intention était de questionner ce qui s’enseigne en EPS, en étudiant le discours des enseignants lorsqu’ils animent une séance avec des élèves, et dont le travail a consisté à élaborer une grille de lecture à partir d’un modèle.

Nous avons ensuite décidé de nous inspirer avec lucidité de ce modèle, élaboré par un groupe d’enseignants-chercheurs en Education Physique et Sportive, le CEDRE ⁵³. Il nous a paru correspondre à notre désir de lire l’activité humaine comme activité immergée dans une culture. Ce modèle théorique s’appelle “l’habitus du pratiquant cultivé”.

“ Conscience de l’importance de l’écriture du mouvement qui fonde et spécifie le métier de chorégraphe auquel on accède. Vouloir couper le cordon encore une fois et, en même temps, reconnaître et accepter les filiations ... nous sommes les fils de quelqu’un, d’une pensée, d’un mouvement ... C’est l’héritage du doute lié à la recherche en train de se faire et aux questions en train de naître, et non l’héritage d’une certitude dogmatique rassurante ”⁵⁴.

Cependant, dès le moment où nous décidons de nous appuyer sur des travaux existants, nous mesurons que ceux-ci sont en chantier. Le CEDRE fonde ses travaux à partir du dynamisme d’enseignants novateurs, qui tentent de mener une réflexion sur des pratiques réelles d’enseignement dans une perspective d’élaboration de contenus d’enseignement

⁵² Groupe de recherche en didactique. “Spirales”. UFRSTAPS Lyon. Sous la direction de Jacques METZLER et Charles MARIN.

⁵³ CEDRE : collectif d’étude disciplinaire et de réflexion sur l’enseignement, groupe ressources de l’AEEPS, coordonné par M. PORTES. “ Quelques aspects de l’évolution de la discipline EPS ”. in, **EPS**. n° 268. 1997.

⁵⁴ **BOURRIGAULT.(C).** Bourrigault. Editions W. Mâcon.1998.

rénovés. Double tâche donc de ce groupe, oeuvrant à des perspectives de formalisation de conceptions de l'EPSA et proposant en même temps des outils professionnels. Le CEDRE se positionne au coeur d'une articulation théorie-pratique dont l'ambition est d'inciter les praticiens à l'activité réflexive et les chercheurs à la prise en compte du terrain d'expérimentation que représentent les situations scolaires.

Ainsi, les travaux menés sur les apprentissages moteurs, le développement cognitif, sont les références qui favorisent l'approche d'une "motricité en acte" dans une volonté de progrès. Les recherches en didactique qui interrogent les pratiques sociales de référence pour l'élaboration d'une pratique scolaire ont renforcé leur option culturaliste et ont donné lieu à des recherches dans le cadre de l'INRP.

La compréhension des phénomènes sociaux reste au centre de leur attention et se traduit par des questions concernant la contradiction socialiser/enseigner qu'ils proposent de surmonter.

Ils sont à l'initiative d'innovations de contenus d'enseignement, et ils proposent de revisiter le concept de technique par une étude épistémologique des techniques sportives.

Le groupe est composé d'enseignants issus de L'ENSEP⁵⁵, et poursuit les travaux des pionniers de l'éducation physique et sportive qui ont favorisé une éducation physique, construite à partir des activités sportives.

“De notre point de vue, c'est en nous inscrivant dans une option culturaliste de l'EPS, dont la perspective serait de faire de nos élèves des citoyens sportifs, des pratiquants cultivés, que les visées d'enseignement et celles d'éducation peuvent se rejoindre”⁵⁶.

Le pratiquant cultivé est un modèle qui permet d'appréhender à la fois les intentions éducatives et les moyens à mettre en oeuvre. Attitudes et savoir-faire se combinent à des fins de formation générale et de partage culturel. C'est la raison majeure de notre choix.

Nous décelons rapidement que le modèle proposé, s'il est clair dans ses intentions, n'est qu'ébauché dans sa constitution interne, qu'il a besoin d'être complété pour être vivant. Nous prenons alors la liberté de le faire, mais nous ne sommes pas sûre de ne pas le dénaturer aux yeux des auteurs originaux.

Nous devons donc montrer à la fois ce qui nous inspire dans le modèle du pratiquant cultivé et notre besoin de création personnelle.

Débat autour de “l'habitus du pratiquant cultivé”

Le C.E.D.R.E. envisage les savoirs comme autant d'éléments culturels qui fondent une culture commune à l'école et favorisent une intégration culturelle plus large. La question du sens est aussi au coeur de ses préoccupations. Ses auteurs tentent d'éviter ce qui apparaît comme les deux dérives de l'enseignement de l'éducation physique : considérer

⁵⁵ ENSEP. École normale d'éducation physique.

⁵⁶ BONNEFOY. (G); “Eduquer/enseigner en EPS. Réflexions à propos d'un débat réactualisé”. in, *Les cahiers du CEDRE*. n°1. AEEPS. Paris. 1999. 14 p.

les élèves comme des sujets ayant des caractéristiques biologiques et psychologiques dont les conditions d'existence sociale sont peu importantes pour les apprentissages à mener ; accorder de l'importance aux techniques, aux aspects utilitaires des pratiques corporelles, et oublier le sujet capable de mobiliser des ressources propres.

“L’habitus du pratiquant cultivé” est un modèle théorique qui comme tout modèle est **“un outil d'étude de phénomènes ou faits complexes... une représentation simplifiée, grossissante des objets étudiés”**⁵⁷. Ici il est question des apprentissages à réaliser avec l'intention d'engager les élèves dans “des attitudes plutôt que des compétences” et ainsi de leur permettre de construire de façon singulière leur rapport avec la culture qui passe nécessairement par la construction d'attitudes.

Pour réussir, les élèves doivent intégrer des savoirs d'action qui les rendent maîtres du milieu physique et humain. Ils vivent une motricité efficiente et signifiante. Cette motricité est reliée par une intelligibilité de l'action, recul nécessaire à la compréhension. Les connaissances relatives à cette action favorisent l'autonomie dans les apprentissages, tout comme la mise en jeu d'une socialisation à travers des rôles sociaux variés.

Le pratiquant cultivé est donc une personne en construction qui recherche dans une situation d'enseignement à mettre en jeu une motricité élaborée efficace, une reconnaissance de cette situation, des rapports avec les autres spécifiques et riches. **“Sur la base de ce modèle explicite de pratiquant cultivé, quelque soit l'APS programmée, se construirait donc à l'issue de la formation, une attitude générale vis à vis de l'activité physique et sportive”**⁵⁸. La construction de cette attitude positive et efficiente à l'égard de son développement est la finalité recherchée. Elle s'exprime par un habitus que l'action éducative favorise. Le CEDRE incite à envisager les procédures à mettre en place au coeur des situations d'enseignement pour la création de cet habitus.

Nous nous inspirons de “l’habitus du pratiquant cultivé” pour construire notre modèle culturel du danseur scolaire, car les éléments qui le constituent nous paraissent judicieux.

Le danseur est d'abord un corps en mouvement, une motricité offerte à l'appréciation des spectateurs. Il importe avant toute chose, de développer les qualités corporelles, et nous devons mesurer les spécificités du mouvement dansé qui permettent de dire ce qui, dans le mouvement du corps du danseur, nous permet de reconnaître l'acte dansant.

Le corps et son mouvement sont indissociables des qualités perceptives qui ouvrent en danse le registre des communications sensorielles et qui, tout à la fois, fondent et expriment une sensibilité à soi et à ce qui est hors soi. Nous devons repérer comment l'affinement des sensations provoque des connexions, des correspondances originales avec l'environnement.

La danse est communication directe aux autres grâce au filtre sensible, et permet une sociabilité détachée des contingences ordinaires qui codifient les relations sociales. Danser avec les autres, pour les autres, au nom des autres, multiplie les possibilités

⁵⁷ BONNEFOY (G). “A propos de formalisation” in, **Actes d'université dété.** AEEPS. Paris. 1991.131p

⁵⁸ CEDRE. op cit. 23 p.

d'identification ou de répulsion qui caractérisent les liens sociaux.

Enfin, la pratique de la danse artistique incite à la création, à la pensée sur le corps dansant issue des impressions sensorielles. Elle favorise les images mentales, les anticipations d'actions et la mémoire. L'activité créatrice incite à l'intelligibilité des actions lorsqu'elle se donne pour projet le partage d'une oeuvre. Elle nécessite des procédures dans son élaboration, qui sont autant d'appuis pour apprendre à gérer de façon autonome la création.

L'articulation des quatre éléments fonde la dynamique des apprentissages dont la finalité est la formation générale, c'est à dire l'intégration culturelle active et critique.

Nous retrouvons bien dans notre conception de la danse créative scolaire tous les ingrédients qui organisent l'habitus du pratiquant cultivé.

Cet accord avec la constitution du modèle du CEDRE nous oblige à l'analyser plus en profondeur afin d'examiner ce qui nous lie ou nous différencie. Passons aux cribles les trois termes qui le caractérisent.

- "Habitus" : nous ne reprenons pas le concept d'habitus, nous lui préférons celui de modèle. Ce dernier reste indéfini, ouvert. Une perspective illusoire sans doute, mais qui nous permet de témoigner une forme de résistance. Notre modèle, s'il repose sur une construction de codes et de comportements sociaux identifiables, incite à déceler une possible alternative à l'ordre social. Le corps habile du danseur signe rapidement une indépendance de l'esprit qui s'appuie sur des habitudes motrices. Celles-ci sont dangereuses. Le danseur est quelqu'un qui doit lutter en permanence contre les automatismes, les habitus qu'il se forge cependant inlassablement. Cette contradiction entre la nécessité de construire un corps avec des habitudes motrices qui s'incarnent dans des techniques, et l'importance de conserver le sens originel qui les a produites, est au coeur de l'acte dansant et nous permet de nous situer dans une dialectique tout à fait dynamique entre les théories de FOUCAULT et BOURDIEU d'une part, et de celles de BARTHES et de CERTEAU d'autre part.

“La où Bourdieu, dans sa théorisation de l'habitus, prête au corps la capacité à incorporer inconsciemment des données culturelles essentielles, Certeau imagine des déambulations du corps comme formulation active d'une résistance et d'un désir”⁵⁹.

Notre recherche ne choisit pas d'appréhender un référent éducatif qui incite à envisager les composantes qui le génèrent et favorisent son émergence, mais plutôt de mettre à jour les différentes manières d'élaboration personnelle, originale et inédite, grâce à un agencement d'ensemble de savoirs et savoirs-faire en danse. Nous le libérons ainsi du déterminisme social stigmatisé par DURKHEIM puis BOURDIEU, pour l'envisager plus largement dans un environnement culturel qui tente quelquefois des métissages sociaux dignes d'intérêt pour nous. En cela, nous avons conscience de vouloir échapper à une fatalité sociale et culturelle, reprenant ainsi à notre compte la lutte des danseuses avant-gardistes du début du siècle. Celles-ci ont montré contre toutes les évidences

⁵⁹ LEIGH FOSTER (S). *“Danse de l'écriture, courses dansantes et anthropologie de la kinesthésie”*. in, *La littérature et la danse*. Larousse. Paris. 1998. 101 p.

attachées au corps classique, que d'autres manières d'être et de percevoir étaient possibles.

Les enseignants du CEDRE mettent en avant le concept d'habitus pour insister également sur la nécessité de la pratique régulière de l'activité physique. Elle seule peut permettre l'expérimentation et l'intervention méthodique qui produisent des règles et des principes organisateurs des transformations des actions. L'importance accordée à la pratique, nous la retrouvons dans le terme de “pratiquant”.

- “Pratiquant” : Le pratiquant, dit le Larousse, est celui qui observe les pratiques de la religion, cette définition nous semble erronée pour notre modèle, même si le rapport avec l'objet de la pratique peut être repris : un rapport d'ordre sensible, engageant la personne totalement dans une relation fusionnelle. Le dictionnaire dit aussi “qui pratique habituellement une activité, un sport”. Nous retiendrons donc qu'un pratiquant est une personne qui s'attache aux faits, à l'action, qui se livre à une activité. La pratique permet la connaissance par l'expérience, par une habitude approfondie de l'activité pratiquée. Notre modèle est bien d'envisager le danseur scolaire comme un pratiquant. La danse n'existe pas sans implication corporelle. Il est différent d'apprendre à lire la danse et d'apprendre à danser, même si des relations intrinsèques relient ces deux apprentissages, ils peuvent se mener indépendamment. Le danseur scolaire connaît la danse à travers l'acte dansant.

-- “Cultivé” : La notion de “Cultivé” a besoin d'être argumentée. Elle s'accompagne de celles d'instruction, d'érudition et de connaissances. Notre histoire de l'enseignement pèse de manière négative sur ces termes qui sous-entendent une culture de référence comme autant d'objets dont la nécessaire identification passe par une décontextualisation. Ces derniers sont valorisés dans des espaces et des temps en rupture avec la vie sociale et culturelle. Ils sont hors de l'individu à qui il incombe la rude tâche de se les approprier. Cette conception ne nous convient pas. Notre danseur scolaire n'emmagasine pas seulement une culture, objet extérieur, qui existe hors de lui, mais il génère lui même, par son activité, une pratique culturelle qu'il convient de faire vivre. Car c'est par son expression même d'existence que l'élève-danseur peut se relier à son groupe culturel d'appartenance. Contrairement aux historiens de la danse qui “adoptent la théorie dite du reflet” et qui considèrent cette activité comme un miroir de la culture, nous préférons reprendre Sally BANES dans son parti pris sur le rôle de la danse au sein de la société : **“sans nier le fait que les corps dansants reflètent parfois une réalité qui leur préexiste, je souhaite insister ici sur le fait qu'elles peuvent également être facteur de changement”**⁶⁰.

Nous désirons dépasser le sens commun donné à “cultivé”. Le danseur scolaire, par sa pratique, témoigne de ses attaches culturelles, les échange, accroît donc ses connaissances, mais aussi en produit de nouvelles, grâce à la synthèse originale qu'il affectionne. Nous préférons au terme cultivé, celui inexistant de “culturé”, syllogisme douteux, qui marque cependant notre volonté de nous inscrire dans une dialectique qui dynamise les deux pôles de l'échange culturel : l'individu et le groupe, l'identification et

⁶⁰ BANES.(S). “Pouvoir et corps dansant” (1992) traduit par DE RYKE et GIBOT. in, **Danse et utopie**.L'Harmattan. Paris.1999. 29 p.

l'ambivalence ...

Le “pratiquant cultivé”.

Notre modèle théorique devient celui du “pratiquant cultivé”, de la même famille que le pratiquant cultivé, il se donne par une identification sémantique nouvelle, la liberté d’inventer son agencement interne et sa vitalité.

Il doit être analysé comme un système, c’est à dire, un ensemble complexe d’éléments en inter actions permanentes. Le tout du système n’est pas une juxtaposition des parties. Il est primordial de considérer chaque élément en liaison permanente avec les autres.

Notre modèle comporte quatre éléments dont les valeurs construisent la cohérence et le dynamisme.

Le modèle est une construction abstraite, il ne cherche pas à mettre en conformité, à normer. Il est une aide à la formalisation des pratiques enseignantes. Il offre l’avantage de “faire parler les faits”. Comme le souligne Yvon LEZIART⁶¹, il peut participer à la théorisation des pratiques, qui fonde toute recherche en éducation, afin d’éviter les deux écueils que représentent “**un pragmatisme exacerbé et une théorisation poussée à l’extrême**”.

Le choix d’un modèle théorique ancré dans une réalité culturelle doit nous offrir l’équilibre recherché, d’une formalisation qui conserve son sens pratique.

Au contraire de l’idée de standardisation, notre modèle suggère une synergie singulière entre les différentes parties qui le constituent et les valeurs qu’il se donne, et rend compte de spécimen divers. Il ne réduit pas la réalité, mais incite à la regarder dans sa diversité puisque les articulations des éléments du modèles peuvent être très nombreuses.

Il est analysé en fonction de la présence ou non des quatre parties qui le composent. L’équilibre du modèle en dépend. Si un élément vient à manquer le modèle est défaillant et peu dynamique culturellement.

Il est aussi étudié en tenant compte des valeurs qui le rendent discursif ou non.

Chaque élément est envisagé dans la perspective d’insérer toutes les pratiques de danse. Des catégories sont identifiées et témoignent de la variété au sein même du modèle.

Il s’agit de comprendre comment les élèves, “pratiquants cultivés” ou “culturés” enrichissent ce que Jacques METZLER appelle “l’agir, le sentir, l’inter-agir et le comprendre”.⁶²

Cependant le fonctionnement du “pratiquant cultivé” est un peu différent. Tout

⁶¹ LEZIART.(Y). “Analyse des innovations en EP”. in, **Actes d’université d’été**. op cit. 39 p.

⁶² METZLER (J). “Ce qui s’enseigne en EPS”. in, **Spirales Spécial didactique n°12**.CRIS. LYON. 1998. 152 p.

comme les éléments qui le caractérisent dont nous proposons maintenant l'étude. Nous devons dissocier chaque partie du modèle, à la manière du chorégraphe CUNNINGHAM, qui disloque, rend discontinue la composition pour mettre à jour l'aspect fragmentaire et voué au désordre de toute organisation humaine.

Il semble essentiel d'aborder les éléments du modèle, de telle manière qu'il puisse être possible d'établir entre eux des liens inattendus, qui n'ont de réalité qu'incarnés dans une personne.

Chaque élément, motricité, sensibilité, sociabilité et intelligibilité, est indispensable au modèle culturel, mais peut être analysé indépendamment, si l'on garde la vigilance nécessaire aux liens qui le relie au système. Nous l'examinons à partir des points de vue différents qui s'expriment dans nos pratiques de la danse. Nous sommes avant tout des enseignants d'EPS, issus d'une formation spécifique concernant l'éducation du corps. Les programmes d'enseignement de la danse font partie des programmes de l'EPS, et à ce titre, ils expriment donc une certaine convergences de conceptions.

Cette diversité dans les discernements peut s'exprimer dans chaque élément. Nous l'avons codifiée par l'intermédiaire de catégories qui ont chacune des références culturelles.

Nous analysons donc chaque élément à travers un certain nombre de catégories qui se déclinent toutes d'une conception large et intégratrice (plus universelle ?) à une conception plus affinée correspond à des pratiques de danses spécifiées (plus singulières ?). Elles se répartissent en quatre ou cinq catégories.

La composition du modele.

La motricité.

“La colonne vertébrale est l'instrument fabuleux que la nature a mis au service des créatures, au cours de leur développement, pour relier entre elles les différentes parties du corps. En faisant se dresser cette colonne vertébrale de la situation horizontale à la verticale, l'homme a fait plus ; il a établi à travers son corps un passage entre la terre et le ciel. Le diaphragme, notre coeur en second, sépare les sensations des émotions, comme un écran entre elles. Mais il peut être aussi un lien”⁶³ .

Nous étudions la motricité à travers les analyses du mouvement, menées par des chercheurs dont les travaux s'intéressant à l'apprentissage moteur, et par ceux qui ont défini le mouvement dansé. Cette double mise en lumière nous semble une nécessité pour pouvoir intégrer les visions spécifiques du contexte de l'éducation physique scolaire et définir ainsi des catégories de compréhension. Celles-ci expliquent une progression dans les approches du corps. De la première, assez globale et polyvalente qui permet d'inclure un grand nombre de pratiques corporelles, à la dernière catégorie, conception plus spécifique du corps dansant.

⁶³ DUPUY.(D). “La danse du dedans”. (1981) in, *La danse, naissance d'un mouvement de pensée*. Armand Colin. Paris.1989.111 p.

La catégorie 1 exprime une motricité qui produit du mouvement ou des formes, et met en valeur le corps et ses contours.

La motricité en EPS est envisagée à partir de comportements moteurs observables, dans le cadre de tâches à réaliser et qui mobilisent la capacité du sujet à coordonner des actions, à ordonner et positionner des parties de corps en vue de fixer des postures. Ces actions et ces équilibres sont rendues possibles grâce à l'activation et à la réorganisation de programmes moteurs plus anciens, qui assurent une certaine stabilité aux réponses motrices. Le comportement moteur se traduit donc par des actions, par des formes gestuelles identifiables et qui peuvent être décrites dans leurs apparences comme dans leurs nombres sans pour cela rechercher les processus mis en jeu.

En danse, la nature de la motricité est particulière. Le mouvement dansé se développe sans pression extérieure ou finalité, qui se construirait hors du sujet. La gratuité du mouvement dansé est une transgression par rapport à l'efficacité recherchée dans tout mouvement. Il a de ce fait été dévalorisé, voire réprimé. Le danseur contrôle ses actions dans le seul but d'agir sur ses potentialités physiques et expressives.

“La motricité du danseur est essentiellement abstraite”⁶⁴, et pour reprendre SERRE, elle peut être qualifiée de morphocinèse : ***“une motricité dont la finalité réside dans la production de formes, appréciées en elles mêmes, qui préside aux relations de l'individu avec son milieu social à des fins artistiques”***⁶⁵.

La motricité peut donc être aperçue à partir des formes qu'elle produit, des figures, des mouvements au sens large. Cette approche renvoie à l'aspect visible ou extérieur de l'action dansée. Les références à des formes gestuelles sont implicites, et les actions corporelles sont gommées au profit d'une apparence. Le mouvement n'est pas abordé ici comme un matériau vivant. Il est un donné à voir évasif, et constitue pour nous le premier temps d'un regard naïf (“pur” ?) sur le corps dansant.

Dans les discours, tous les termes faisant référence à une acception très large et vague reposant sur une approche universalisée, voire formaliste du corps dansant, seront classés dans cette catégorie. Nous retrouvons les mots suivants : Corps - Mouvement - Geste - Bouger - Formes - ...

La catégorie 2 rend compte d'une motricité efficiente qui se mesure par le contrôle d'une mécanique dont l'ensemble des rouages est coordonné et adapté aux situations évocatrices.

La motricité donne à lire des coordinations motrices plus ou moins élaborées, et un schéma corporel maîtrisé.

La psychologie du développement a montré comment, à travers de grandes étapes, l'enfant construit dans l'activité sensori-motrice, des connaissances de l'action indispensables pour accéder à l'abstraction. La motricité est donc un terme générique pour rendre compte d'organisations motrices dirigées en vue d'objectifs à atteindre,

⁶⁴ CADOPI.(M). “Le corps outil et matériaux” in, **La danse, le corps en jeu**. op cit. 148 p.

⁶⁵ SERRE.(JC). “La danse parmi les autres formes de la motricité” in, **La recherche en danse**. n°3 1984. Université Paris-Sorbonne. (Paris IV). Paris.139 p.

témoignage de comportements adaptés et efficaces. La motricité extériorise des savoirs-faire particuliers, en rapport direct avec un contexte où se déroulent les pratiques corporelles. Elle rend compte d'une activité adaptative qui mobilise “**une locomotion, une équilibration et une coordination**” spécifiques.

L'ensemble des coordinations d'actions que le corps élabore s'effectue à partir de patterns moteurs, de programmes moteurs pré-cablés. Cette approche des comportements moteurs permet de classer et de répertorier des familles d'actions qui mettent en jeu différemment les parties du corps.

Marielle CADOPI tente d'analyser ainsi le mouvement dansé en s'interrogeant sur ce que pourraient être ces classes d'action de base en danse. “**Plier naturellement sur ses jambes est-il le programme moteur généralisé de base, de la classe des pliés en danse ?**”⁶⁶.

Cette analyse du mouvement, et ses conséquences, semblent fondamentales pour tous les professionnels concernés par les apprentissages en danse.

Cet auteur nous le verrons ultérieurement, articule de façon intime l'utilisation des propriétés bio-mécaniques du corps avec la construction des sensations proprio et intéroceptives. Dans notre modèle, nous sommes aussi tentés, déjà, de lier la motricité et la sensibilité.

En EPS, et dans les discours, nous classons dans cette catégorie tous les termes faisant référence aux coordinations d'actions, aux organisations posturales. Les mots référents sont : Enchaînements - Déplacements - Verbes d'actions - Sauts - Tours - Appuis - et les parties de corps identifiées dans le mouvement (tête, bras, bassin ...) - Coordinations ...

La catégorie 3 illustre une motricité morphocinétique dans ses processus d'élaboration de mouvements expressifs, grâce à une combinatoire de matériaux.

La motricité est jusqu'ici appréhendée comme une activité du corps, universelle. Nous savons cependant qu'elle n'est efficiente que confrontée à un contexte particulier, que les enseignants doivent construire grâce à des situations pédagogiques porteuses de ce que Paul GOIRAND appelle les problèmes fondamentaux de l'activité sportive. Ceux-ci s'expriment en termes contradictoires et situent les activités humaines comme de grands champs d'expérimentation et de communications inventives avec l'environnement.

Cette catégorie rassemble tous les aspects plus complexes de la motricité, qui s'élaborent dans les pratiques de danse.

Le corps peut avoir des trajets différents et constituent ce que LABAN a appelé “l'icosaèdre”, qui rend visible l'espace corporel, tel un volume, dans lequel chaque point de l'espace peut être investi par le mouvement. La danse est aussi une organisation du temps, des accents. Elle libère le poids du corps de la sensation gravitaire quotidienne. Le mouvement dansé se joue du temps comme de l'espace. Il utilise l'écoulement de l'énergie dans le corps, “**le réseau de tensions et de contre tensions que le danseur se doit de découvrir**”⁶⁷. La motricité dansante peut être analysée à partir des qualités du mouvement lorsqu'elles structurent de façon harmonieuse et consciente les organisations

⁶⁶ CADOPI. (M). op cit. 152 p.

posturales, dans le temps, dans l'espace et en modulant l'énergie.

La danse contemporaine a élaboré ainsi à partir de "ce matériau", une nouvelle approche éducative du mouvement qui a été largement reprise par les enseignants d'EPS.

Les trois composantes, espace, temps, énergie, sont "**susceptibles de combinaisons infinies. Ce n'est qu'à des fins d'analyse qu'il est possible de les examiner isolément. De fait, elles sont indissociables**"⁶⁸, indissociables également des parties du corps en jeu. Ce type d'étude du mouvement dansé tente d'inclure un grand nombre de pratiques de danse et révèle une approche universelle de la danse. Elle facilite la création de mouvements originaux, personnalisés par le simple jeu des combinatoires entre les composantes.

Dans cette catégorie, la motricité est envisagée comme une combinaison originale d'invariants du mouvement. Les termes retenus dans les écrits et les discours sont les composantes du mouvement et tout ce qui peut les qualifier. Ce sont : Energie - Espace - Temps - Rythme - Dynamique - Large - Vite - Fort -

La catégorie 4 reflète une approche de la motricité à travers l'ensemble de ses techniques, qui exprime une maîtrise des codes corporels variables selon les styles de danse.

La danse peut aussi être perçue comme l'expression d'une technique spécifique. Les techniques du corps représentent des constructions sociales qui se transmettent en même temps que l'appartenance de classe (Mauss⁶⁹). Elles sont donc un ensemble d'actions efficaces, normées, reproductibles. Elles peuvent être considérées comme un ensemble de savoir-faire pertinent qui ne se réduit pas à des codes gestuels, mais dont la maîtrise peut libérer le danseur et lui permettre d'accéder à l'expression personnelle. Toutes les techniques sont élaborées dans ce sens. Elles sont des trouvailles individuelles dont les degrés d'efficacité permettent la généralisation. Ce sont ensuite dans les processus d'acquisition que les scléroses apparaissent, dues à la disjonction de leur lieu d'émergence.

Les techniques sont attachées à des valeurs du corps et cristallisent une construction originale de relations entre la perception d'un idéal de corps et l'environnement. La technique classique a déréalisé le corps, l'a épuré du quotidien pour en faire un objet de contemplation plastique, réglé par esthétique classique des formes.

La technique de Martha GRAHAM a contrôlé les rapports du corps avec la terre, et la sexualité. Elle a suscité une perception esthétique différente : celle des sensations. Elle a construit le bassin comme origine du mouvement et déploiement d'énergie.

La technique de José LIMON a cherché à maîtriser les déséquilibres, la pesanteur, en introduisant la notion de suspension et de récupération, etc ... Cette technique a libéré

⁶⁷ LABAN cité par LAUNAY. "A la recherche d'une danse moderne". Chiron. Paris. 1997.114 p.

⁶⁸ ROBINSON.(J). op cit. 47 p.

⁶⁹ MAUSS (M). "Les techniques du corps" PUF. (réédition). Paris.1950.

le danseur de son centre, l'espace est devenu mouvant, projeté hors de lui, et a mis à jour une nouvelle lecture esthétique.

Nous pourrions ainsi analyser toutes les techniques de danse. Elles rendent compte d'une singularité qui s'exprime dans un contexte particulier.

Cette catégorie envisage donc la motricité à travers ses techniques qui cristallisent des relations particulières au corps, aux autres et aux objets ... Les mots référents classés dans la catégorie 4 sont : Technique - Placement - Norme - Base - Vocabulaire - Positions - Seconde - Attitudes - ...

La motricité dansante, nous l'avons vu, peut être abordée sous quatre angles allant du plus général au plus particulier : de formes et de figures, elle est ensuite analysée à travers des coordinations d'actions qui restent dans le domaine de l'Education Physique en général. Puis les combinaisons diversifiées de l'espace, du temps de l'énergie, du poids du corps, sont les matériaux du mouvement dansé dans une approche qui caractérise la danse contemporaine dans toutes ses expressions. Elle peut enfin être reconnue par ses techniques qui lui confèrent des styles particuliers et une spécificité qui la contextualise dans l'espace et dans le temps.

La sensibilité.

“L'apprentissage aboutit lorsque le danseur arrive à faire correspondre les mouvements du corps à ses sensations pures. Double processus d'abstraction : des sensations, et des mouvements du corps. Il n'y a plus (théoriquement) de possibilité d'images déformées et subjectivées du corps, puisqu'il existe maintenant une correspondance terme à terme entre les unités d'intensité du corps-mouvement et les unités ou segments du mouvement du corps”⁷⁰.

La sensibilité regroupe le domaine des sensations, des sentiments et des émotions. Elle peut donc être abordée différemment selon que l'on considère les aspects physiologiques (les capteurs sensoriels et leurs capacités adaptatives aux pressions intérieures et extérieures au corps), psychologiques et sociologiques (les émotions qui établissent une communion immédiate avec l'environnement favorisant la construction d'un imaginaire symbolique).

La sensibilité est une communication directe, par les sens, avec l'environnement.

Le concept “d'empathie généralisée”⁷¹, utilisé par BARBIER, correspond à notre appréhension de la sensibilité qui peut s'étudier dans quatre registres, offrant ainsi l'avantage d'une catégorisation allant du général au plus spécifique, en rapport avec les pratiques de la danse. “La sensibilité sensitive” prend appui sur les sensations, “la sensibilité affective” rend compte des émotions, “la sensibilité intuitive” s'exprime par un sens de la création symbolique et mytho-poétique. Le dernier registre rend compte de la sensibilité dans sa capacité à contempler le monde : la perception esthétique qui détourne les objets de leur fonction.

⁷⁰ GIL.(J). “Le corps abstrait”. in, *La Danse, naissance d'une pensée. op cit.104 p.*

⁷¹ BARBIER. (R). “L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines”. Anthropos. 1997.

La psychologie cognitive a montré l'importance de la prise d'informations sur l'environnement dans la recherche de l'efficacité et de l'ajustement de qualité du comportement. La possibilité donnée au sujet de mobiliser ses ressources perceptives favorise ses capacités de choix et de sélection d'indicateurs les plus judicieux, qui entraînent une relation finalisée et adaptée. Le développement moteur s'élabore grâce à la prise en compte des impressions sensorielles et à la connaissance de leurs effets.

La sensibilité dans ce modèle est d'abord envisagée sous ses aspects généraux, c'est à dire en rapport avec les différentes formes de l'activité perceptive. Ceci permet de comprendre comment chaque activité physique engage la personne dans un rapport sensible particulier avec l'environnement qu'elle aménage. Ces dernières sollicitent en effet diversement les perceptions sensorielles en valorisant plus ou moins les prises de repères sur soi et / ou sur l'extérieur.

La catégorie 1 repose sur les ressources informationnelles que sont l'oreille, l'oeil et la peau. Nous les étudions dans un ordre qui correspond à celui des pratiques communes de la danse et de l'histoire de ces pratiques.

Les enseignants d'EPS savent que le développement moteur et son affinement ne sont possible qu'en rapport avec l'activité perceptive. La psychologie cognitive insiste sur les mises en jeu perceptives et le filtrage de l'information pour élaborer des stratégies d'actions. Le modèle cognitiviste influe sur les pratiques enseignantes. Il analyse les processus mentaux en trois temps : le filtrage de l'information, première sélection de données ; le décodage des informations et leur transformation en représentations mentales ; et la combinaison de ses représentations pour aboutir à des opérations logiques. La mobilisation de programmes moteurs se fait simultanément avec une évocation des conséquences sensorielles. L'activité perceptive est doublement sollicitée, comme filtrage des données, comme mémoire sensorielle permettant les ajustements. Nous n'entrons pas dans le détail des différents récepteurs spécifiques qui engendrent des sensibilités différentes et des régulations neurologiques particulières. Cependant nous retiendrons que dans l'ajustement permanent du geste à son but, les réflexes propriocepteurs jouent le rôle essentiel, et que dans le champ proprioceptif, le sens kinesthésique et les impressions labyrinthiques en provenance de l'oreille interne régulent la stabilité et les équilibres du corps en mouvement.

Reprenant les travaux de LEPLAT et PAILHOUS sur l'habileté motrice, Marielle CADOPI montre ***“la nécessité impérieuse de coder des informations proprioceptives pour pouvoir danser”***⁷². L'élaboration d'un “modèle interne formel” semble être la condition pour le danseur de faire correspondre ses sensations avec l'image donnée à voir.

Les différents capteurs sensoriels sont sans cesse en alerte, et les pratiques de danses les sollicitent de manières différentes. Cependant nous suivons l'histoire pour organiser un ordre de priorité dans leurs utilisations qui correspond aussi aux usages du corps dans la vie sociale. Nous classons l'ouïe en premier, puis la vue et enfin le toucher comme moyen de prise d'information.

Danser, avons-nous coutume de dire, engage la sensibilité, l'activité sensorielle.

⁷² CADOPI. (M). **“Apprentissage de la danse”**. ACTIO. Joinville-le-Pont. 1990. 54 p.

Michel BERNARD montre que **“l’audition joue un rôle primordial dans l’archéologie de l’expressivité”**⁷³. Cette activité sensorielle nous paraît être déterminante dans l’acte dansant. Elle est la résonance du mouvement qui se transmet, se partage et qui est un acte de relation immédiate avec l’autre. Tout comme la mère crée le désir de communication du fœtus par l’intermédiaire du rythme cardiaque, l’acte dansant produit le désir d’être avec l’autre comme l’autre, sur un rythme. Lorsque nous interrogeons les élèves, ou quiconque, sur une définition de la danse, la première réponse est : “bouger sur la musique”. L’histoire de la danse nous montre sa dépendance artistique avec la musique. Danser c’est être capable d’organiser les mouvements sur un support sonore qui implique des capacités d’écoute importante. Entendre le rythme, entendre la mélodie, entendre les bruits du mouvement, entendre ... et mettre son corps au diapason !

Nous utilisons aussi quotidiennement la vue. PIAGET⁷⁴ démontre que les mécanismes perceptifs sont déterminés par le niveau des capacités cognitives et participent à leur développement. La perception visuelle permet une appréhension immédiate et singulière du monde ; elle est globale et irréversible, et fonde la connaissance implicite. C’est aussi par la vision que se constitue la conscience de soi, l’altérité fondatrice du développement de l’enfant. L’étape du miroir où l’enfant se reconnaît comme être dissocié de sa mère est fondatrice de l’identité. La sensibilité qui résulte de l’activité des capteurs sensoriels en direction de l’environnement s’élabore tout au long de la vie et construit des postures, des attitudes particulières à chaque individu, par l’intermédiaire des régulations de son tonus, apportant au corps des équilibres et une personnalité inédite.

Cette activité sensorielle nous l’avons classée après l’ouïe, car la danse ne devient un art visuel qu’à partir de Louis XIV. Ce dernier est à l’origine du ballet. La forme juste et normée est celle du Roi. Elle est élaborée pour être appréciée et recopiée. La vision est abondamment utilisée pour construire le mouvement. Les cours de danse classique se passent devant un miroir et la vue corrige les mouvements du corps. Grâce à elle, les danseurs ajustent leurs déplacements pour être ensemble. Elle complète les repères auditifs. La perception visuelle est largement impliquée aujourd’hui dans la vie quotidienne. Les prises de repères sont nombreuses, et les élèves “zappent” sur les images hardiment. **“Les yeux sont les organes bénéficiaires de l’influence croissante de la culture savante ... Le regard sens mineur pour les hommes du Moyen-Age et même de la Renaissance est appelé à une fortune grandissante ... Il est devenu le sens clé de la modernité car il autorise la communication en laissant les interlocuteurs sur la réserve”**⁷⁵.

Nous devons, dans la danse pouvoir utiliser ces capacités visuelles pour régler nos mouvements, pour prendre l’espace, pour rencontrer les danseurs partenaires.

⁷³ BERNARD. (M). **“L’expressivité du corps”**. Chiron. Paris.1996. 126 p.

⁷⁴ PIAGET (J) **“Les mécanismes perceptifs”** PUF. Paris.1975.

⁷⁵ LE BRETON.(D). **“Anthropologie du corps et modernité”**. PUF. Paris.1998. 42 p.

Les deux perceptions sensorielles que nous venons d'examiner ont pour HEGEL "**la dignité de sens théoriques parce qu'ils tiennent leur objet à distance sans les consommer**"⁷⁶. L'Ecole développe de façon assidue ces deux sens, ouïe et regard, car ils peuvent s'exercer sans que les corps ne bougent !

Enfin nous classons en dernier l'activité proprioceptive qui prend naissance tout d'abord dans l'expérience tactile. Parmi les fonctions de ce que Daniel ANZIEU appelle le "Moi-Peau" il existe de "**cette origine épidermique et proprioceptive, pour le Moi, la double possibilité d'établir des barrières et de filtrer des échanges**"⁷⁷. Les sensations kinesthésiques éprouvées par les mouvements du corps sont à l'origine de notre vie.

Nous soulignons par notre classement (après l'ouïe et la vue), la place que l'activité sociale réserve à cette approche physique de notre environnement. Dans notre vie de tous les jours, notre corps est rendu transparent aux autres et annihile en permanence les sensations fines qui nous proviennent de l'intérieur du corps ou de la peau. LE BRETON parle d'effacement des corps ; ELIAS montre que le développement de la civilisation incite à gommer toute animalité, notamment par le retrait systématique de la présence charnelle dans les rapports humains. Ces perceptions, bien que parmi les plus fondatrices de l'acte dansant, sont les moins facilement sollicitées. Les pratiques de danse moderne et de "gymnastique douce" en lien avec les nouvelles connaissances scientifiques sur les mécanismes corporels, ont dès le début du siècle, accordé plus d'importance au ressenti qu'à l'image donnée à voir. Aujourd'hui les danseurs, pour être plus créatifs et pour échapper aux douleurs corporelles, suivent des cours d'éducation somatique. Il importe au danseur d'être attentif, comme le dit FELDENKRAÏS, à comment-l'on-fait plutôt qu'à ce-qu'on-fait. Les processus sensoriels mis en oeuvre comptent plus que les formes visibles. "**Alors que l'enseignement traditionnel de la danse valorise souvent l'information extrinsèque, les éducateurs somatiques insistent sur l'importance de l'information intrinsèque pour explorer les chemins par lesquels le mouvement circule, ce qu'il éveille dans l'imaginaire de chacun, et les émotions qui lui sont rattachées**"⁷⁸.

L'histoire des corps en danse nous apprend que les sensations kinesthésiques ont été prises en considération très tardivement, et s'accompagnent de l'idée que l'intérieur du corps et son enveloppe ne sont pas disjoints, que toutes les parties du corps sont en relation, et ainsi que le corps entier est en connexion permanente. De plus, la conscience des sensations proprioceptives est utilisée par le danseur pour se construire une posture, un état de corps dit Laurence LOUPPE en reprenant LABAN, qui l'engage dans un rapport aux autres (aux spectateurs) directement et de façon singulière. Cet état est nommé par Hubert GODARD "**pré-mouvement, cette attitude envers le poids, la**

⁷⁶ HEGEL. cité par CHALUMEAU. (JL). "**Lecture de l'art**". Editions du Chêne/Hachette. Paris.1986. 17 p.

⁷⁷ ANZIEU.(D). "**Le Moi-peau**". Dunod. (deuxième édition) Paris.1985. 62 p.

⁷⁸ FORTIN. (S). "L'éducation somatique : nouvel ingrédient de la formation pratique en danse". in, **Nouvelles de danse**. n° 28. Contredanse. Bruxelles 1996. 24 p.

gravité, qui existe déjà avant que nous bougions ... et qui va produire la charge expressive du mouvement que nous allons exécuter”⁷⁹.

Ces trois activités perceptives se conjuguent dans le mouvement dansé pour donner naissance à l'intersensorialité. L'acte dansant nécessite de la part du danseur une mobilisation complète de ses perceptions sensorielles, auditives, visuelles, kinesthésiques. Pour reprendre ANZIEU, il importe d'avoir accès à l'intersensorialité, “***à constituer un espace multi-sensoriel avec des emboîtements des diverses enveloppes sensorielles***”⁸⁰. Le mouvement disponible pour la danse est ouvert à l'environnement, aux autres, grâce à ses qualités de réception et d'adaptations conscientes. Cette sensibilité s'exerce à partir d'une motricité morphocinétique, dans la seule intention de se libérer des actes fonctionnels de la vie quotidienne, et qui procure à l'homme le goût du mouvement gratuit, non soumis aux contingences extérieures. La sensibilité sensitive est l'ensemble des capteurs sensoriels qui enregistre, de façon plus ou moins intentionnelle, les informations qu'elle sélectionne grâce à la mémoire des expériences motrices et sociales.

Dans cette catégorie, nous classons tous les mots exprimant les mises en jeu sensorielles : Audition - Musique - Vision - Regard - Peau - Ressentir - Ecoute - Présence (quand elle signifie intériorité) ...

la catégorie 2 représente la sensibilité affective. L'activité perceptrice consciente s'ouvre aux émotions qui, comme une boucle, réactivent des sensations corporelles.

Les émotions en danse permettent de revivre, hors du temps, des expériences antérieures. Ce sont donc des émotions volontairement créées, dans un espace de faux semblant. Elles sont aussi partagées et nécessitent un rapport à l'autre fait d'empathie. COSNIER, parle “d'échoïsation” : “***De nombreuses expériences ont montré que l'adoption par le corps de certaines configurations posturo-mimo-gestuelles induit des affects spécifiques. L'échoïsation corporelle du corps de l'autre permet donc à l'échoïsant d'induire en lui un état affectif apparenté à celui du partenaire***”⁸¹.

La danse permet d'éprouver des émotions ensemble, de revivre par le corps des émotions anciennes. Elle incite aussi, par son détournement grâce au jeu artistique, à les maîtriser. La sensibilité spécifique de la pratique dansée s'exprime par la possibilité de se mettre en état émotionnel. La danse développe aussi par l'activité sensorielle intensive, les émotions, l'imaginaire, et procure aux danseurs le plaisir désintéressé d'éprouver ses sensations lorsqu'il regarde, sent, entend.

Nous pouvons ainsi relever les mots impliquant le registre de l'affectivité : Emotion - Plaisir - Peur - Bien être - Blocages -

La catégorie 3 est la sensibilité intuitive et l'image-sensation. Elle ouvre l'accès aux images et au symbolique.

⁷⁹ GODARD. (H). op cit. 1995. 224 p.

⁸⁰ ANZIEU. op cit. 179 p.

⁸¹ COSNIER. (J). “Empathie et communication” in, **Sciences humaines**. n° 68. 1997. Paris. 25 p.

Nous reprenons ainsi l'idée selon laquelle **"l'imagination se définit comme un mouvement engendré par la sensibilité"**. Idée défendue déjà par ARISTOTE qui tente de distinguer une imagination issue de la sensation et une imagination permettant la réflexion. La difficulté de situer l'imagination entre sensation et pensée perdure dans les réflexions philosophiques. SPINOZA propose "une distinction entre imagination et image : **"l'image est une affection corporelle qui se forme par la rencontre des corps, l'imagination est de l'ordre des représentations"**⁸². KANT définit l'imagination comme participant **"fondamentalement de la sensibilité et qui se caractérise par une certaine passivité"**, mais l'imagination par ses facultés à opérer des synthèses, devient active et se rapproche de l'entendement. Nous pensons que la danse en exacerbant les facultés sensibles donne au corps l'accès aux images, sans pour cela passer par la conscience ou l'attitude réflexive. Cette imagination n'est pas la pensée en image dont parle BACHELARD. Elle est l'acte soumis aux images que la mémoire corporelle porte en elle. Elle déclenche le processus de l'imaginaire dans le jeu du corps dansant en se fondant sur les croyances, les représentations floues, les images premières, celles qui dominent dans la vie sociale.

Dans cette catégorie nous classons les termes suivants : Images - Les symboles à forte connotation - mimésis - ...

La catégorie 4 rend compte de la sensibilité aux objets, à l'environnement et approche la dimension de la contemplation esthétique.

Le plaisir des sensations s'exerce à travers la perception esthétique. Perception libérée des contraintes et des fonctions qu'exerce la réalité sociale. Esthétique est pris au sens d'esthésie, sensation, qui donne la primauté aux perceptions, à un plaisir direct des sens. Dans ce chapitre sur la sensibilité, l'attitude esthétique n'est pas, comme l'affirme KANT, indépendante des sensations. Au contraire, elle les stigmatise. Nous pensons que le premier pas vers l'art passe par la mise en valeur des perceptions et des sensations qu'elles produisent, même si l'art contemporain aujourd'hui exige plus qu'une communication directe avec l'oeuvre. Nous considérons, en reprenant Isabelle ARDOUIN, que le concept d'esthétique n'est pas nécessairement accouplé à celui d'artistique. Nous acceptons l'idée de cet auteur que **"l'esthétique est une conduite du sujet"**⁸³, et non pas la qualité d'un objet.

La qualité dansante s'expérimente **"dans des activités multiformes et désintéressées à priori du processus de signifiante ... pulsion auto-réflexive attachée à produire des sensations et à en jouir plutôt qu'à se plier aux impératifs du sens et de la représentation"**⁸⁴. La perception esthétique évolue dans le temps et construit le rapport que les hommes entretiennent avec l'art, avec l'environnement en général.

Pour BALANCHINE, la qualité dansante s'exprime par le mouvement harmonieux, et

⁸² VEDRINE.(H). "Les grandes conceptions de l'imaginaire". Biblio essais. Paris.1990. 70 p.

⁸³ ARDOUIN. (I). "L'éducation artistique à l'école". Esf.Paris. 1997. 72 p.

⁸⁴ FEBVRE.(M). "Danse contemporaine et théâtralité". Chiron. Paris. 1994. 80 p.

cette harmonie est dictée par la musique. Etroit rapport entre la musique et la danse, il nous faut voir et entendre en même temps : **"pour le chorégraphe, il s'agit d'offrir par la danse, une interprétation de la partition musicale"**⁸⁵. Cette recherche de l'harmonie est en filiation avec l'esthétique des formes pures, équilibrées, symétrie générée par la danse classique et la culture depuis la Renaissance. La modernité propose une autre esthétique du corps et de son expression et construit ainsi des nouveaux espaces multi dimensionnels, des temps où la notion de vitesse est expérimentée etc ...

Pour CUNNINGHAM la danse c'est d'abord le mouvement : **"l'attention que l'on porte au saut élimine la nécessité de sentir que le sens de la danse réside dans tout ce qui n'est pas la danse"**⁸⁶.

La perception esthétique, c'est aussi la capacité à exercer un regard **"pur qui ne peut être dissocié d'une disposition générale au gratuit, au désintéressé, produit paradoxal d'un conditionnement économique négatif"**⁸⁷. La perception esthétique est ici un élément de la sensibilité, car il s'agit de donner la primauté à l'approche sensible de l'environnement.

Cette perception, lorsqu'elle se partage par le discours, enrichit la pensée réflexive, utilise la mémoire et relève donc de la cognition.

Nous classons dans cette catégorie les mots suivants : Esthétique - Beauté - Harmonie - ...

La sensibilité en danse peut être envisagée, à partir de catégories qui expriment le plus général et qui vont jusqu'au plus singulier et spécifique de l'activité culturelle.

Des perceptions sensorielles, ouïe, vision, et tactilité, pour accéder à l'intersensorialité (catégorie 1), à la mise en oeuvre plus complexe de l'activité perceptive pour vivre des émotions librement consenties et éprouvées (catégorie 2). De l'émergence d'images (catégorie 3) vers finalement le rapport esthétique avec l'environnement naturel et humain (catégorie 4) qui est fondamental pour apprécier et créer.

La sensibilité est un élément dominant dans les pratiques de la danse, car elle favorise une motricité consciente et anticipative, ouvre à l'écoute des autres, et incite à une intelligibilité élargie.

La sociabilité

"Par interaction, on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres".

Comment pratiquer une activité physique et sportive sans aborder le type de relations sociales qu'elle induit ? L'Ecole, dans ses nouvelles missions, incite à l'éducation

⁸⁵ MICHEL (M)et GINOT (I). **"La danse au XXème siècle"**. Bordas. Paris.1995. 59 p.

⁸⁶ CUNNINGHAM. Cité par MICHEL ET GINOT. op cit. 135 p.

⁸⁷ BOURDIEU. **"La distinction"**. Editions de minuit. Paris.1979. 53 p.

citoyenne. Il s'agit de permettre aux élèves de vivre ensemble dans le cadre de règles sociales, d'accepter de se former par l'échange et la prise de parole. En EPS, la diversité des activités sportives offre une grande richesse de rôles sociaux qui exigent tous une grande maîtrise émotive de la relation humaine. S'affronter, coopérer, dominer, être dominé, légiférer, sont autant d'actes sociaux universels qui peuvent se contextualiser dans des pratiques spécifiques.

La sociabilité interroge les distances entre l'individu et le groupe. Les hommes s'inventent des styles, "des tribus" des appartenances, lorsqu'ils cherchent la fusion avec la collectivité.

Le milieu social est, pour WALLON, un relais qui permet l'adaptation de l'espèce et la construction de la notion de personne. Les activités corporelles sont des expériences originales d'existence de corps pour soi et pour autrui, culturellement situées. **"Les pratiques sociales sportives sont organisées selon des règles qui définissent les rapports inter-individuels, les rapports des individus au matériel, et déterminent le cadre au sein duquel l'affrontement compétitif se déroule"**⁸⁸. Les statuts et les rôles se modifient selon les activités et rendent compte de la richesse des relations sociales dans le cadre d'un projet clairement défini et qui recherche l'efficacité. La pratique des activités sportives produit un système de relations sociales qui favorise l'expression diversifiée des personnes tout en les modélisant.

La danse est considérée, par les anthropologues, d'abord comme une construction sociale. Danser est une activité humaine qui consiste avant tout à communiquer avec les autres, à créer des liens originaux avec sa communauté d'appartenance. Par la danse les hommes s'unissent, trouvent des accords d'être, de bouger, de sentir ensemble, dans un espace temps partagé. Notre première catégorie insiste sur ce fait.

La catégorie 1 envisage la danse comme une activité sociale qui permet à chaque individu de vivre le groupe.

La danse fait partie de toutes les fêtes et rituels. N'est-elle pas, comme le souligne Laurence LOUPPE **"le moyen d'exprimer spontanément la joie, le jeu, l'amour, de rompre avec la solitude du moi et de s'incorporer pleinement à une communauté profane ou mystique"**⁸⁹. Encore aujourd'hui, faire la fête intègre systématiquement la danse. Danser est un moyen de partager des signes et des symboles qui structurent les relations inter-individuelles. Danser donne l'illusion de la liberté d'agir avec les autres. Illusion bien décrite par BOURDIEU : **"L'efficacité symbolique pourrait trouver son principe dans le pouvoir que donne sur les autres, et spécialement sur leur corps et leur croyance, la capacité collectivement reconnue d'agir sur les montages verbo-moteurs les plus profondément enfouis, soit pour les neutraliser, soit pour les réactiver en les faisant fonctionner mimétiquement"**⁹⁰.

La danse a un double effet, elle permet à la fois la sensation individuelle d'exister

⁸⁸ GOIRAND. op cit. 11 p.

⁸⁹ LOUPPE. (L). Intervention orale lors d'un **stage à Lyon**. MAAC. Octobre 1992.

⁹⁰ BOURDIEU. op cit. 53 p.

dans un groupe, et en même temps, elle renforce et soude le groupe. Se crée alors, par la danse et au delà, une pensée consciente, une solidarité momentanée et une expérience partagée qui organisent la “reliance sociale”. Celle-ci s’appuie sur une expérience sensible commune, une mise en jeu du corps et sur ce que MAFFESOLI appelle l’esthétique, au sens “**d’éprouver ensemble des émotions, de participer à ma même ambiance ... de se perdre dans une théâtralité générale**”⁹¹. Le groupe est alors un instrument pour l’individu, qui lui permet de satisfaire ses besoins personnels, notamment celui d’éprouver son existence.

Dans cette catégorie, nous classons tous les termes des discours qui décrivent la sociabilité à partir des relations sociales au sens large : les individus entre eux et leur appartenance au groupe. Les mots référents sont : Groupe - Collectif - Autres - Relations - Echange - Individu - Seul

La catégorie 2 intègre l’idée que la danse est une activité pour exister, être soi devant les autres.

La danse est un acte du corps qui permet l’affirmation par rapport à autrui, la singularité en tant que sujet. En bougeant le corps, chaque individu fait l’expérience de sa présence au monde comme entité, comme acteur percevant et perçu. “**Le corps pour autrui est donc cette modalité d’existence du corps qui me met à la merci d’autrui et qui met autrui à ma merci**”⁹².

Il nous importe ici de souligner, que plus que tout autre activité corporelle, la danse se prête simultanément à la conscience des frontières du moi et du regard d’autrui. Ainsi la perception de son propre corps s’affine et participe à la construction des différentes images du corps, “**réalités subjectives. Elles ont leur organisation propre et ne découlent pas mécaniquement de déterminants biologiques ou environnements objectifs**”⁹³.

BRUCHON-SCHWEITZER s’appuie sur de nombreux travaux pour “**supposer que ces images sont le résultat d’une activité organisatrice (d’ordre affectivo-émotionnel, mais aussi perceptivo-cognitif) tout à fait cruciale au niveau structural (ce sont les dimensions de la perception de soi) comme au niveau dynamique (elle contribue aux processus d’adaptation et à la construction de l’identité)**”⁹⁴.

Danser permet l’élaboration de stratégies concernant la perception de soi tout comme l’image donnée à voir.

Danser est un acte d’expression, et à ce titre dépassement de soi, recherche de rencontre avec les autres, et choix d’une démarche qui met en relation et qui favorise

⁹¹ MAFFESOLI. op cit. 135 p.

⁹² BROHM. (JM). “Construction du corps : quel corps ?”. in, **Le corps rassemblé**.op cit. 102 p.

⁹³ BRUCHON-SCHWEITZER. (M). “**Une psychologie du corps**”. PUF. Paris.1990. 279 p.

⁹⁴ BRUCHON-SCHWEITZER (M). op cit. 288 p.

l'émergence d'une corporéité assumée, d'un corps pour soi.

Par la danse, l'individu prend conscience de son être matériel, de sa présence charnelle grâce aux sensations corporelles, et par les rapports de ressemblance et de différence qu'il entretient avec son groupe.

Nous classons dans cette catégorie les mots des discours qui reflètent les implications personnelle des personne dans leurs rapports sociaux. Ce sont par exemple : Engagement - Implication - Personne - Investissement - Se présenter - se Montrer ...

La catégorie 3 reflète l'identité de genre. Dans la construction identitaire, les notions de féminité et de masculinité nous apparaissent fondamentales. La pratique de la dans les interroge de manière originale.

La danse extériorise les rapports que les hommes en général entretiennent avec leur corps et leur sexe. L'histoire de la danse nous donne un aperçu de ces rapports qui varient selon les périodes. Pour la plupart des gens, la danse "***en tant que pratique spectaculaire est associée à l'image de la femme, à celle du corps féminin et pour beaucoup, faire de la danse est l'affaire des filles***"⁹⁵. Nous vivons cette affirmation et cette réalité tous les jours dans les pratiques scolaires et culturelles. La vie sociale et culturelle est dépositaire de cette histoire de la danse qui produit la danse académique idéalisant le corps féminin. Le corps masculin sert d'abord à mettre en scène le corps aérien de la femme, à le porter, perpétuant ainsi sa domination sur le corps féminin. La nouvelle danse du début du siècle, modifie les conceptions des corps sexués suivant en celà l'évolution des rapports hommes-femmes dans la société. KLEIN décrit les modifications des mises en scènes des corps à travers les différentes formes de danse et discerne trois façons de traiter les corps :

En danse d'expression, on assiste à une reconstruction d'image de la femme libérée des fantasmes des hommes. L'auteur montre que cette danse, pour échapper au voyeurisme de l'homme, désexualise les corps ;

La danse-théâtre, met en scène des corps sexués, et tente de mettre fin aux représentations de la féminité comme attachée au sexe féminin. En celà, les pratiques artistiques et les recherches scientifiques convergent vers une nouvelle approche de l'identité : celle de genre. Il n'existerait pas comme le veut le sens commun, de rapport symétrique entre le sexe et le genre. Le masculin et le féminin sont des dimensions que chaque être humain peut mobiliser. L'éducation joue un rôle déterminant dans la constitution de l'identité de genre, en favorisant ou non une construction identitaire, plus ou moins stéréotypée, en fonction du sexe. Des travaux en psycho sociologie tentent d'étudier les rapports entre les sexes à travers une hiérarchisation sociale : groupe dominant et groupe dominé. Ils montrent que l'appartenance sexuelle influe fortement sur la représentation de soi et la structuration de l'identité. La danse théâtre "ne montre pas des hommes et des femmes comme des représentants non ambigus de la masculinité et de la féminité, mais joue avec la relation entre le sexe biologique et

⁹⁵ LECOMTE. (N). "Masculin- féminin. Introduction". in, **Histoires de corps**. op cit. 151 p.

l'identité sexuelle”⁹⁶ ;

Enfin, la danse post-moderne par sa recherche du mouvement pur, débarrassé de tout affect, met en scène des corps androgynes, dégagés de toute animalité, libérés de leur sexualité.

Les nouvelles pratiques de danses oscillent entre deux approches du corps : les unes valorisent la dimension sexuée ; les autres la gomment. Les danses urbaines (Hip hop) rendent compte d'un rapport au corps sexué : corps essentiellement masculin, se lançant des défis acrobatiques à partir d'une gestuelle isolant les parties de corps. Un autre courant de musique et danse, le *raving* et la musique techno, expriment un autre rapport au corps et au monde. **“Anonymat, absence de contacts personnels ... dépersonnalisation festive”**⁹⁷, soumission aux rythmes, sont autant d'ingrédients qui définissent cette danse et font vibrer les corps sans recherche identitaire.

Que peut apporter la danse aujourd'hui, dans la construction identitaire des jeunes à l'Ecole ? Nous savons que la danse porte l'empreinte de la féminité, qu'elle questionne directement les adolescents dans leur appartenance sexuelle. Nous devons observer que l'Ecole ne fait de distinction garçons-filles dans aucun des apprentissages à réaliser. Se faisant, elle répond par omission à la difficile question de la sexualité, des rapports de corps implicites qui se posent en permanence entre les élèves et les élèves et l'enseignant, lui aussi être sexué. Lorsque l'enseignant propose la danse artistique dans son enseignement, il engage les élèves dans un jeu d'identification et de recherche d'appartenance à un groupe-classe qui devient un groupe de danse. Quel type de socialisation est sollicité alors?

Nous classons dans cette catégorie tous les termes faisant référence à l'identité de genre : Garçon - Fille - Mixité - Sexe - Androgyne ...

la catégorie 4 ou être danseur ! Par la dans les individus entrent dans une activité sociale qui distribue des rôles particuliers à observer.

Tout d'abord, les danseurs entre eux, s'engagent dans des inter-relations qui leur permettent de se considérer comme partenaires. Selon les styles de danse, les partenaires ont des statuts différents. Engagés dans un pas de deux, un duo, ou dans un corps de ballet ou une compagnie, les partenaires entretiennent des relations différenciées en rapport avec la création et leurs compétences reconnues. Ces relations en danse s'expriment à travers des unissons, des ensembles, des contacts, des actions de conduire et de suivre ...

Les danseurs sont des interprètes, et à ce titre, ils se mettent au service d'un chorégraphe distingué par ses pairs et dont la signature valide la chorégraphie. Malgré le travail collectif et souvent partagé dans de nombreuses compagnies, la répartition des rôles est pratiquement toujours identique : des danseurs-interprètes, un chorégraphe, des musiciens, des costumiers, des éclairagistes ...

⁹⁶ KLEIN. (G). “La construction du féminin et du masculin dans la danse des modernes”. in, **Histoires de corps**. op cit. 191 p.

⁹⁷ GORE.(G). “The beat goes on : Transe et tribalisme dans la culture rave” in, **Nouvelle de Danse**. n° 34, 35. Contredanse. Bruxelles. été 98. 103 p.

Tout ce monde participe à l'élaboration d'un spectacle qui nécessite la présence d'un public, de spectateurs. Les danseurs et les spectateurs ont des espaces différents et leurs relations varient selon les périodes et les oeuvres. En règle générale, le spectateur est en position de regardant. **“L’immobilité efface le corps. Face aux mouvements du comédien dont le corps est en jeu par définition et dont l’espace scénique est le champ, champ établi et structuré par la mobilité, le spectateur paraît voué à la mort symbolique de l’anonymat par accumulation des corps, du silence par obligation et civilité, de l’immobilité par nécessité”**⁹⁸. Il existe bien une frontière entre le spectateur et le danseur qui s'efface ou non en fonction de l'oeuvre proposée.

La pratique de la danse engendre des relations sociales en rapport avec des rôles divers, cependant l'empathie, l'écoute et la recherche d'accords sont indispensables.

Dans cette catégorie nous classons tous les termes des discours qui nous renseignent sur cette sociabilité fondée sur une répartition de rôles. Les mots référents sont : Danseur - Spectateurs - Partenaire - Soliste - Ensemble - Chorégraphe ...

La catégorie 5 indique la possibilité de singulariser sa manière d'être avec les autres à travers un style choisi.

Lorsqu'une personne dit qu'elle pratique de la danse, la question immédiate est de demander quel style. Il semble que le style de danse pratiqué renseigne immédiatement sur un rapport au corps et sur l'appropriation d'une apparence.

La danse classique propose une image d'identification précise : un corps longiligne, dans un tutu, avec des pointes et des bras arrondis. En général, les garçons se détournent aujourd'hui de cette danse.

“La Dance”, permet de s'entrevoir dans un look de corps “clip-télévision” branché.

Nous voulons dire par là, que chaque style de danse construit un corps, une allure qui donnent du sens à une appartenance. Les danseurs contemporains arborent des grosses chaussures de montagne, des tenues vestimentaires hétéroclites cachant les corps. Ils assument ainsi la rupture avec l'esthétique académique. Les danseurs de Hip hop ont besoin de survêtements, de casquettes et de chaussures particuliers. Ils offrent ainsi, dès le premier regard, une identification possible et pleinement assumée.

Des recherches, coordonnées par Mireille ARGUEL, ont montré comment chaque style de danse renforce ou non un investissement corporel déjà opérant dans la vie sociale. La danse permet ainsi au delà d'un travail individualisé sur le corps, une recherche d'appartenance à un groupe, qui dans notre société se multiplie pour chacun d'entre nous. Nous reprenons ici la thèse de MAFFESOLI qui dépeint ainsi la socialité post-moderne : une manière de vivre en recherchant **“la prévalence du sensible, l'importance de l'environnement ou de l'espace, la recherche de style et la valorisation du sentiment tribal”**. Cet auteur rappelle que **“valoriser l'apparence, c'est d'une part décrire les formes en jeu, et c'est d'autre part apprécier leurs articulations”**⁹⁹.

⁹⁸ KONIGSON. (E). “Le spectateur et son ombre “. in, **Le corps en jeu**. CNRS. Paris.1993. 184 p.

⁹⁹ MAFFESOLI.(M). op cit. 120 p.

Les individus qui s'adonnent à la danse, se reconstruisent une famille culturelle en portant sur eux les stigmates de cette appartenance. Les enseignants de danse offrent des images possibles d'imitation ou de rejet qu'il convient de prendre en compte et d'identifier, à moins que la culture scolaire n'efface toute trace ...

Dans cette catégorie, nous rangeons tous les termes signifiants les codes et les conventions, les styles et les modèles culturels qui favorisent les identifications. Ils sont exprimés par les mots référents suivants : Style - Codes - Milieu - Modèles -

La sociabilité qui se développe à travers la pratique dansée prend des formes différentes, selon notre répartition en cinq catégories allant du plus général au plus spécifique : la danse favorise l'expression d'un groupe dans le temps et dans l'espace. Les individus s'affirment dans le groupe à la fois dans leur appartenance et dans leur différence. La mise en jeu des corps extériorise la féminité et la masculinité de chaque individu et questionne l'identité de genre. Danser avec des partenaires, regarder danser, faire danser sont autant de rôles possible à investir qui induisent des relations particulières.

Les styles de danse produisent des éléments culturels spécifiques qui organisent les relations inter individuelles et de groupe.

L'intelligibilité.

***“Il y a toujours deux courants, deux cercles de tensions qui s'attirent magnétiquement, s'embrasent et oscillent ensemble jusqu'à ce que, complètement accordés, ils se pénètrent. D'une part, l'attente créatrice qui évoque l'image, de l'autre, la volonté d'agir, exaltée jusqu'à l'obsession, cette volonté qui prendra possession de l'image et transformera sa matière encore évanescence en une substance malléable, afin de lui donner sa forme finale dans le creuset de la composition ...”*¹⁰⁰**

Les travaux, concernant les modalités d'apprentissages moteurs, définissent les actions motrices par leur but conscient, représentation mentale du résultat à atteindre. Le but que l'élève se fixe, peut dépendre de nombreux facteurs. La psychologie cognitive et le constructivisme le considèrent comme un déterminant de l'action. L'élève n'agit qu'en fonction de buts qu'il se donne. L'intelligibilité de l'action est donc une mise à distance, soit en amont (intention de l'action), soit pendant l'action dans les modifications apportées aux moyens mis en oeuvre, soit en aval de l'action, dans la mesure des écarts entre les buts fixés et le résultat de l'action.

L'intelligibilité repose aussi sur les connaissances qui sont de deux ordres : elles sont procédurales lorsqu'elles répondent à la question de savoir-comment-faire, déclaratives, si elles permettent d'envisager le savoir-que. La prise de conscience du passage des connaissances procédurales aux connaissances déclaratives s'effectue, pour Guy GEORGES, dans l'élaboration de règles d'action. Ce didacticien est très influent auprès des enseignants-chercheurs en EPS qui reprennent l'idée de construction de règles pour agir, garantissant l'activité anticipée et maîtrisée.

¹⁰⁰ WIGMAN. (M). citée par Isabelle LAUNAY. "A la recherche d'une danse moderne ". Chiron. Paris.1997. 216 p.

L'intelligibilité des actions en EPS s'exprime, hors de l'acte et dans l'acte, manifestant ainsi une activité motrice adaptative non soumise à l'environnement, ainsi que des capacités d'anticipation qui révèlent un haut niveau d'efficacité. Ces règles d'action élaborées dans un processus de prise de conscience des comportements permettent aussi de faire découvrir aux apprenants le sens caché des techniques corporelles mises en oeuvre.

Paul GOIRAND parle d'un "**système de connaissances, (qui) met en relation, de façon dialectique, les connaissances les plus générales relatives aux A.P.S. et les plus particulières relatives à une situation donnée**". A travers un exemple de situation gymnique, celui-ci laisse apparaître les relations inhérentes à l'activité d'un sujet confronté à un objet culturel. Relations entre des organisations motrices, des perceptions sensorielles, et l'élaboration de connaissances à travers la formalisation de règles pour agir.

L'intelligibilité des actions passe par le langage, la mise en mots qui nécessite une réorganisation cognitive, un temps décalé de l'action : la métacognition. Ce moment est propice à une autre imprégnation culturelle, qui passe par l'appropriation des symboles, et d'une sémantique en rapport avec la gestuelle nécessaire à l'échange et la construction de nouvelles significations.

L'intelligibilité des actions repose donc sur une dynamique originale qui synthétise la motricité, la sensibilité et la sociabilité. Jacques METZLER différencie deux aspects de l'intelligibilité : celui qui renvoie à la compréhension de l'action qui passe par une représentation du but, de la planification de l'action et de son évaluation. L'autre concerne les attitudes de l'apprenant en rapport avec la tâche. Ce que le CEDRE appelle "**les connaissances relatives à la gestion autonome d'une pratique, d'un projet d'entraînement, sans nuire à leur intégrité physique**".

Danser, comme toute activité humaine, implique une intention organisatrice. Elle rend compte de savoirs faire particuliers maîtrisés, qui produisent des connaissances sous forme de règles pour agir, et sous forme de conventions à partager. Elle favorise des opérations mentales et cognitives variées. Enfin, elle implique des procédures d'acquisition en lien avec la pratique culturelle. Nous distinguons cinq catégories.

La catégorie 1 représente l'activité intentionnelle du danseur. Au point de départ de toute action, le sujet se donne un but plus ou moins conscient, qui organise toute l'activité de contrôle moteur.

Le danseur peut décider de s'engager dans une danse qui l'implique dans une relation avec un partenaire, ou bien pour éprouver des sensations reliées au plaisir festif. Il peut aussi rechercher la création, l'invention dans l'intention de produire des effets sur les spectateurs. Il peut encore choisir de s'exprimer, de s'épancher ou de reproduire des mouvements codés. Les intentions de danse doivent être clarifiées pour donner de l'intelligibilité au mouvement. Les processus cognitifs qui résultent d'une recherche de maîtrise de mouvement sont dépendants de l'intention première.

Les travaux de PAILHOUS permettent d'envisager l'ensemble des opérations cognitives nécessaires au contrôle et à l'élaboration des actions motrices. Le point de départ est une situation motivante qui déclenche un projet moteur. Il en est de même dans

les pratiques de danse, où l'intelligibilité passe par une contextualisation de ce qui fait sens pour le danseur et qui s'articule souvent avec des valeurs qui produisent des satisfactions personnelles.

Dans cette catégorie, nous classons les mots des discours qui renvoient à des intentions d'actions. Ce sont par exemple : Spectacle - Invention - Production - Expression - Effets - Séduire - Création - Divertissement- ...

la catégorie 2 permet d'envisager l'activité comme un ensemble de connaissances, d'objets culturels a partager et faisant partie du patrimoine. Danser alors élargit les connaissances.

Les intentions de l'action mobilisent l'activité des sujets. Elles permettent à celui-ci de planifier son action et de la réguler. Les travaux de BERNSTEIN et de BRUNER qui concernent l'élaboration de maîtrise des activités motrices, définissent un système de correction. Celui-ci réduit les écarts entre les intentions et les réalisations et se nourrit des expériences pour produire **“un stock commun de programmes relatifs à la résolution de problèmes spatiaux, temporels, relationnels d'identité”**¹⁰¹.

Le développement moteur permet l'adaptabilité motrice et la plasticité des réponses, grâce aux ressources mnésiques et attentionnelles. Les opérations mentales qui en découlent, en utilisant le langage, se diversifient et offrent à l'individu un choix de connaissances qui donne accès à des anticipations, à une autonomie dans les actions.

Ces connaissances, concernant les danseurs, sont spécifiques car elles sont mobilisées par une action motrice particulière : les morphocinèses. PAILHOUS cité par CADOPI, définit l'habileté du danseur dans **“la connaissance qu'il a des propriétés biomécaniques de son organisme, dans la construction de patterns de sensations proprio et extéroceptives et dans la coordination des images visuelles et kinesthésiques”**¹⁰². Les connaissances intégrées à la pratique de la danse représentent un ensemble d'opérations à mener pour réussir un mouvement dansé (connaissances procédurales fondées sur les sensations proprioceptives). Mais ces opérations sont culturellement connotées. Elles s'insèrent dans des connaissances plus larges englobant les différents styles de danse, leurs images corporelles et leur vocabulaire particulier (connaissances déclaratives). Les différentes techniques corporelles de danse produisent un ensemble de savoirs, disponible pour tous les danseurs.

Dans cette catégorie, nous répartissons tous les termes issus du langage de la danse. les mots référents sont : Chorégraphie - Composition - Interprétation - Variation - Costumes - Eclairages - Répétition ...

Il nous faut poursuivre notre investigation et envisager l'intelligibilité de la danse de la manière dont BACHELARD traite de la pensée et de la rêverie. La danse est une pratique artistique qui mobilise des ressources cognitives de deux types : la rationalité et l'imagination. Ce sont deux activités cognitives divergentes. Elles s'excluent l'une l'autre. Chacune donne accès à la transformation du monde perçu, donc à l'abstraction. **“Esprit**

¹⁰¹ BRUNER. (J). **“Savoir faire, savoir dire”**. PUF. 1991. 142 p.

¹⁰² PAILHOUS.(1981), cité par CADOPI.(M). **“Apprentissage de la danse ”**. op cit. 101 p.

*scientifique et imagination poétique s'opposent , mais ils se rejoignent d'abord par leurs actes de contestation de la réalité donnée"*¹⁰³.

La catégorie 3 reflète la pensée logique, scientifique, celle de la rationalité. Danser structure notre monde.

L'intelligibilité des danses s'exprime, selon les époques et les individus, à travers une approche rationnelle du monde et des corps dansants. La danse classique est un exemple vivant d'une rationalité recherchée et construite. L'ordonnance des formes gestuelles et celle de l'espace de danse édifient la géométrisation et l'élévation. La pensée logique et la volonté de rationaliser le monde sont développées avec la pensée scientifique. Tentative de maîtriser l'univers, cette pensée est largement sollicitée dans le domaine scolaire. Elle implique une mise à distance des objets, une objectivation qui structure à la fois le dedans de la personne et le dehors. Cette pensée est indispensable à l'acte de création : **"l'art est la capacité de l'homme à créer, c'est-à-dire à ordonner volontairement le champ de ses perceptions"**¹⁰⁴. La lisibilité et la communication des oeuvres passent par l'utilisation de signes, de conventions partagées. La pensée rationnelle, par sa capacité à distinguer et à analyser, reconstruit de façon formelle le monde. Ce qui peut entraîner des dérives que MORIN mentionne ainsi : **"lorsque l'analyse devient réduction du complexe au simple, du molaire à l'élémentaire, lorsque la désambiguïsation du réel devient vision unilatérale ... Une telle simplification conduit à l'idéalisme, c'est à dire une vision, où l'on croit que l'idée qu'on a de l'objet ou du phénomène correspond à sa réalité"**¹⁰⁵. Cependant nous savons que la connaissance du monde passe par une recherche compréhensive qui utilise la pensée convergente, dans ses capacités à identifier, à travers des signes, les signifiés plus que les signifiants, à préférer les agencements structurés et codés des passions aux passions elles-mêmes.

La pensée scientifique se méfie des perceptions hâtives, des apparences, elle s'élabore grâce à la conscience de l'altérité. PIAGET décrit aussi l'accès aux activités cognitives opératoires par une mise à distance du réel. La construction de "l'univers objectif" s'élabore à partir de l'activité sensori-motrice, fortement dépendante du milieu dans lequel elle s'exerce, et se développe par emboîtement de schèmes. Cette évolution se caractérise par une différenciation du sujet avec autrui, avec le monde des objets.

Le danseur a besoin de cette mise à distance qui est très spécifique, puisqu'elle concerne son propre corps, et ce, pour relier mieux les sensations et ce qui est donné à voir, sans laisser les fabulations provenant des perceptions proprio-ceptives prendre le pas sur les intentions de communication. Cet oeil extérieur, souvent sollicité par le danseur, incite celui-ci à créer une motricité morphocinétique originale et véritablement intentionnelle. Cette motricité se nourrit des images, en même temps qu'elle en produit. La rationalité s'élabore aussi en établissant des liens logiques entre des images et des symboles. La création d'une danse donne la possibilité aux danseurs d'offrir aux

¹⁰³ DUBORGEL.(B). op cit. 426 p.

¹⁰⁴ FRANCASTEL. "Art et technique au XIXème et XXème siècle". Gallimard. Paris.1988. 190 p.

¹⁰⁵ MORIN. (E). "Pour sortir du XXème siècle". Nathan. Paris.1984. 115 p.

spectateurs des contes, des récits mythiques, dans lesquels chacun peut se retrouver. **“Le développement simultané de la rationalité et du psychisme imaginant, implique la répression commune du réel perçu et les expériences contradictoires et alternées du voir, du rêver et du penser, de la vision, de l’image et de la saine abstraction”**¹⁰⁶.

Nous classons dans cette catégorie tous les mots des discours qui expriment une pensée compréhensive et rationnelle des danses. Ce sont par exemple : Idée - Cohérence - Signification - Histoire - Organisation - Narration ...

La catégorie 4 indique une appréciation en images du monde et des objets. La danse imagine le monde.

Elle s’appuie sur la capacité de la pensée et de l’activité perceptive à fabuler, à détourner le sens commun, à relier et associer des sens et des objets de nature différente. Elle utilise les symboles qui résultent selon DURAND **“de l’impossibilité de la conscience sémiologique, du signe, d’exprimer la part de bonheur ou d’angoisse que ressent la conscience totale à l’inéluctable instance de la temporalité. Le sémantisme du symbole est créateur”**¹⁰⁷. Les symboles sont des représentations subjectives de la réalité, ils emmagasinent l’expérience humaine et sont attachés en cela à une culture. Ils représentent aussi une organisation très personnelle des relations que chaque individu entretient avec son environnement.

PIAGET¹⁰⁸, en décrivant la fonction symbolique de la pensée, montre que celle-ci s’élabore par le passage continu des activités d’accommodation et d’assimilation qui débute dès la prime enfance et qui s’incorpore sous forme de véritable matrice sensori-motrice, socle des représentations.

La pensée symbolique est le produit des interactions du sujet avec son milieu. Ceci nous semble fondamental en danse. Le mouvement dansé peut être envisagé doublement comme moyen d’expression de l’imaginaire, et comme promoteur des imaginaires nouveaux et possibles. Cette dialectique est à l’oeuvre si le danseur profite au maximum de son expérience sensible qui perçoit le monde directement, en le “songeant” dit BACHELARD¹⁰⁹. Grâce à ce “songe”, les choses ne sont plus séparées. L’univers reprend du sens, le sujet réinvente le monde par ses capacités de mise en correspondances, d’analogie, de tissage permanent de liens, re-création d’un ordre subjectif.

Cette activité cognitive singulière qui consiste à mettre le monde en images, peut se cultiver dès l’enfance. **“S’il est vrai, comme nous l’avons vu, que l’imagination est figuration du sens, production - par des actes spécifiques du sujet d’onirisme, de correspondances, de liage, de “pensée indirecte”- d’un entrelacs où se signifient et**

¹⁰⁶ DUBORGEL. op cit. 427 p.

¹⁰⁷ DURAND.(G). **“Les structures anthropologiques de l’imaginaire”**. Dunod. Paris.1984. 457 p.

¹⁰⁸ PIAGET (J). **“L’image mentale chez l’enfant”**. BSI.1966.

¹⁰⁹ BACHELARD (G). **“L’air et les songes : essai sur l’imagination du mouvement”**. Lib. JoséCorti. Paris. 1965.

agencent réciproquement l'ordre des "dieux", l'ordre des songes, de l'univers, des êtres et de l'homme, c'est à interpréter ce sens et à revivre les actes de son élaboration que doit inviter une pédagogie de l'imaginaire"¹¹⁰.

Les danseurs sont des créateurs qui modèlent leur corps et établissent des liens entre les parties de corps inhabituelles. Ils investissent le temps et l'espace, les objets et les autres, dans des essais de correspondances aléatoires, dépourvues de contraintes rationnelles. Ils offrent des significations nouvelles, en proposant une liberté de fabulations qui s'accompagne de l'abandon de la conscience objective. Ils donnent accès au sémantisme attaché aux symboles.

La "fonction fantastique" est sans cesse interpellée dans la formation du danseur créatif grâce à un langage qui emploie souvent les métaphores, les images, plutôt qu'une réalité corporelle d'articulations et de muscles à solliciter.

Marielle CADOPI questionne la nature et le rôle des consignes dans les apprentissages en danse. Elle montre la richesse et la difficulté d'une bonne utilisation du langage métaphorique. Les images sont des constructions personnelles, donc affectives, révélant les histoires culturelles de chacun. Elles ont donc des résonances différentes selon les personnes. L'emploi des images dans l'enseignement et dans la création de danse, semble être largement présent. La chorégraphe Karine SAPORTA explique sa méthode de travail avec les danseurs lorsqu'ils sont en création : "***Cette méthode qui ne met quasiment jamais en jeu le modèle visuel se transmet presque exclusivement par le langage et par les mots ... Les mots me servent à guider le danseur ... Jusqu'à ce point précis dans le labyrinthe souterrain d'où vont surgir les attitudes, gestes, comportements, mouvements***"¹¹¹.

Nous remarquons que même ici, dans un discours, que la chorégraphe souhaite discursif, elle emploie des métaphores.

Une autre chorégraphe Pina BAUSCH, affirme que l'image est fondamentale, et qu'elle ne peut pas penser sans elle. Son travail avec les danseurs passe toujours par le discours, comme si le corps se dissimulait derrière un ensemble de mots qu'il faut donc expurger.

Parler avec des images, solliciter l'imaginaire des danseurs en les invitant au voyage, à la projection dans l'espace, nécessite que le langage, dans son processus de formalisation, reste proche de la sémantique des mots plus que de la sémiologie.

Il nous paraît essentiel de mobiliser ce que DUBORGEL appelle le "musée imaginaire", d'enrichir la représentation esthétique et imaginative par la mise en jeu des opérations de l'imaginaire qui sont, dit cet auteur : "***analogies, correspondances, connotations, participation, métaphorisation***"¹¹².

Dans cette catégorie, nous classons les termes employés dans les discours, lorsqu'ils

¹¹⁰ DUBORGEL. op cit. 417 p.

¹¹¹ SAPORTA. (K). "Création chorégraphique et conceptualisation". in, **Histoires de corps**. op cit. 142 p.

¹¹² DUBORGEL op cit. 418 p.

rendent compte de la pensée en image. Les mots référents sont : Imaginaire - Liberté - Thèmes - Langage métaphorique ...

L'intelligibilité en danse s'organise, nous l'avons vu précédemment, autour d'intentions, en facilitant les passages de la pensée rationnelle à la pensée imaginative, et vice et versa. Le dernier domaine de l'intelligibilité représente les méthodes, procédés à mettre en oeuvre.

La catégorie 5 renvoie à la gestion autonome des apprentissages, au projet technique. Danser favorise le processus « apprendre à apprendre ».

Les moyens, les stratégies de fonctionnement de l'intelligibilité donnent accès aux processus, qui dans le domaine de l'apprentissage des danses, est incontournable. Selon les différents styles de danse, et selon les époques, ces processus sont très différents et s'appuient sur des connaissances scientifiques et expérimentales des actes de création. L'imitation et la reproduction de mouvement favorise certaines acquisitions. La répétition crée une mémoire corporelle sensible et experte. Les phases de recherche et d'exploration du mouvement alternent avec des phases de composition. L'interprétation incite à un travail plus particulier qui synthétise l'ensemble des apprentissages techniques et les aspects plus émotionnels liés à l'exercice de la communication artistique.

Les aspects méthodologiques des apprentissages sont le réservoir de connaissances indispensables à une formation plus étendue, de gestion de son activité physique. Cette intelligibilité semble être la garantie d'un engagement autonome dans l'activité danse.

Un danseur en effet, sait travailler son corps, connaît la durée nécessaire pour atteindre son potentiel physique maximum. Le rapport au corps déborde alors le cadre strict de l'activité danse pour devenir une façon d'être. Ce que BOURDIEU, repris par les enseignants du CEDRE, appelle "l'habitus". Celui-ci requiert une intelligibilité élargie de la danse.

Dans cette catégorie nous rangeons les termes suivants : Travail - Répétition - Rigueur - Exploration - Sélection - Ecriture - Processus ...

L'existence du modèle

Ainsi, le modèle du 'pratiquant culturé' offre, pour chaque élément qui le compose, des registres différents, inspirés des pratiques physiques et des danses. Il est ouvert aux dynamiques originales qui ne manquent pas de se tisser dans les expérimentations dansées. Nous pouvons imaginer des relations lisibles entre les éléments et les catégories, et révélatrices des choix et des sélections que chaque personne décide, de manière plus ou moins consciente.

Notre modèle ne peut être analysé dans son fonctionnement que si nous mesurons sa cohérence. Celle-ci est perçue à travers les valeurs que chaque personne donne à la danse. Non pas les valeurs de bien ou de mal, mais plus précisément ce que chaque individu projette comme valeurs culturelles qui font sens et motivent les actions.

Ces valeurs dépendent fortement de celles que la société accorde à cette activité. La danse est une activité de communication au sens large du terme, c'est-à-dire qui met en interrelation : communication avec soi-même, dans la recherche d'un corps unifié,

communication avec les autres, directe, dans un espace temps du présent, communication artistique, qui se libère de la contrainte du temps et de l'espace, pour recréer, évoquer le monde en donnant à lire, à ressentir les nouvelles images de celui-ci.

Les valeurs .

En reprenant Jacqueline ROBINSON, nous retenons trois fonctions de la danse qui se réfèrent aux fondements des différentes pratiques de danse. A ces fonctions sont attachées des valeurs. Tout comme les autres éléments du modèle, celles-ci apportent donc une compréhension qui se subdivise en trois catégories.

La catégorie 1 exprime l'hédonisme. Danser pour le bien-être, Danser pour s'épanouir !

Les individus ont de tout temps danser pour le seul plaisir que procure le mouvement libéré des contraintes d'adaptation au milieu. Ces danses ont donc un effet cathartique, elles favorisent un rapport hédoniste avec le corps. Sentir son corps vivre et bouger, éprouver du bien-être, grâce à l'énergie qu'il peut déployer ; se mettre en accord avec soi-même, délibérément, en utilisant des rythmes qui nous relient indirectement aux autres, au cosmos ; s'exprimer, s'épancher pour communiquer avec soi-même. Ce sont toutes des valeurs que nous pouvons regrouper car elles ont une finalité concernant l'individu dans son identité corporelle.

La danse a une "fonction d'expression" qui s'extériorise dans les rencontres festives. Plus récemment, cette fonction est utilisée par la médecine. La danse thérapie use de l'art de la danse pour permettre aux malades de réinvestir leur corps, notamment dans ses capacités à communiquer. **"La danse thérapie, ayant pour objet les corps, s'adresse aux potentialités sensorielles, perceptives et expressives que tout sujet possède ... Elle vise globalement à ce que le corps s'enrichisse dans ses capacités expérientielles - indépendamment de l'énoncé produit - en jouant sur l'énonciation"**¹¹³. Les moyens mis en oeuvre par le corps intéresse le thérapeute, reprenant ainsi l'idée que le corps est support au langage.

Il importe ici de redonner au corps du malade sa fonction de communication, celle que la maladie a détruite. SIBONY analyse les "mise en jeu mouvementé du corps", et repère les différentes formes du corps dansant dans l'histoire, et notamment dans les rituels : **"dans certains rites la danse reste un rire du corps ... Il s'agit bien de se plaire à être, de plaire à l'être, d'y trouver grâce dans l'épreuve du don de vie au passage de la Loi"**¹¹⁴. Le regard du médecin, sur les corps dansant des malades, révèle le besoin fondamental de tout être humain d'expérimenter le corps, de le mettre en pièces et de le réunifier afin de mieux le posséder. Les malades révèlent les dérives d'une vie sociale qui ne créent pas toujours les conditions d'une construction unitaire de la personne, indispensable au développement personnel. Mais, comme le remarque Laurence LOUPPE, cette évidence **"ne va pas de soi : le matériau corporel, "la carcasse" (comme disait Jérôme ANDREWS), est complexe, difficile à connaître, à**

¹¹³ VAYSSE. (J). "Danse et pensée". GERMS. Paris.1993. 73 p.

¹¹⁴ SIBONY. (D). "Le corps et sa danse". Seuil. Paris.1995. 52 p.

intégrer dans une conscience globale de soi. La danse exige un travail infini afin d'avancer dans une conscience globale de soi¹¹⁵.

Les valeurs éducatives de l'Ecole renforcent celles attribuées à la danse dans le registre de la personne et de son développement. L'éducation s'appuie sur des valeurs concernant l'épanouissement personnel. Ce que REBOUL appelle “la libération individuelle”¹¹⁶. L'enseignement est fondé sur l'idée du sujet en développement. A ce titre, il lui incombe par les apprentissages, de promouvoir et d'approfondir les ressources de chacun, parmi lesquelles le rapport au corps a une place indéniable.

De façon redondante, la société valorise aujourd'hui le corps et les différentes maîtrises que suscite sa mise en jeu dans des environnements naturels et humains, jugés à risque. La sacralisation de la personne, la volonté du système social de promouvoir la dynamique individuelle, concourent à ces mêmes valeurs. Nous percevons les tissages subtils qui se nouent dans l'échelle des valeurs, et qui déclenchent des cohérences d'intentions éducatives et artistiques que nous devons mettre à jour.

Dans le traitement des discours, nous classons les termes suivants : Expression - Connaissance de soi - Bien être - .

La catégorie 2 indique les valeurs sociales fondatrices. Danser pour se sociabiliser !

La danse donne à vivre l'appartenance communautaire. Elle a une fonction sociale. La danse est la rencontre des autres, la possibilité d'être, de communiquer avec autrui dans un espace - temps choisi. Cette relation sociale passe par le sensible, les émotions éprouvées ensemble. Les anthropologues observent la danse comme une manifestation sociale, qui utilise les codes culturels reliant les individus. Ainsi considérée, la danse permet aux individus d'être en phase avec les autres. Les relations sociales sont fondées alors sur l'empathie kinesthésique, dont la construction du temps par le rythme provoque un “être ensemble” fait d'harmonie.

La danse, présente dans tous les rituels de la vie contemporaine, exprime les valeurs sociales reconnues par la société et sa culture, celle des droits de l'homme : liberté, égalité pour tous, fraternité. Ces valeurs véhiculent une moralité des rapports sociaux et incitent à l'humanité, ainsi définie par REBOUL : “***communiquer au delà des cultures ... être reconnu comme homme ayant droit à être instruit, et enfin partager avec les autres hommes les fondements de sa culture qui lui donne accès à la solidarité***”¹¹⁷.

Les valeurs éducatives concernant les relations sociales sont similaires de celles accordées à la danse. Ces dernières cependant favorisent des transgressions. La vie sociale distribue les rôles et fonctions de chacun, et ce faisant, ne permettent pas à tous de vivre les valeurs d'égalité et de solidarité. La danse, dans ses fondements, invite les individus à la transgression sociale, en abolissant les différences sociales pour plus d'humanité, ainsi qu'en favorisant les contacts corporels.

¹¹⁵ LOUPPE L. (1996). op cit 61 p.

¹¹⁶ REBOUL. (O). “**La philosophie de l'éducation**”. Que sais-je ? Paris.1989. 117 p.

¹¹⁷ REBOUL. (O). op cit. 117 p.

L'Ecole a pour finalité la socialisation et l'intégration sociale qui, le souligne MEIRIEU, sont des valeurs qui ne s'apprennent pas mais se "**construisent dans l'ensemble des situations éducatives et des séquences d'enseignement ...**". Il convient de les interroger sans cesse pour savoir "**si elles permettent ou non à des individus d'exister ensemble comme sujets éthiques, c'est à dire reconnaissant dans chaque autre un sujet possible**"¹¹⁸. Les valeurs de l'Ecole s'appuient sur l'universalité et trouvent des correspondances avec les valeurs de la danse. Cependant, nous pouvons noter que des valeurs, prônant l'intégration professionnelle et le respect de la hiérarchie qu'impose le monde économique, s'écartent des finalités relationnelles des danses.

Dans cette catégorie, nous classons les mots extraits des discours et qui s'attachent à développer l'aspect social. Ce sont par exemple : Communiquer avec les autres - Relations sociales -

La catégorie 3 repose sur les valeurs artistiques. Danser pour communiquer une oeuvre !

La danse devient une production qui se partage dans des lieux institutionnalisés, favorisant la rencontre, l'échange autour de valeurs qui rendent compte des questions fondamentales que se pose l'homme, personne incarnée dans ses relations au monde. Ces valeurs traduisent une spiritualité et une esthétique particulières, et en même temps intégrées à une époque. La danse artistique se construit pour le regard des autres. Elle tend à réinventer le réel, à le questionner à partir de perceptions sensibles, et propose une mise en scène inhabituelle des corps. La danse a une fonction de communication artistique.

Les valeurs attachées à la pratique artistique se distinguent des valeurs générales de la société, car elles ont pour sens de les questionner. MALRAUX décrit l'artiste comme quelqu'un en lutte et en conflit perpétuel dans un monde imposé qu'il tente de reconstruire. L'art, ainsi ne peut être ni imitation, ni reproduction, mais implique la création, la transformation du réel perçu. Sa finalité n'a rien d'utilitaire et ne répond pas à des exigences d'adaptabilité fonctionnelle à l'environnement. L'artiste offre aux autres sa vision, ou encore le monde qui est en lui.

L'histoire nous apprend que l'art s'est détaché des commandes et des messages religieux et politiques, pour s'affirmer comme finalité suprême. La danse du XXème siècle se veut libre et créatrice de pensées du corps. Le mouvement, les "états de corps", la "texture" corporelle sont autant d'ingrédients de la culture artistique aujourd'hui. Ceux-ci dynamisent de nouveaux regards à porter sur les corps dansant, et donc sur les corps dans la vie sociale. "**L'acte créateur n'est pas le fait et l'apanage du pouvoir inhérent au corps comme structure organique permanente et signifiante, mais du travail d'un réseau matériel et énergétique mobile, instable, de forces pulsionnelles et d'interférences d'intensités disparates et croisées**"¹¹⁹. Michel BERNARD analyse les nouveaux codes corporels, et la corporéité qu'il en résulte dans la danse contemporaine.

¹¹⁸ MEIRIEU. (P). "**Le choix d'éduquer**". ESF. Paris.1997. 148, 149 p.

¹¹⁹ BERNARD.(M). "De la corporéité comme anticorps ou de la subversion esthétique de la catégorie traditionnelle de corps". in, **Le corps rassemblé**. op cit. 111 p.

Il conforte ainsi DUFRESNE lorsqu'il dit que "*l'art est une esthétique sans entrave*". En effet, la pratique artistique cherche le libre jeu des codes et des conventions afin d'affirmer des singularités de points de vue enracinées dans des pratiques sociales et culturelles au sens large du terme. Elle chamboule les perceptions ordinaires, jusqu'à perdre de vue la quotidienneté. Du coup, elle s'isole des pratiques plus habituelles.

Les valeurs éducatives reprennent en partie celle de l'art, lorsqu'il s'agit de développer la capacité à innover, à inventer des solutions nouvelles à partir de matériaux inédits. Cependant, cette volonté d'affranchissement de l'artiste lui ouvre la voie à l'invention de nouvelles valeurs possibles, concernant la représentation du monde, ce qui lui confère des occasions de subversions. Ceci peut nous permettre de mieux comprendre pourquoi, les arts et l'Ecole ont des difficultés de cohabitation. Seul l'art considéré comme du patrimoine et l'histoire de l'humanité ont leur place dans les programmes scolaires. L'art actuel, ses implications dans les actes même de la création d'idées et d'émotions, est plus souvent marginalisé.

Un autre aspect de la résistance à l'enseignement des arts provient du rapport au sensible et à l'imaginaire : rapport contradictoire avec la pensée rationnelle, ou plus exactement de la pensée de la rationalité. La valeur esthétique dit REBOUL "*réside dans l'objet tel qu'il nous apparaît ... peu importe l'utilité, sa vérité, sa moralité*"¹²⁰.

Le concept d'esthétique peut être examiné comme une conduite consciente du sujet à contempler. Elle s'accompagne de plaisir, de jouissance, d'émotions et de désintéressement qui sont des aptitudes peu reconnues à l'Ecole, encore aujourd'hui, où il est davantage question d'effort, de travail et d'efficacité.

La danse artistique est la danse spectacle. En cette fin de siècle elle est astreinte à des commandes de l'état pour pouvoir vivre. Les artistes aujourd'hui se questionnent sur la valeur marchande ou la valeur artistique de leurs oeuvres. Cela les incite à rechercher d'autres lieux, d'autres moyens pour créer. Nous retenons, pour ce qui nous concerne les valeurs artistiques de la danse. Valeurs contestées à l'Ecole et toujours relativisées, mais valeurs qui incitent à la création et à l'invention de formes, et en même temps ouvrent des perspectives nouvelles dans les différents modes de lectures des oeuvres.

Dans cette catégorie, nous classons les termes des discours qui font référence à l'activité artistique . Art - Création - Invention - Spectacle

Le modèle du "pratiquant culturel" synthétise un modèle culturel à un moment donné. Il est donc envisagé comme un système en perpétuelle évolution. Selon les périodes de l'histoire, les danses ont proposé des modèles particuliers intégrés, dans un climat culturel. Ces modèles sont repris de façon originale par les individus qui les particularisent, en fonction de leur histoire personnelle.

Les hypothèses de travail.

Afin d'analyser, de comparer et de comprendre les modèles échafaudés à partir des textes et des discours, nous établissons deux hypothèse de travail.

¹²⁰ REBOUL. op cit. 49p.

Hypothèse 1 : la modèle est vivant et dynamique s'il est équilibré et cohérent.

Nous faisons l'hypothèse que les modèles culturels qui se transmettent sont des modèles qui articulent de façon cohérente les quatre éléments et des valeurs. Ce sont donc des modèles discursifs et complets, qui lient de façon équilibrée les 4 éléments. Si un élément disparaît, le modèle est défaillant. Autrement dit, le modèle de référence d'une danse se compose de valeurs explicitées qui articulent une motricité particulière, qui réactive une sensibilité et une sociabilité, elles-mêmes articulées à une intelligibilité.

Accorder à la danse une valeur de divertissement, peut par exemple, organiser le modèle suivant : une motricité élaborée en rapport avec une virtuosité technique, une sensibilité accordant une grande place aux perceptions visuelles et aux émotions, une sociabilité construite à partir d'un style favorisant l'identification, une intelligibilité faisant une large place aux images et aux sensations. Ainsi formalisée, cette danse peut renvoyer à des pratiques culturelles spécifiques, ou alors, à une pratique plus universelle du divertissement dansé. Si dans l'enseignement de la danse de divertissement, un des quatre éléments est absent, le modèle perd son sens et sa dynamique interne.

Imaginons l'apprentissage d'une danse dont la finalité est de jouer avec son corps et de prendre du plaisir avec le mouvement. Si la situation proposée incite les élèves à enchaîner des mouvements dans l'espace et de les mémoriser, nous disons que cette situation ne permet pas à l'élève de construire une danse qui a du sens pour lui. L'élément sensibilité est absent et par là même l'accession au plaisir est limitée et floue, tout comme la sociabilité. Ce sont les constructions personnelles qui vont équilibrer les manques pour ceux dont les activités culturelles sont connues. Pour les autres c'est l'ennui qui commence !

Le manque de cohérence entre les valeurs du modèle et les quatre éléments rendent celui-ci inopérant. Prenons l'exemple d'une danse dont la valeur attribuée est de favoriser la rencontre, de privilégier un type de relations humaines. Ce sont les valeurs invoquées lorsque l'on fait pratiquer aux élèves une danse de couple comme le rock. Il semble logique d'accorder de l'importance à l'élément socialisation, et de construire les trois autres en liaison dynamique. Pourtant un grand nombre d'enseignements commence par les apprentissages de pas, réalisés seul, qui incitent à des prises de repères précises sur la musique (ouïe) et à une mémorisation construisant logiquement les coordinations dans le temps. Cet exemple montre une articulation incohérence des valeurs avec les éléments, ce qui ne permet pas au modèle culturel de se construire.

Hypothèse 2 : le modèle est ouvert s'il comporte un grand éventail de catégories.

Nous faisons une seconde hypothèse de travail : chaque élément du modèle est décrit selon différentes caractéristiques. Chaque individu tisse de façon particulière les éléments en prenant plus ou moins en compte ces caractéristiques. Nous supposons que les modèles culturels qui investissent le maximum des catégories de chaque élément est passible d'être un modèle plus universel, pour nous plus poreux. Nous voulons dire que ce modèle est plus ouvert vers d'autres modèles, plus ouvert au métissage, qu'un modèle qui n'utilise qu'une catégorie.

Un modèle est dit ouvert si, dans le registre de la motricité, le mouvement est expérimenté comme une organisation motrice complexe, qui se joue du temps de

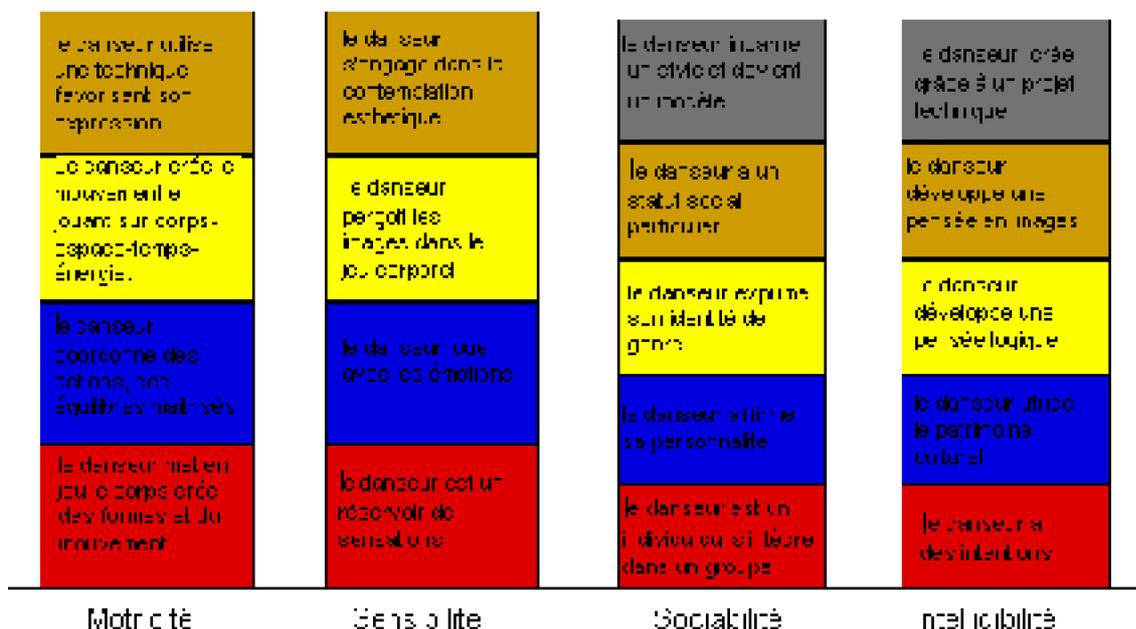
l'espace et de l'énergie ; qui produit des techniques plus ou moins sophistiquées. Si dans le registre de la sensibilité, les trois perceptions fondamentales sont mises à l'épreuve et en synergie, si les émotions, les images et la perception esthétique sont testées. Si dans le registre de la sociabilité, les différentes relations sociales que permettent les communications corporelles sont approchées. Si les différentes formes d'intelligibilité des danse ont été vécues. Ce modèle culturel ouvert, peut se vivre à travers des formes de danses particulières. La seule condition requise est l'expertise de la danse. ... ou alors de la conscience du modèle théorique.

Notre modèle peut être analysé à partir de l'existence ou non des éléments et de l'équilibre de ceux ci.

Il peut être envisagé en fonction de sa dynamique interne et de sa cohérence.

Il peut enfin rendre compte, par l'approche qualitative de chaque élément, de son degré d'ouverture aux autres modèles et de transformations possibles.

Le modèle théorique du “praticant culturel”



Graphique 2 : Le modèle théorique du « praticant culturel »

Ainsi, nous sommes en mesure, grâce à notre modèle, de construire un scénario pour notre recherche, comme nous pourrions le faire pour une chorégraphie.

Nous avons, dans un premier temps décrit le contexte, ou “planté le décor”. Celui-ci situe notre réflexion dans un champ théorique hétérogène, autrement dit, donne à

l'espace une ambiance lumineuse non franche. Se dessine, à contre jour, un modèle formel élaboré à partir de matériaux bien définis, qui devient la référence, soit de la réflexion soit du mouvement.

La dynamique de cette recherche, le rythme de cette chorégraphie sont apportés par les combinaisons variées et originales des éléments qui composent notre modèle. Nous avons répertorié trois temps distincts qui nous donnent à penser, ou à voir, des alchimies toutes insolites et singulières, dont les cohérences sont analysées.

Cette recherche que nous avons présentée un peu comme une chorégraphie en gestation, se déroule en trois tableaux : le premier, les textes officiels, le second, les enseignants, le troisième, les élèves.

Nous avons tenté dans la première phase de notre rédaction de trouver une forme d'écriture en accord avec le mouvement dansé, cherchant à se jouer du temps, des images, d'un réel réinventé.

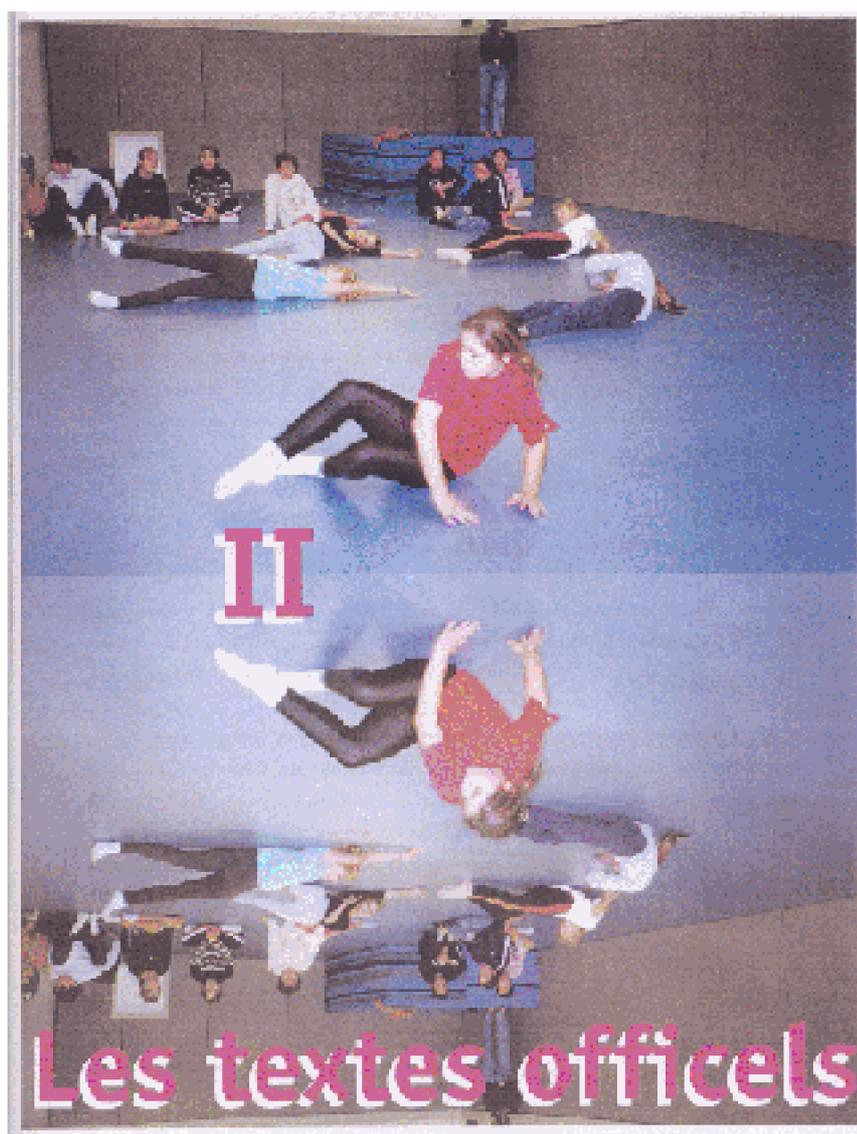
Nous ne pouvons cependant plus conserver notre jeu exploratoire des correspondances entre danse et recherche. L'analyse de contenu nous oblige à une nouvelle rigueur, tout comme la prise en compte des personnes que sont les enseignants et les élèves.

Nous changeons alors de ton. La présentation de la méthodologie nous a déjà incitée à le faire. L'écriture devient linéaire et structurée dans le temps. Les allers et retours, les hésitations, les métaphores ne peuvent plus envahir la pensée. Nous savons que cet essai d'être objectifs pour regarder une certaine réalité n'est qu'une tentative illusoire de partager un objet dont les contours pourraient être identifiés de la même manière par tous ceux qui l'observent. Notre subjectivité reste à l'oeuvre dans la catégorisation et le classement des mots. Ils rendent compte du "pratiquant culturel" que nous sommes, ressemblant ainsi à la glace du studio de danse qui révèle les fêlures d'un corps minutieusement travaillé.

"Dernières émotions avant la fin" . Juin 1994. On a peur de revenir en arrière, d'être rattrapés par nos autres chorégraphies. Cette peur est excessive. Nous savons que cette pièce est différente, sans être pour autant étrangère à ce que nous avons déjà créé. Le stress s'apaise. On décide de travailler sans se juger. Sans renier le passé, on ressent pour la première fois la difficulté d'imaginer de façon neuve ... On se sent en vie..." Joëlle BOUVIER / Régis OBADIA¹²¹

¹²¹ BOUVIER-OBADIA. "L'effraction du silence" in, *Mémoire vivante op cit.* 57p.

Partie II : LES TEXTES OFFICIELS



Comprendre. Décider une pose, stopper l'action, figer le temps pour écrire, décrire, raconter la danse scolaire et l'évolution des enjeux de la formation. La décision de prendre du recul vient avec le doute. Doute sur les savoirs à transmettre, sur le sens des apprentissages à mener. Doute qui s'installe, insidieusement au quotidien, lorsque les adolescents contestent le fait que les enseignants puissent être des références culturelles possibles. Comment faire le point pour poursuivre autrement, si ce n'est peut-être, de regarder à distance les textes qui organisent les références ?

Il nous a semblé incontournable, pour appréhender la danse scolaire d'aujourd'hui, de la situer dans un contexte historique évolutif. Georges Vigarello¹²² analyse l'évolution des techniques corporelles et affirme que l'histoire sert à relativiser, à indiquer des orientations dans les transformations, à comprendre les obstacles et les résistances à la création d'un geste.

¹²² VIGARELLO (G). L'histoire des techniques sportives et enseignement de l'EPS. Actes colloque. **Spirales n°4**. Lyon. 1992 . 102,103 p.

En reprenant ces intentions, nous désirons connaître et cerner mieux les mouvements récents qui affectent la danse scolaire à partir de la genèse des idées. Car il s'agit bien d'idées, d'idéologie concernant les corps, l'éducation, l'art dans la vie culturelle et sociale. L'histoire est d'abord celle, chronologique, des orientations institutionnelles. Nous allons lire et relire en utilisant notre grille de lecture, les textes officiels, les intentions de l'institution concernant l'enseignement de la danse au collège. Nous analyserons ces textes en tenant compte du contexte à la fois culturel (danseur influent de l'époque) et du contexte pédagogique de l'EPS (témoignages des enseignants d'EPS).

L'étude découpe l'histoire de l'enseignement de la danse en quatre grandes périodes qui correspondent aux quatre séries de textes officiels qui structurent l'enseignement de l'éducation physique. Nous débutons l'étude par la période des instructions de 1945 et de leurs compléments en 1959. Elles organisent l'enseignement jusqu'en 1967 et sont les premiers textes à régir les collèges et à mentionner l'enseignement de la danse.

Puis, les instructions de 1967 marquent une étape importante. Elles clarifient les supports de l'action éducative. Elles restent en vigueur jusqu'à celles de 1985. Ces dernières sont complétées et réorganisées en 1996, par de nouveaux programmes.

Nous ne voulons pas reconstituer une histoire "linéaire et progressive" dont l'objet serait de déterminer de façon un peu simpliste des contenus d'enseignement liés à une période, sans tenir compte des influences durables des idées concernant le corps, la danse, l'éducation. Nous reprenons à notre façon le questionnement d'Isabelle LAUNAY envisageant une histoire de la danse : ***"Comment s'est formée une expérience spécifique des pratiques et des pensées du corps en mouvement à travers lesquelles des individus se sont reconnus, déchiffrés et avoués comme danseurs"***

123.

Nous aspirons à découvrir le processus de formation de la danse scolaire, discipline d'enseignement, à travers les grandes intentions qui la structurent et qui reflètent des choix culturels correspondant à un contexte particulier.

Nous réorganisons les contenus d'enseignement et leurs objectifs pour faire exister notre modèle d'élève éduqué et actif dans ses rapports avec la culture.

Cette connaissance historique est aussi le résultat d'une subjectivité à l'oeuvre. D'autant plus que la période envisagée est celle de notre vie, dans le champ de l'école, et que les souvenirs de nos pratiques corporelles sont vivaces, et donnent un sens plus personnel aux discours étudiés.

L'étude historique doit nous permettre d'envisager, pour chaque période, le modèle culturel proposé, en accord ou non avec les deux contextes considérés : celui de l'EPS et celui de la danse.

Elle nous permet de comparer les différents modèles, d'isoler les éléments qui assurent la continuité ou qui créent la rupture. Elle nous aide aussi à interroger les cohérences éducatives et culturelles.

L'ensemble des écrits concernant la danse au collège sont l'expression d'une culture,

¹²³ LAUNAY(I). op cit. 27 p.

avec ses valeurs, ses croyances, ses usages sociaux etc... Cette culture scolaire (celle des textes officiels) ne peut être saisie qu'en relation avec la culture dominante de la société.

Les textes officiels donnent l'image des attendus de l'institution concernant plus globalement la formation des jeunes.

Nous avons choisi, de parler du “pratiquant culturé”, un modèle d'acculturation positive. Notre grille de lecture envisage le modèle grâce à des éléments constitutifs et aux liens qu'ils entretiennent entre eux, leur apportant une cohérence transitoire. Nous savons que l'écriture des textes officiels a tendance à figer un modèle proposé, qui ne prend vie qu'à travers des corps d'enseignants et d'élèves, en action.

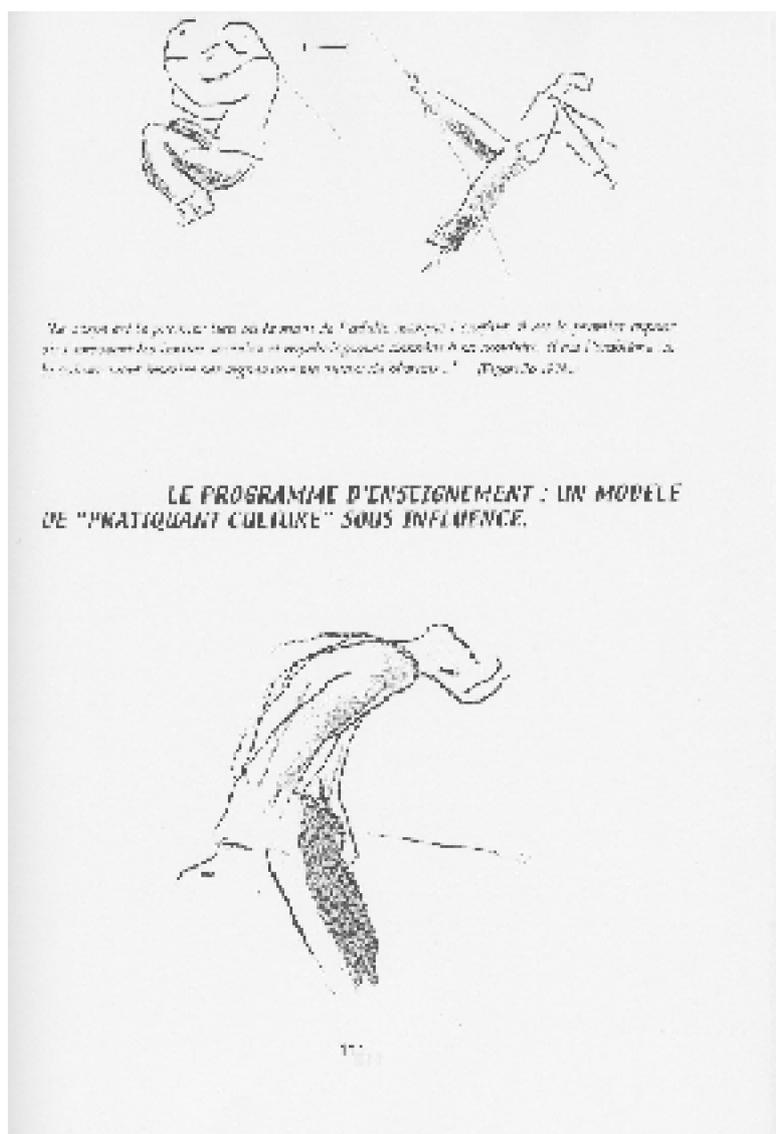
Afin de favoriser la lecture de notre travail, nous proposons notre investigation sur une seule période. Les autres figurent en annexe. Chacune d'elles donne à lire les intentions éducatives concernant l'enseignement de l'EPS, ainsi que les contenus d'enseignement en danse. Ces derniers sont mis en regard du contexte culturel qui détermine les orientations scolaires.

Nous choisissons d'approfondir la période de parution des textes de 1985 et de leurs compléments en 1987 et 88. L'éducation physique fait partie de l'éducation nationale depuis 1981. Les nouvelles instructions officielles installent cette intégration et s'insèrent dans une période de foisonnement culturel en danse. L'année 88 est décrétée par le ministre de la culture Jack LANG “Année de la danse”. Les questions autour de l'enseignement de la danse, la création contemporaine sont nombreuses, et suscitent des débats houleux dans le monde culturel. Ceci n'est pas sans répercussion sur les enseignants de la danse scolaire qui recherchent la reconnaissance institutionnelle de leur enseignement. Afin de démontrer l'excellence de leur travail ils organisent par exemple, des rencontres nationales de danse où sont produites les meilleures chorégraphies des établissements scolaires.

Nous proposons l'analyse des différents modèles culturels, véhiculés dans une période qui est pour nous celle de l'enfance et de la jeunesse des nouvelles pratiques de danse.

“Le corps est le premier lieu où la main de l'adulte marque l'enfant, il est le premier espace où s'imposent les limites sociales et psychologiques données à sa conduite, il est l'emblème où la culture vient inscrire ses signes comme autant de blasons ..” (Vigarello 1978.)

LE PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT : UN MODELE DE “PRATIQUANT CULTURE” SOUS INFLUENCE.



LES PROGRAMMES EPS DE 1985 ET LEURS COMPLEMENTS.

Les textes officiels sont les référents éducatifs des enseignants. Chacun d'entre eux leur permet de se représenter l'image d'un élève éduqué : un élève qui s'est approprié un certain nombre de connaissances et de savoirs, qui, dans le cadre de l'éducation physique passe par une modification des habiletés motrices, une intégration de règles pour agir seul et avec les autres, ainsi qu'une méthodologie concernant les apprentissages à réaliser. De cet entrecroisement de mises en oeuvre naît notre modèle. Nous souhaitons, à la lecture des textes voir émerger le "pratiquant culturé" de chaque période. Celui des années 1985 à 1988 illustre notre démarche. (voir annexes 5, 6, 13 Partie II pour les autres périodes).

L'éducation physique et sportive change de tutelle en 1981 et de programme en 1985.

Jusqu'alors sous la tutelle du ministère de la jeunesse et des sports, l'EPS devient une

discipline d'enseignement à part entière en 1981. Cette reconnaissance est, pour tous les enseignants, un heureux dénouement à leur lutte pour imposer les enjeux éducatifs des activités physiques à l'école. De nombreux travaux didactiques menés depuis plusieurs années vont pouvoir enfin s'exprimer par l'intermédiaire des nouveaux programmes.

Nouveaux programmes pour un nouveau collège, que le ministre CHEVENEMENT définit comme un lieu, où les élèves doivent réussir mieux, afin de **“permettre à un nombre accru d'élèves d'accéder aux lycées”**¹²⁴. Les savoirs enseignés doivent faire l'objet d'un “examen approfondi”. La reconnaissance des chemins différents pour apprendre doit inviter les enseignants à l'initiative pédagogique. Les changements politiques de 1981 conduisent à l'installation d'un gouvernement de gauche et provoquent en effet, un élan dans le système éducatif. Un nombre important de postes d'enseignants réclamés depuis longtemps sont créés. Un appel à la modernisation de l'Ecole, grâce à la décentralisation incite aux projets des établissements prenant en compte les réalités locales. Le collège de la réussite de tous est lancé.

La situation économique et sociale n'est cependant pas bonne et le changement politique est également attendu pour régler une crise qui génère le chômage. La précarité, pour un nombre croissant de la population, s'installe et entraîne des effets pervers, notamment dans les banlieues qui prennent des allures de zones sinistrées. L'Ecole ressent très fortement ces difficultés. Le lancement d'un renouveau dans les collèges correspond à des situations où l'enseignement ne peut plus être conduit comme avant, dans l'obligation qu'il est de favoriser la réussite de tous. La nécessité de ré-insérer une jeunesse, dans un contexte socialisé, incite tous les responsables à réorganiser la vie scolaire. La société de consommation et le libéralisme économique assignent à chacun, le pouvoir factice d'organiser individuellement sa vie. Le processus d'individualisation se poursuit en même temps que s'accroît la demande de responsabilité sociale. Les premiers effets de la décentralisation se font sentir. Les prises de pouvoir, les orientations politiques et les ressources financières ne vont pas toujours de pair, perturbant une habitude de gestion centralisée de l'état. Dans le cadre de l'autonomie des établissements scolaires, les personnels restent encore attentistes, et démunis devant les nouvelles obligations.

Les années 1980 sont à la fois des années d'espoir pour tous ceux qui vivent la crise économique, et en même temps des années de mutations profondes où l'idée de progrès de l'humanité est remise en cause, tout comme le sont les questions d'urbanisme, d'industrialisation, de socialisation par le travail. Les valeurs attachées au travail sont remises en cause, sans pour autant être remplacées. L'Ecole se trouve dans une position inconfortable, car rien ne change concernant le rapport au travail scolaire. Elle doit donc trouver d'autres méthodes pour accueillir au mieux tous les élèves, et favoriser la réussite de tous dans les apprentissages. Les textes officiels tentent de démontrer ses nouveaux choix tant dans l'affirmation de la mission éducative, que par les méthodologies à mettre en oeuvre.

L'Education Physique et Sportive

¹²⁴ CHEVENEMENT. (J.P). *Préface des programmes et instructions collèges*. CNDP. 1985.

Les textes incitent à promouvoir une véritable éducation de la personne qui s'appuie sur les ressources des élèves dans une perspective de progrès.

L'éducation physique et sportive participe activement à l'élan pour l'innovation pédagogique, et tente de s'inscrire dans le cadre de référence proposé : élaborer un projet EPS à travers la notion de programme ; permettre à l'élève de connaître le résultat de ses apprentissages ; offrir des situations pédagogiques différenciées qui tiennent compte des niveaux des élèves.

L'éducation physique conserve les mêmes supports : les activités sportives. Leur programmation dans l'année, et dans le cursus du collège, font l'objet d'une réflexion pédagogique des équipes enseignantes. A l'image des autres disciplines d'enseignement, l'EPS doit définir ses contenus et ses évaluations, d'autant qu'elle fait partie de la première série d'épreuves au baccalauréat. Elle se soumet selon Pierre ARNAUD à "l'orthodoxie scolaire"¹²⁵, aux exigences de l'institution, qui privilégie l'acquisition des savoirs et des connaissances. La recherche de didactisation de l'EPS est en plein essor. En 1982 se crée, à l'INRP¹²⁶, une équipe de recherche en didactique ; pendant l'été 1985, est organisée une université sur la didactique des APS ; en octobre 1985 le colloque du syndicat des enseignants d'EPS "promotion de l'EPS et didactique des APS". Dans la préface des actes on peut lire : "**ça bouge dans l'EPS ... le développement des productions didactiques est pour l'EPS comme pour les autres disciplines une condition décisive pour réussir la démocratisation de l'enseignement**"¹²⁷. C'est dans le contexte d'une EPS à la recherche de contenus d'enseignement légitimés au collège, que nous analysons les objectifs annoncés et le rôle fédérateur que joue la nouvelle notion d'évaluation.

Les objectifs de l'EPS visent au "développement de la personnalité de l'élève". Plusieurs domaines sont investis : le développement de la motricité efficace et des habiletés, la pertinence des actions en rapport avec un projet, l'amélioration de la santé et enfin le sens de la solidarité et de la responsabilité. L'EPS permet aussi de préparer l'élève à la pratique des activités de loisirs, et l'aide à se situer socialement et dans la culture de son temps. Chaque APS, par son ancrage culturel, développe des capacités et des compétences propres. Des groupes d'activités sont proposés. La danse, les activités d'expression, représentent un groupe autonome. L'élève doit pouvoir progresser dans au moins quatre groupes.

Les directives complémentaires de 1987, en direction des 6èmes et 5èmes, soulignent les enjeux éducatifs : la santé, la sécurité (c'est nouveau !), la responsabilité, la solidarité. Elles réaffirment la responsabilité des enseignants dans le choix des activités physiques à enseigner en liaison avec le projet de l'établissement.

Les compléments de 1988, pour les classes de 4èmes et 3èmes insistent sur les

¹²⁵ ARNAUD (P). *Les savoirs du corps : Education physique et éducation intellectuelle dans le système français*. PUF. Paris.1992.

¹²⁶ INRP. Institut National de Recherche Pédagogique.

¹²⁷ ROUYER. (J). Une profession en mouvement. in, *EPS et Didactique*. SNEP. Paris.1985.

objectifs d'éducation de la personne et du citoyen, en préconisant une pédagogie de contrat, qui lie à la fois les élèves et les enseignants dans une perspective de réussite dans les apprentissages. Ce qui oblige les enseignants à se questionner sur les savoirs à enseigner, et sur ce qu'ils enseignent réellement. Dans les pratiques pédagogiques, la nécessité d'apprécier avec précision les acquisitions devient essentiel.

L'évaluation semble devenir le problème fondamental de l'EPS, qui jusqu'alors, n'était pas le souci premier des enseignants. L'évaluation implique des objets d'enseignement clairs, identifiés et des conditions de réalisation. Les instructions précisent que les enseignants doivent apprécier de façon "objective et concrète" : les conduites motrices à travers deux registres d'investigation : l'efficacité, ou la performance qui détermine un niveau de réalisation et l'habileté qui rend compte des moyens utilisés pour réaliser la performance. Les progrès réalisés, l'investissement des élèves et les connaissances, deviennent aussi des indicateurs pour l'évaluation.

Les enseignements doivent faire l'effort de déterminer pour chaque activité des niveaux d'habileté, d'ordre de complexité croissant. Les élèves sont à même de pouvoir, à tout moment de leur pratique, identifier leur niveau et de mobiliser les compétences nécessaires. L'initiative des enseignants reste entière, car la quantité de pratique, les lieux, les situations locales très diverses, obligent à des formes particulières d'enseignement et empêchent un référentiel national.

En donnant la parole aux Inspecteurs généraux, les revues EPS de 1986 font largement état des questions soulevées par les programmes : qu'est-ce qu'un projet, comment évaluer, comment différencier ? Des chercheurs et des didacticiens tentent d'éclairer les notions d'apprentissages moteurs, de transposition didactique, d'objets d'enseignement, d'habiletés, afin d'éclairer des contenus. Ceux-ci n'étaient perçus jusqu'alors qu'à travers les techniques gestuelles produites par l'action efficace au plus haut niveau. Il s'agit maintenant de considérer les actions motrices comme "**une réalité à deux faces. Une face visible : la manifestation motrice, une face non immédiatement perceptible : les mécanismes et processus mis en jeu pour produire cette manifestation. Ce sont ces derniers qui doivent se transformer pour que l'aspect visible se transforme à son tour**"¹²⁸. L'école de la réussite de tous a des exigences de qualités d'enseignement qui dépassent largement les pratiques de terrain.

Quel modèle de "pratiquant culturé" pouvons-nous interpréter à partir des textes en EPS ?

Nous pouvons le décrire ainsi :

Ce pratiquant doit pouvoir investir un large éventail d'activités physiques, suffisamment longtemps pour qu'il réalise des progrès.

Il connaît les pratiques culturelles de références et s'inscrit dans la culture de son temps. Liée à la pratique, la connaissance des activités physiques doit permettre à

¹²⁸ MARSENACH.(J). "Education physique et sportive. Quel enseignement ?" INRP. Paris.1991.

l'élève de comprendre, de regarder avec un oeil critique les pratiques sportives.

Ce pratiquant doit pouvoir se situer dans une hiérarchie de savoir-faire et connaître ses capacités.

Les textes accordent une grande importance à l'intelligibilité des actions, à la prise de distance par rapport aux actions sportives. Ils traduisent les influences, dans le cadre scolaire, des sciences cognitives et des travaux en didactique, qui identifient deux types de connaissances procédurales, et déclaratives. L'empreinte des théories 'Piagetiennes' fait partie du monde de l'éducation physique depuis les années 1960. Elle s'exprime maintenant institutionnellement. Il ne suffit pas de réussir, il faut comprendre. Les processus d'acquisition sont aussi importants que les savoir-faire. Ils doivent être conscients et passer par la verbalisation.

Le modèle EPS de "pratiquant culturé" s'organise autour de l'intelligibilité et de la recherche d'habiletés motrices, à construire en fonction de niveaux hiérarchisés. Les valeurs accordées au développement personnel et à l'investissement renforcent ces deux pôles, au détriment, semble-t-il, de la sensibilité et de la sociabilité. Nous percevons le profil de ce modèle scolaire, modèle déséquilibré, dans la culture de son temps, peu dynamique à cause d'une décontextualisation trop grande due à un découpage forcené de l'activité, privilégiant la rationalité du comportement au détriment des émotions et de la subjectivité.

La danse scolaire

La danse scolaire est une danse créative et artistique où l'expression de soi et la communication réfèrent à l'esthétique de la danse contemporaine.

Les textes issus des programmes de 1985, (voir annexe 1 Partie II) font apparaître sept groupes d'activités physiques. La danse et activités d'expression représentent un domaine particulier. Les compléments de 1987 et 1988 n'apporteront aucune donnée supplémentaire concernant les contenus d'enseignement. Ces contenus occupent, comme pour tous les autres groupes, une place dérisoire. Il convient de comprendre que l'institution demande aux enseignants de traduire eux-mêmes, en plusieurs niveaux d'habiletés, les indications évasives des textes.

Des orientations cependant sont communiquées et nous permettent de définir la danse et activités d'expression pour les 6^{èmes} et 5^{èmes} comme suit : la danse est expressive au service d'une intention, utilisant le mouvement et les déplacements variés en correspondance avec la musique. C'est une danse sans référence culturelle explicite.

Les 4^{èmes} et 3^{èmes}, doivent vivre une création collective faite de mouvements et de figures sur une musique avec comme référence la danse contemporaine.

Le modèle de « pratiquant culturé » privilègue deux éléments : l'intelligibilité et la motricité, articulés autour d'une valeur dominante, l'expression.

Nous pouvons répertorier 41 mots dans les différentes catégories (voir annexe 2 Partie II). Nous mesurons ici le peu d'indications données aux enseignants pour construire leur contenu de formation ! De plus, les contraintes liées à l'évaluation impliquent de définir,

dans une danse ou une prestation expressive, ce qui relève de la performance d'une part, et des habiletés ou maîtrise d'autre part.

Le schéma didactique qui s'applique avec facilité aux activités dites de performance (athlétisme) doit être généralisé à l'ensemble des activités. Lourde tâche donc pour les enseignants qui doivent tout construire !

Les axes de progrès dans les apprentissages de la 6^{ème} à la 3^{ème} semblent être les suivants :

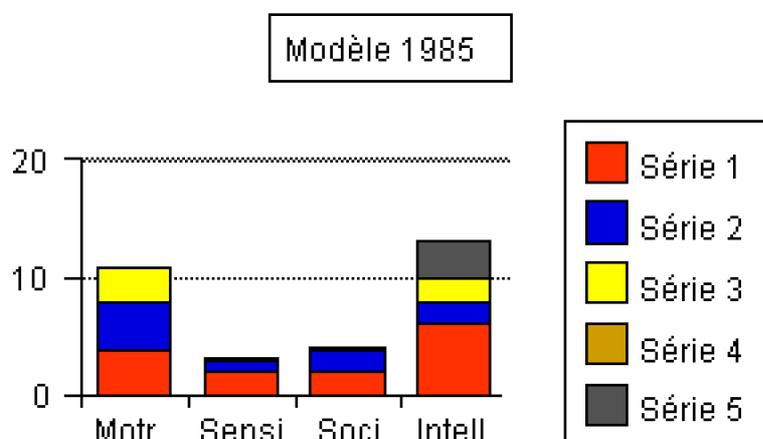
D'une activité centrée sur les capacités expressives de l'élève ... à une activité artistique identifiée dans la culture de son temps.

De mouvements en accord avec un rythme musical ... à une combinaison de figures et mouvements.

Une implication personnelle plus grande à partir de la 4^{ème}.

D'une motricité en correspondance avec la musique ... à une motricité expressive.

Là, encore, la notion de progressivité dans les apprentissages n'est pas véritablement abordée. Les enseignants doivent construire leur graduation et leur contenu.



Graphique 3 : Modèle 1985.

Que dire de ce nouveau modèle ?

Les valeurs affichées dominantes sont l'expression et la création, et la danse contemporaine comme référence culturelle fait son apparition. Le modèle tente d'articuler une certaine cohérence en restant assez évasif sur l'ensemble des quatre pôles. Le système s'organise autour de l'intelligibilité où les intentions des actions, ainsi que leurs effets, doivent être maîtrisés. La catégorie 1 est la plus importante. La motricité insiste sur le mouvement et entrevoit, pour les élèves plus âgés, les combinatoires liées

essentiellement encore aux relations corps-musique. La sensibilité développée se fonde sur l'expression de la musique. Seule la catégorie 1 est présente. La sociabilité insiste sur l'affirmation personnelle, mais ne semble pas être un pôle d'éducation particulier. Il s'agit donc d'un modèle assez pauvre dans les moyens à mettre en oeuvre. Seule l'intelligibilité est soulignée, ce qui est cohérent avec les attendus de l'éducation physique et sportive.

La démarche pédagogique est bien précisée :

Les compléments de 1988 insistent sur l'élaboration d'un projet pédagogique de référence et sur la validation des apprentissages. Il est recommandé de dissocier la performance, des habiletés motrices. L'évaluation des connaissances définies comme des savoirs, issus de l'action, permet de mesurer l'intelligibilité. L'investissement des élèves dans les tâches doit être considéré comme un "savoir être" qui ne saurait être ignoré.

Le traitement didactique des activités d'expression pose des problèmes à la profession et seuls les experts se lancent dans ce travail. Ils vont le faire avec leurs références propres, celles des pratiques artistiques du moment. La pratique de la danse, dans le cadre de l'association sportive, est un terrain d'expérimentation pédagogique qui offre, à l'ensemble des collègues la certitude qu'une danse peut être non seulement appréciée et évaluée, mais aussi notée. Les rencontres nationales de danse installent l'idée d'une évaluation en rapport avec des codes de lecture qui font référence aux pratiques de danse contemporaine.

Le danseur de l'UNSS est un modèle d'experts et s'exprime dans le cadre d'une activité volontaire et sélective.

Dès le début des années 1980, la danse dans le cadre de l'association sportive est un champ d'expérimentation. Les élèves sont volontaires pour danser. Ils sont donc motivés et en nombre restreint par rapport à une classe. Cette structure associative (UNSS) oblige ses licenciés à des rencontres.

En 1985, MIREILLE DRÉAN, enseignante, relate une expérience "danse et expression chorégraphique". Elle définit les finalités de toute manifestation artistique : "présence et authenticité". Elle présente la logique de travail de son groupe, avec projet pédagogique de création. Elle propose ensuite une évaluation, d'abord du processus qui est verbalisé et explicite (noté sur 6 points). Puis elle prend en compte les maîtrises de la gestualité, des qualités d'exécution, du support (thèmes et musique). Enfin, les sensations kinesthésiques, l'émotion provoquée retient son attention (sur 9 points). Un entretien avec les danseurs noté sur 5 points termine cette évaluation.

L'auteur souligne l'importance du "**jugement qui porte sur ce que les élèves projettent de leur être profond**". Evitons, dit-elle, de "**contourner ce problème en ne regardant que la maîtrise d'un savoir-faire**"¹²⁹.

A partir de 1986, les échanges institutionnels s'organisent en copie conforme des compétitions sportives. Les rencontres ont pour but de dégager les meilleures chorégraphies. En 1988, les premières rencontres nationales ont lieu et instituent un parcours que les groupes danseurs doivent subir en franchissant les obstacles des

¹²⁹ DREAN. (M). "Danse et expression chorégraphique". in, *Revue EPS* n° 193. Paris.1985. 27 p.

sélections : celles du département et celle de l'académie.

Il est intéressant de noter comment historiquement la danse, dans le cadre de l'UNSS, est passée d'une pratique sollicitant l'échange et les regards fondés sur la congruence et la découverte, à une pratique d'échanges sélectifs interpellant un regard évaluateur qui décide du beau, du bien, des normes de la réussite des danses scolaires. Pour qu'il y ait un gagnant et des perdants, il faut pouvoir établir un classement. Ce classement doit reposer sur des critères objectifs d'évaluation. L'UNSS devient le lieu de production d'indicateurs de l'évaluation des danses. Ces enseignants se défendent de transformer une activité artistique en activité sportive, ils tentent de résoudre le problème en découpant l'activité selon cinq pôles :

- le coup de coeur (activité artistique touchant aux émotions), - l'idée et son développement chorégraphique (composition, effets), - le danseur (son habileté ?), - la recherche, (rapport au thème, à l'utilisation des combinatoires possibles), - la mise en scène (support musical, costumes, espace scénique).

Ces propositions donnent ainsi une référence à une pratique de danse artistique : la danse contemporaine. Malgré les nombreux désaccords exprimés par les enseignants concernant la tentative d'accréditer des points comme toute pratique sportive, ces propositions vont influencer largement les évaluations scolaires des danses dans le cadre des enseignements obligatoires. Cela est d'autant plus logique que la plupart des enseignants qui proposent la danse dans leur programme, participent ou ont des liens étroits avec les pratiques de l'UNSS.

Quel modèle de pratiquant culturé UNSS ?

Nous l'élaborons à partir de la fiche d'évaluation du premier festival en 1988 (voir annexe 3 Partie II). Son traitement est analogue à celui des programmes. (voir annexe 4 Partie II).

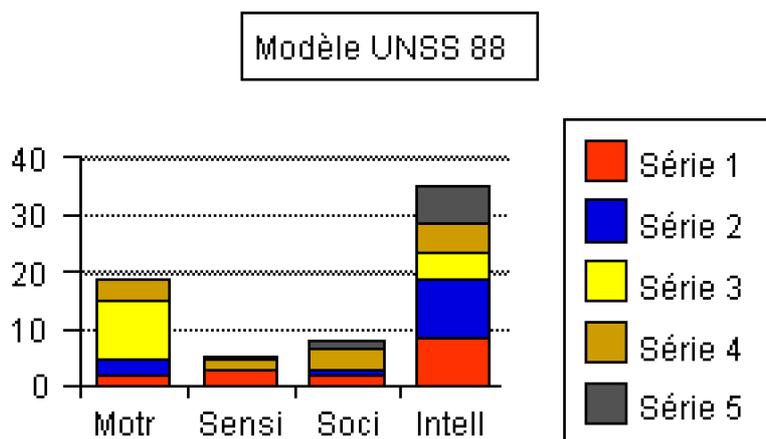
Le modèle laisse apparaître les quatre éléments, avec une dominante du pôle de l'intelligibilité. Les valeurs affichées sont les valeurs artistiques et esthétiques correspondant à la danse contemporaine. Les intentions des danseurs dans leur création sont d'attirer le regard du jury, de provoquer de l'intérêt, des effets de surprise, dans le but de plaire. Ces intentions nous semblent contradictoires avec les valeurs artistiques contemporaines, dont le souci de plaire n'est pas le sens de la création. En effet, comment accorder de l'importance à l'imaginaire, l'émotion, l'originalité, l'inventivité, et en même temps, accepter l'idée de jugement, de classement, de satisfaire à un goût extérieur ? Il existerait des imaginations meilleures que d'autres ? Des émotions et des authenticités mieux cotées que d'autres ? Les valeurs attribuées à une logique de compétition se mélangent à celles d'une logique artistique, ce qui culturellement paraît incohérent .

Comment tenter l'originalité de l'expression si le danseur doit d'abord satisfaire les attentes du spectateur ? Le dilemme se situe entre créer et plaire. Il semble que l'histoire des pratiques artistiques montre que ces deux intentions ont toujours du mal à cohabiter car elles font intervenir la notion de pouvoir (économique ou politique) sur les créations artistiques. A l'Ecole donc, nous retrouvons cette même réalité sociale, mal vécue par les artistes eux-mêmes. Créer une danse pour plaire à un jury, avec l'espoir que ce jury soit

suffisamment esthète pour choisir les danses qui sont les plus représentatives d'une danse artistique scolaire. Les élèves créateurs sont donc confrontés, dans ces rencontres, à la problématique de la place de l'art dans la société sans protection réelle, car ils sont directement soumis à la concurrence.

Détaillons le modèle :

La motricité expressive des danseurs et l'intelligibilité de la démarche de création semblent être les aspects les plus prégnants qui organisent le modèle. Ces deux éléments recouvrent les différentes catégories, et évoquent la possibilité d'une ouverture assez grande en faveur de pratiques culturelles différenciées. La motricité fait appel aux combinatoires des composantes du mouvement (catégorie 3), et réfère ainsi à la danse contemporaine. L'intelligibilité passe, prioritairement, par des intentions clairement affichées (catégorie 1), et une connaissance des pratiques artistiques en général (catégorie 2). La sociabilité et la sensibilité sont les maillons faibles avec un discours peu abondant. La sociabilité est construite sur les rôles qu'implique la prestation dansée. L'intelligibilité articule les trois autres pôles dans la recherche d'une communication claire. Le modèle est discursif et légèrement déséquilibré, ouvert aux différentes catégories.



Graphique 4 : Modèle UNSS 88

Le modèle UNSS se positionne en rupture avec celui des textes officiels, quant aux valeurs annoncées. L'expression devient une oeuvre, une chorégraphie qui doit émouvoir et faire preuve d'originalité. Ces valeurs de communication artistique organisent le modèle dans une recherche de motricité juste et performante, en même temps qu'une cohérence de l'ensemble de la danse. L'intelligibilité est plus riche et diversifiée et appelle une expertise nécessaire. L'imaginaire et l'émotion sont évoquées pour la première fois à l'École, tout comme la pensée en image. Le profil du modèle, cependant, ressemble à celui des textes officiels dans l'équilibre des éléments. La dynamique diffère puisque chacun d'eux recouvre des catégories plus ouvertes.

L'année 1988 est décrétée par le ministre de la culture : année de la danse. La revue EPS s'en fait largement l'écho pour montrer à la fois la variété des créations chorégraphiques contemporaines qui explosent partout en France, et les problèmes nouveaux que posent cette dynamique autour de la danse, dans les pratiques

d'enseignement très anarchiques qui se développent dans des écoles privées et des associations. Les premières tentatives de didactisation apparaissent dans des travaux d'universités d'été (didactique des APS en milieu scolaire). Le premier festival national de danse, dans le cadre des associations sportives, scolaires se déroule **“dans une ambiance faite à la fois de passion et de retenue, de recueillement et de joie intense”**¹³⁰. Nous avons analysé comment ces pratiques expérimentent un traitement didactique particulier, qui fait, selon les organisatrices, **“la démonstration vivante et brillante que des professeurs d'EPS peuvent avoir compétences et capacités à traiter cette activité culturelle et artistique dans le contexte particulier du monde de l'éducation”**¹³¹.

Le contexte de l'enseignement de l'EPS et de la danse se caractérise par l'importance accordée aux démarches pédagogiques pour apprendre, en EPS, plus que par des données nouvelles concernant les valeurs accordées à cet enseignement. Les exigences portent sur l'organisation des activités dans la durée, pour permettre l'acquisitions de nouvelles compétences, sur leur choix, en tenant compte des réalités et des besoins de la population scolaire, sur la volonté de permettre la réussite de tous, par un enseignement transparent, quant à ses objectifs et son évaluation.

Ces pratiques éducatives s'inscrivent dans un contexte culturel que nous devons examiner. Cette étude doit permettre d'éclairer le choix du collège en faveur de la danse contemporaine. Quels sont les créateurs qui font référence et définissent la culture des années 1985, 1990 ?

Le contexte culturel

La danse est en plein essor. Les années 1980 marquent un tournant à la fois artistique et institutionnel. Le développement grandissant de la danse, amateur et professionnelle, incite le gouvernement à reconnaître la danse comme un art à part entière, et a créé une délégation de la danse au ministère de la culture. Celui-ci attribue des subventions et propose des implantations temporaires à des compagnies de danse contemporaine. L'opéra s'ouvre aux chorégraphes modernes. L'année 1988 est déclarée “année de la danse”, et provoque ainsi une grande diffusion des oeuvres classiques et modernes dans des lieux culturels et à la télévision.

Avant d'analyser les créateurs influents de cette époque, nous examinons la revue “EPS”. La danse est présente et pose, comme les autres activités sportives, la question de son enseignement et de son évaluation. Elle se positionne en faveur d'une pratique artistique, originale dans le cadre de l'EPS. Elle prend en compte les créateurs qui ont un impact important dans le monde culturel

La revue EPS rend compte de l'effervescence culturelle par le nombre important d'articles sur la danse. Elle est le reflet des influences et des interrogations concernant le choix des contenus de formation.

¹³⁰ ARGUEL. M. “La danse à l'UNSS” revue EPS. n° 214. 1988.

¹³¹ ARGUEL.op cit.

Une enquête dans l'académie de Besançon, parue dans la revue EPS laisse entendre que la pratique de la danse occupe le champ des activités physiques d'expression (APEX). Si l'on considère les pourcentages en heures, ils sont dramatiques, de l'ordre de 1,82%. Dans cette revue, la même année (1986), un article intitulé "faire vivre la danse", montre que danser est une passion, mais qu'il faut se battre pour ne pas l'abandonner ! Tous les numéros de cette revue en 1986 proposent des articles sur la danse : deux articles d'ordre pédagogique (pédagogie du rythme, danse en lycée décrite comme matière à examen), et trois articles concernant des chorégraphes qui répondent tous à la question de l'enseignement de la danse à travers leur pratique professionnelle. Ces entretiens donnent, malgré les personnalités différentes, une image de la danse capable de répondre aux questions des enseignants dans leurs pratiques scolaires.

BEJART définit la danse comme la seule activité permettant à l'homme de développer le corps, les sentiments, et l'intellect : "la danse pourrait rendre à l'homme son unité dans une civilisation qui, de plus en plus, désunifie, le spécialise". Sa démarche de création s'inspire de thèmes variés. La technique ("c'est quand même la liberté") est indispensable pour interpréter. En pédagogie, l'enseignement de la danse doit porter sur deux aspects : le travail du corps (souplesse, maîtrise corporelle dans la tenue et les déplacements ...), et le travail propre à la danse, qui exige un **"entraînement mental et imaginatif très important et créatif"**. L'enseignant doit être ouvert **"du point de vue esthétique sur différentes choses pour ne pas s'enfermer"**, la danse doit être, pour l'enfant **"un jeu qui développe le sentiment du temps et de l'espace"**¹³².

L'article consacré à LABAN explique de façon très pragmatique le **"danse moderne éducative"**, issue des conceptions de ce premier théoricien de la danse. Un cours se présente en trois parties : un échauffement, une partie exploratoire, et un "point culminant"¹³³, moment de composition.

Enfin, l'interview de NIKOLAÏS permet d'aborder la danse en tant qu'art contemporain, dont le corps du danseur produit le mouvement pour lui même : **"d'après ma conception, la "motion" ne m'explique pas moi en tant que personne ; la motion possède sa propre signification, et là est l'art de la danse"**¹³⁴. Lorsque la question de l'enseignement est posée, NIKOLAÏS répond, **"tout ce que vous devez faire consiste à simplifier, pour vous adapter à leur langage, à leur expérience ; les enfants comprennent mieux l'abstraction"**¹³⁵.

Ces articles proposent des exemples possible pour les enseignants spécialistes de danse. Ils donnent accès aux pratiques culturelles. Ainsi, un théoricien du mouvement dansé, incite les enseignants à l'exploration des composantes du mouvement que sont l'espace, le temps, l'énergie. Le corps et ses parties sont envisagés comme autant de

¹³² BEJART (M). Entretien, in revue EPS. n° 197. 1986. 6 ,12 p.

¹³³ GOUGH (M). "Rudolph von LABAN, la danse éducative", in revue EPS n° 199. p 27 à 30. 1986.

¹³⁴ NIKOLAÏS. "Itinéraire". in, revue EPS n° 202. 1986. 60 p.

¹³⁵ NIKOLAÏS. op cit.

segments individualisables dans le cadre d'une leçon très structurée.

Deux chorégraphes, appartenant à des courants d'expression différents, témoignent d'une perception singulière de cet art. Le premier reposant sur les traditions de la danse occidentale : une technique maîtrisée pour exprimer les grands thèmes de la vie. Le second, une danse plus abstraite, dégagée de "l'égo" du danseur, dont le mouvement pur, éclairé, affirme par sa seule présence, une plastique en elle-même.

Ces trois articles font apparaître un choix pédagogique dans la manière d'aborder la danse et de la rendre vivante pour l'enseignement de l'EPS.

Choix qui peut contenter des modèles culturels différents, s'appuyant sur l'articulation singulière des pôles : importance de la motricité, catégorie trois pour le premier. Liaison motricité, catégorie quatre, et intelligibilité, catégorie un et quatre pour le deuxième. Dominante de la motricité dans les trois premières catégories en lien avec la sensibilité catégorie quatre, et l'intelligibilité catégorie quatre.

La diversité relative des articles correspond aux goûts des enseignants experts, dans leur recherche pour structurer des contenus d'enseignement, ouverts sur les pratiques artistiques contemporaines.

Ces choix laissent dans l'ombre un certain nombre de chorégraphes-danseurs qui marquent profondément cette période par leurs innovations, et incitent tous les danseurs professionnels à découvrir et expérimenter leur travail de création. Nous en retenons un, américain, incontournable aujourd'hui encore. CUNNINGHAM bouscule les représentations du mouvement dansé dans ses rapports à la musique, à l'espace. Il reste, selon les critiques, la dernière grande référence culturelle de la seconde moitié du siècle.

Merce CUNNINGHAM est un chorégraphe dont les innovations font référence. Il propose des créations qui interrogent, sans précédent, la communication artistique.

Nous choisissons, dans cette période d'effervescence, de parler d'un chorégraphe qui a marqué profondément cette nouvelle génération d'artistes français par la rupture qu'il introduit dans les pratiques artistiques. Il est la dernière grande référence. Ensuite, les créateurs des années 1980 s'inscrivent dans des recherches de personnalisation d'écriture chorégraphique, qui ne débordent pas en influence leur compagnie. CUNNINGHAM, comme ses contemporains en danse, devra attendre les années 1970, 1980 pour être reconnu en France. Sa conception de la danse considère le mouvement pour lui-même, "**sans souci de causalité quant à quel mouvement doit suivre l'autre, libère du besoin de continuité, et établit clairement que chaque fait de la vie peut être sa propre histoire**"¹³⁶. Cette vision du mouvement pur, en dehors de toute recherche expressive, interroge les enseignants d'EPS. Il se positionne en rupture complète avec ses prédécesseurs. Il ouvre ainsi d'autres voies à la danse, comme à la vision de la danse. En effet, CUNNINGHAM perturbe le regard du spectateur pour sortir du cadre traditionnel régi par les lois de la perspective. Il doit "**casser la vision frontale en couvrant la scène, en refusant de privilégier un point de l'espace**"¹³⁷. Chaque

¹³⁶ CUNNINGHAM (M). (1955) . in, **La danse au XXème siècle**. Michel et GINOT. Bordas. Paris 1995.135 p.

¹³⁷ MICHEL (M). "Eternels adolescents ?" in , **Fous de danse**. Autrement. Paris.1983. 165 p.

danseur est un centre, d'un espace qui se déplace avec lui. Le chorégraphe ne choisit donc pas de privilégier un point de l'espace ou un rôle. Plusieurs actions se déroulent en même temps. Le spectateur est libre de regarder ce qui l'intéresse, ce qui fait sens pour lui, avec le risque de ne pas avoir la même vision d'une chorégraphie que son voisin immédiat, et peut-être encore moins de celle du créateur.

Marcelle MICHEL parle du désarroi du spectateur "privé de livret, (il) se trouve en situation d'inconnu devant un spectacle éclaté".

Eric DEVISSHER¹³⁸ décrit l'espace nouveau ainsi créé : "il n'y a plus d'avant et d'arrière", mais "une multiplicité de centres d'attraction du regard. Le spectateur ne cherche plus à faire la synthèse de tout ce qu'il voit et entend", en d'autres termes, le regard doit se laisser aller à la mobilité et à la fluidité des formes sans chercher une cohérence qui émanerait d'un point de vue central.

"Le corps du danseur n'est plus mis en évidence comme une forme humaine, il intervient surtout par son habileté et une motion bien articulées"¹³⁹. CUNNINGHAM se situe bien en opposition à la danse expressive. Il rejette le corps porteur d'affects et de sentiments, le corps théâtralisé. Il le dépouille de toute manifestation émotive. Seule la matérialité du corps l'intéresse. L'expérience esthétique qu'il propose passe par la perception des combinaisons, des mouvements qui s'organisent autour de structures logiques, formelles, élaborées dans un espace ouvert. Les procédés de composition sont déterminants pour cette danse qui cherche à toucher par des formes, et non par des sentiments. La danse ne transmet pas de messages susceptibles d'être communiqués verbalement. Elle suscite la perception. **"Elle se rapporte à ce qui communique directement par les sens"**¹⁴⁰. Le travail technique du danseur repose sur la transparence, l'absence de l'être social, la disponibilité physique.

Une autre caractéristique de ce créateur est d'avoir trouver un signifiant nouveau à la danse, en utilisant le hasard et l'aléatoire comme procédé de création. Laurence LOUPPE¹⁴¹ montre comment la décision artistique ne pouvant **"émaner d'un sujet alourdi par ses antécédents psychologiques"**, doit avoir recours à l'aléatoire, seul gage de l'autonomie de la danse. Ainsi la danse se débarrasse de tous les éléments parasites : les sentiments, les constructions a priori de l'espace scénique, la construction du temps.

CUNNINGHAM ne prend en compte que le mouvement et son déplacement, et délivre ainsi celui-ci de l'emprise de la musique. Il invente un nouveau rapport avec cet art, rapport de hasard et de coïncidences. La musique ne doit rien à la danse, et inversement. La rencontre de deux arts, à travers une création, offre pourtant aux spectateurs une perception sensorielle plus riche et plus intense.

¹³⁸ DEVISSHER (E)r. "No fixed relations". in, *Revue d'esthétique*. Paris.1992. 109 p.

¹³⁹ WALSH. (N). "Analyse esthétique et didactique de geste en danse". in, *Danse le corps enjeu*. op cit. 296 p.

¹⁴⁰ WALSH. op cit. 292 p.

¹⁴¹ LOUPPE (L). "L'utopie du corps indéterminé". in, *Le corps en jeu*. op cit. 220 p.

Nous pouvons définir cette danse à travers notre filtre d'analyse :

La danse est une oeuvre visuelle qui cherche à ouvrir le champ perceptif du spectateur, pour une approche nouvelle du monde, où l'homme n'est plus au centre de l'univers. Il existe une multitude de centres, d'individus, d'objets qui ont tous leur système d'organisation propre. Il n'existe pas de cohérence entre eux, sinon celle de l'incertitude et du hasard. Danser, est l'acte qui met en image cette conception du monde et qui passe par une appréciation des espaces et des directions du mouvement, dans des rythmes personnalisés. L'émotion recherchée et l'imaginaire déclenché s'enracinent dans une perception complexe et objective.

Les corps doivent être très mobiles. Chaque partie peut devenir le centre du mouvement. La dynamique du mouvement est celle qui produit la lisibilité de ce mouvement, sa matérialité. Le corps est sollicité comme forme, énergie, direction : un corps dépourvu d'affects.

Les rencontres entre danseurs se font au hasard, ce qui nécessite de connaître, pour chacun, son "chemin" dans le temps et l'espace, et d'être attentif aux partenaires dans leur position géographique. La socialisation se construit à partir d'une position individuelle maîtrisée. Les rapports sociaux sont ainsi très égalitaires. La danse n'est alors qu'une affaire de corps dépouillés des attributs sociaux.

L'intelligibilité de la danse transite par la notion de hasard qui seule, peut permettre l'anticipation. La recherche d'ouverture à ce hasard, la conscience de la relation dans l'immédiateté de l'action est "***l'instant unique qui donne le sentiment de liberté humaine***"¹⁴². Cela nécessite l'apprentissage d'un regard nouveau. Celui de la post-modernité qui reflète une "***vision topologique, une diversité des angles et des positions repérées. La matière est moins perçue en fonction d'un état que par son potentiel dynamique***"¹⁴³.

Nous pouvons mesurer la cohérence de ce modèle, entre les valeurs qu'il véhiculent et les quatre pôles du modèle qui sont en lien permanent. Afin de partager sa création et son approche de l'univers, le chorégraphe articule une motricité (catégories dominantes deux et quatre), une sensibilité (catégories un et quatre), une sociabilité, (catégories un et cinq), et une intelligibilité du mouvement (catégories deux et cinq), qui concourent à communiquer une pensée originale sur l'homme et ses relations avec le monde.

Nous pouvons conclure en citant Nicole WALSH, que "les critères traditionnels d'observation s'avèrent inadéquats pour décoder les productions de danse non littérales", qu'elles suscitent un regard nouveau, différent qui est en correspondance avec celui qu'interpellent les productions picturales abstraites contemporaines.

CUNNINGHAM marque de son empreinte tous les chorégraphes, et particulièrement la nouvelle danse française qui s'exprime goulûment dans les années 1980.

Le rejet de la théâtralité commence aussi à secouer le monde enseignant, en pleine

¹⁴² CUNNINGHAM. (M). (1955). article extrait de 7arts, in "**la danse au XXe siècle**" op cit. 135 p.

¹⁴³ SAUVAGEOT (A). op cit. chapitre 5.1994. 161, 223 p.

élaboration de contenu à enseigner. La théâtralité construite sur les émotions et les sentiments renvoie aux aspects les plus subjectifs de la personne. La rationalisation inhérente à l'évaluation scolaire, entraîne des problèmes de choix d'indicateurs objectifs. De plus, des contradictions émergent entre deux notions : l'expressivité du corps qui était considérée comme enjeu fondamental, et la nouvelle poétique du mouvement basée sur la production de formes. En choisissant les formes plastiques plutôt que les sentiments, les enseignants montrent leur ancrage culturel en faveur de la danse abstraite.

Il nous paraît important de mesurer ici, à la suite de Vincent PRADOURAT¹⁴⁴, que la recherche formelle et le degré d'abstraction obtenu, ainsi que la trop grande pureté, vide la danse de tout sens, de toute vie. Il observe que CUNNINGHAM exprime ainsi un rapport au corps particulier. Cet artiste, **“comme DESCARTES, fonde la pensée occidentale du corps comme une avancée de l'intellect sur les pulsions, sentiments, le corps est un objet dangereux à tenir à distance”**. Ainsi derrière un regard de la nouveauté et en rupture avec les pratiques anciennes, du point de vue des oeuvres, se cache un rapport au corps traditionnel, corps maudit, dont la vie en société exige la transparence. Est-ce la raison du glissement furtif qui semble s'opérer, de la danse expressive vers la danse contemporaine abstraite, à l'Ecole ?

La réalité culturelle française reste éclectique. Les courants abstraits, expressionnistes, les courants issus de la danse libre, ceux de la danse classique, s'expriment et se mélangent.

Les pratiques de danse se diversifient en offrant un large éventail de créations. Aucune tendance nouvelle ne vient effacer la précédente. Les styles se juxtaposent ou se mélangent dans des espaces différents que chacun respecte. Les années 1980 voient l'explosion, jamais connus jusqu'alors, d'un grand nombre de compagnies. De multiples facteurs (politiques notamment) favorisent cet épanouissement. Nous nous attacherons ici à montrer **“la spécificité de la danse française qui tient à une approche nouvelle de l'émotion, à sa capacité à inventer un mouvement qui reflète l'instant d'un état intérieur, d'exprimer une époque confuse et changeante”**¹⁴⁵. Cette période se caractérise par des chorégraphes qui n'ont pas l'ambition de créer des langages gestuels nouveaux, mais d'imposer un style personnel. Ils se sont tous nourris des grands maîtres de la danse moderne. Mais ils s'en émancipent avec d'autant plus de facilité, que les sources d'inspiration personnelles sont variées, et que la vie sociale et culturelle incite à l'expression individuelle, sans chercher des références systématiques d'école.

Selon les thèmes évoqués, il est possible d'énumérer différents chorégraphes qui marquent cette génération de danseurs. Des danseurs-chorégraphes dont la préoccupation est le mouvement, BAGOUET, DUBOC, LARRIEU, côtoient ceux qui s'inspirent de thèmes divers et qui mettent en jeu une théâtralité plus grande : BOUVIER-OBADIA, DIVERRES-MONTET, MARIN, GALLOTTA. Certains danseurs utilisent d'autres registres d'expression plus intégrés dans la société médiatique :

¹⁴⁴ PRADOURAT (V). “Essai d'un panorama du corps contemporain”. in, **La danse, naissance d'un mouvement de pensée**. op cit. 52 p.

¹⁴⁵ MICHEL et GINOT. op cit. 187 p.

CHOPINOT, DECOUFFLE. Les chorégraphes possèdent des styles différents, mais des ressemblances sont relevées par les auteurs de l'histoire de la danse : **“un goût pour le petit geste, le détail ... la danse française hérite d'une tradition théâtrale riche”**. Alors que la danse abstraite américaine de CUNNINGHAM oblige à une nouvelle perception de cet art du mouvement, d'autres recherches sur le corps se mènent et influencent la danse française.

Au japon, le *buto* explore, fouille un corps archaïque, en deçà de la culture. La danse *buto* va profondément frapper les imaginaires, car elle tente de mettre à jour le corps dans son organicité, celui des origines du temps.

En Allemagne, dans la lignée du courant expressionniste, Pina BAUSCH utilise les danseurs dans les états de corps provoqués par un travail d'improvisation mené à son paroxysme. Il en résulte une communication fondée à partir de chocs émotionnels intenses qui brutalise les imaginaires et les sentiments.

Nous mesurons le dynamisme de la création en danse, et les lectures variées du corps qu'elles offrent, en même temps que les interrogations sur un art qui semble ne plus avoir de limites, dans les possibilités d'expression, de mise en scène. De ce contexte très riche, il en ressort deux grand types d'expression du corps : une expression dite théâtralisée qui tend à mettre en espace un propos organisé. Et une expression plus abstraite, dont la recherche de la plasticité du corps dans sa réalité objective ou bien dans une réalité en deçà de la culture donne le sens de la communication.

Il nous semble important de considérer les transformations que subit dans son institution même, la danse classique. En 1980, un groupe de recherche est créé à l'opéra de Paris, il travaille immédiatement avec CARLSON, élève de NIKOLAÏS et de CUNNINGHAM. La danse contemporaine entre petit à petit dans la structure classique et va modifier insidieusement la technique académique. FORSYTHE propose, dès 1985, des oeuvres classiques qui intègrent une modernité dans le traitement chorégraphique.

Les enseignants vivent dans ce monde culturel. Les émotions que certaines danses vont provoquer chez eux sont source d'inspiration pour leurs pratiques pédagogiques.

Le foisonnement des compagnies entraîne un développement considérable des écoles de danse. Mais l'enseignement de la danse en France n'est cependant pas réglementé. L'explosion des styles et des pratiques pousse les professionnels, comme le gouvernement, à prendre des mesures. C'est l'occasion pour ceux-là de s'exprimer sur l'enseignement de la danse. Expression d'autant plus forte que l'Etat entend légiférer en la matière. Aucun texte n'organise l'enseignement. Celui-ci s'inspire jusque là de la transmission orale des grands maîtres à danser, et ressemble en cela aux autres enseignements artistiques. La nécessité d'une formation d'enseignant et d'une définition des contenus de formation interviennent au même moment où dans le milieu scolaire les recherches de didactisation de la danse se multiplient. Nous tenterons de mesurer les influences de la réalité culturelle dans les expérimentations scolaires.

Les lois que l'enseignement soulèvent les rapports douloureux entre art et pédagogie, entre danse et sport,

Afin d'aboutir à une législation concernant l'enseignement de la danse, une concertation interministérielle est mise en place dès le début des années 1980. En 1988, un brevet

d'état, structuré par le ministère de la jeunesse et les sports, est proposé, aux grands cris des professionnels se réclamant du ministère de la culture ! La fédération française de la danse, représentant des danseurs et des chorégraphes, s'insurge. Elle exige la reconnaissance de la danse comme art à part entière, et son rattachement intégral à ce ministère : **“pour nous, il est hors de question que la danse soit considérée comme une discipline sportive ... Il faut avoir danser pour pouvoir enseigner !”**.

En quoi ce débat nous concerne-t-il ? Il pose en effet les rapports ambigus qu'entretiennent la formation physique des danseurs et la formation à un art. Il favorise une réflexion sur les démarches pédagogiques.

Ce qui est dit très clairement, et cité en exemple par ailleurs, est ceci : seul le talent du professeur à enseigner son art compte, et cela n'est pas l'aboutissement d'une formation, puisque les meilleurs en n'ont jamais eue ! L'art exige d'autres talents, que la pédagogie n'apporte pas, que la pédagogie sclérose voire tue ! Il paraît important de souligner dans ces prises de position, comment, dans la tradition de l'enseignement artistique, le rapport au maître semble déterminant. Et le rejet de la loi, qui impose une formation identique pour tous, est avant tout le rejet de l'uniformisation de l'enseignement artistique, dans la crainte d'un nivellement de la création.

Le témoignage de Dominique DUPUY¹⁴⁶ à ce sujet, paraît illustrer le propos : **“Au terme de pédagogie, je préfère celui de maître. Non pas celui qui domine et qui commande, mais l'ancien apprenti qui, ayant atteint la maîtrise de son art, est reconnu capable de le transmettre à son tour”**.

Il parle ensuite de voyages et d'expérience délicate : **“le maître ne leur demande pas de reproduire son image dans le miroir en face d'eux, mais de trouver leur identité à travers un mouvement qu'il propose. Le maître n'exhibe pas un corps à voir, il énonce un mouvement avec son corps, les autres le mettent en joue, le dévisagent. Ce moment est unique. Le maître est un artisan sans objet, une conscience en action ... Il faut beaucoup d'abandon pour atteindre cet état”**.

Le rapport au maître se fait par le regard qui ne percevra rien s'il s'attache aux formes, mais qui permettra les expériences personnelles riches s'il va, au delà des formes, chercher les sensations, l'expérience du mouvement dans ce qu'il a d'unique, d'éphémère et de profond.

Pour exercer ce regard, comme pour le favoriser chez les élèves danseurs, l'expérience de la mise en jeu du corps est fondamentale. Ce regard se construit en effet sur des savoirs particuliers.

La loi de 1989 vient adoucir les protestations, car le ministère de la culture est devenu partie prenante. Le brevet se transforme en diplôme. Cependant le débat reste ouvert : la danse ne va-t-elle pas être étouffée par l'institution ? Elle a besoin de liberté pour s'exprimer. Elle doit refuser les normes pour évoluer. Tous les professionnels reconnaissent le besoin d'une formation reposant, à la fois sur les connaissances du corps, afin d'éviter les accidents, et sur l'histoire de la danse. Mais pour le reste, seule l'expérience et la pratique de danseur est reconnue comme élément fiable. Dans les

¹⁴⁶ DUPUY(D). “Le corps du maître”, in *Le corps en jeu*, op cit. 247 p.

discours, apparaît une volonté de regard non modélisant, permettant au danseur de trouver son expression. Dans les pratiques les plus largement répandues, des enseignements se font sous le contrôle d'un modèle de corps qui reste celui de l'académisme, modèle toujours extrêmement rigide !

La formation proposée pour l'obtention du diplôme nécessite le choix d'une option technique. Le candidat est jugé par des spécialistes de cette technique, qui ont chacun des "dadas", qui ne laissent aucune chance au danseur peu respectueux des normes. La contradiction entre technique et expressivité se manifeste encore nettement. Elle traverse à la fois le monde scolaire et le monde artistique.

L'Etude comparée des différents modèles

La danse vit donc une période de pleine expansion, et sa nécessaire structuration témoigne d'une influence qui déborde enfin les simples théâtres, ou milieux artistiques. La reconnaissance de la danse, comme art à part entière, s'exprime dans le monde contemporain avec originalité, et crée des conditions favorables à l'échange avec les autres arts (peinture, musique). Echanges de nature très différente par rapport à l'ère classique, où chaque art gardait son autonomie.

La danse a rattrapé son retard et trouve une place légitime dans l'expression artistique contemporaine. Elle s'impose comme une nouvelle force de pensée tout à fait autonome ... ***"excédant de façon exemplaire la simple fabrication d'objets artistiques, la danse aujourd'hui est devenue pensée"***¹⁴⁷.

Dans les nouveaux programmes d'EPS la danse et les activités d'expression représentent un domaine autonome comme l'ensemble des activités physiques. La danse a réussi à s'imposer dans les activités des associations sportives avec une originalité qui lui est propre. Nous pouvons noter des corrélations entre les pratiques artistiques et scolaires.

Nous devons analyser, du point de vue du modèle du "pratiquant culturel", si les choix scolaires sont influencés par la réalité culturelle artistique. Nous devons étudier chaque élément du modèle, pour observer la culture scolaire de la fin des années 1980.

Nous observons enfin l'équilibre et la cohérence du modèle ainsi que sa dynamique.

Les valeurs : dilemme entre expression de soi et expression artistique.

Les valeurs de la danse scolaire reprennent celles des textes de 1967 en fondant cette activité physique sur l'expressivité. La danse conserve dans le cadre de L'EPS sa spécificité : elle permet aux élèves d'investir leur corps et le mouvement dans le registre de l'émotion, de la communication de soi.

L'UNSS instaure des rencontres sélectives, mais se défend de valoriser un savoir-faire moteur. Il s'agit d'abord d'originalité, d'investissement personnel et de qualité de relation.

Les sentiments et les affects restent des éléments forts qui valident la danse. On

¹⁴⁷ LOUPPE (L). "Cunningham, maintenant et toujours". in, **Les années danse. Art Press**. n°8 spécial.Paris.1988.3 p.

parle "**de coup de coeur**".

Cependant, nous pouvons observer une évolution de la notion d'expression : précédemment elle était accolée à la motricité et/ou au corps. Elle souligne maintenant la qualité de la danse. Le choix de la danse contemporaine, comme pratique de référence, n'est pas sans retombées dans le domaine pédagogique. Les valeurs se déplacent ainsi furtivement, tout en conservant les mêmes mots.

Les influences culturelles sont grandes. Les oeuvres dansées n'appartiennent plus aux danseurs mais aux chorégraphes. Elles sont des réalisations intégrant un grand nombre d'éléments composites, dont les cohérences sont assumées par le créateur. Le spectateur prend une place nouvelle dans la communication artistique. Il incombe à celui-ci d'aborder l'oeuvre avec une vision personnelle, de combler les vides laissés par le chorégraphe, et de solliciter sa capacité à imaginer. Les valeurs ne sont donc pas seulement affichées au préalable, mais confirmées ou non par celui qui reçoit la communication. Cela a des incidences au niveau scolaire. Les élèves apprennent à danser, et aussi à regarder. Comment mettre en oeuvre ce nouvel apprentissage ?

Les expressions contemporaines et notamment les arts abstraits sollicitent le regard pur que décrit BOURDIEU¹⁴⁸ : "**le primat absolu de la forme sur la fonction, du mode de représentation sur l'objet de la représentation, exige catégoriquement une disposition purement esthétique que l'art antérieur n'exigeait que conditionnellement**".

En effet, il faut un nécessaire détachement pour apprécier les oeuvres. D'autant plus que l'artiste ne concède aucun mode d'emploi dans la façon de regarder. Le spectateur a lui même la solution en établissant des rapports entre ce qu'il connaît, et ce qu'il voit. Cela demande de la distance et un désintéressement qui privent le spectateur d'un plaisir immédiat des sens.

L'art abstrait est le "**rejet de tout recours au monde visible**"¹⁴⁹. Il place le spectateur face à l'incompréhension des formes produites, et en même temps le sollicite énormément, puisqu'en fin de parcours, c'est lui qui doit donner du sens à l'oeuvre. Le contact direct des sens devient difficile car il passe par un distance nécessaire, une verbalisation, une intellectualisation du regard.

Georges STEINER dénonce cette réalité qui fait, du commentaire, la raison d'être de l'oeuvre. "**Je tiens pour un fait moral et pragmatique que le poème, le tableau, la sonate, sont plus importants que l'acte de réception, de commentaire et d'évaluation**"¹⁵⁰.

Cependant, les chorégraphes se prêtent tous au jeu du texte de présentation de leur création, et les critiques des oeuvres sont de plus en plus nombreuses.

Ce contexte culturel n'est pas sans influence sur les façons de voir et de se

¹⁴⁸ BOURDIEU (P).1979. op cit.

¹⁴⁹ FRANCASTEL (P). op cit.

¹⁵⁰ STEINER (G). op cit.178 p.

comporter, soit devant une oeuvre d'art contemporain, soit dans l'exercice d'une pratique artistique. Les problèmes de la mise à distance de l'oeuvre d'art, de sa lecture, se posent avec acuité. L'enseignement n'échappe pas à ces rapports nouveaux qu'exigent la création et son public. D'autant plus que la danse à l'Ecole, comme les autres activités physiques, doit être évaluée pour être considérée discipline d'enseignement.

Le renforcement de l'intelligibilité des oeuvres artistiques, par rapport aux émotions et aux sentiments, ne peut que trouver des connivences avec le système scolaire.

Les valeurs éducatives et les nouvelles appropriations de l'art contemporain convergent étonnamment autour du regard à construire. Celui-ci prend autant d'importance que l'oeuvre en elle-même. La création de grilles d'évaluation va de pair avec la création des danses. La formation du danseur et du spectateur scolaires se mènent simultanément, et entraînent ainsi une normalisation des réponses et des regards portés. Cela favorise un enseignement structuré et maîtrisé. Pourtant, cette conséquence de la rationalité pédagogique est contraire aux effets recherchés par la communication artistique contemporaine qui se situe toujours dans une recherche d'originalité et d'inventivité.

La danse, en devenant un art à part entière, notamment dans ses expressions contemporaines, n'est plus un support aux divertissements ou un moyen d'expression personnel. Elle produit des oeuvres qui sont à considérer comme toute oeuvre d'art, avec des connaissances spécifiques, des lois concernant l'esthétique, la pureté ou non des formes, l'intelligibilité du propos, le regard distancé...

Les valeurs éducatives et la pratique artistique trouvent donc des convergences.

La motricité : une création de mouvements dont les qualités plastiques se fondent sur un agencement original et personnel des « matériaux » de la danse.

Nous voulons observer les nouvelles expressions artistiques qui expriment les prémices de nouveaux rapports au corps.

La socialisation, de plus en grande de tous les moments de la vie, amène l'homme à la fois à se singulariser et à "se faire invisible"... "***la socialité occidentale repose sur un effacement du corps, sur une symbolisation particulière de ses mises en jeu, se traduisant par le mise à distance***"¹⁵¹. Ce phénomène de transparence recherchée du corps déleste celui-ci de ses affects, et permet une vie relationnelle moins chargée sur le plan émotif, donc plus vivable.

Le chorégraphe américain CUNNINGHAM s'inscrit dans ce contexte, lorsqu'il met en scène des corps transparents, asexués, pour ne donner à lire que des lignes et des formes.

Les évaluations scolaires qui portent sur la maîtrise gestuelle du danseur, mettent en avant des compétences nécessaires pour combiner de façon originale les composantes espace / temps / énergie.

L'analyse du mouvement mené par LABAN est reprise par tous les danseurs modernes, car elle permet de l'envisager indépendamment des intentions de la création.

¹⁵¹ LE BRETON (D). 1998. op cit.126 p.

Cette approche n'est pas sans rappeler le travail sur la matière du corps, dépourvu d'affects de CUNNINGHAM ou de NIKOLAÏS, qui recherchent la plasticité des formes corporelles.

Le corps expressif reste l'enjeu des activités d'expression au collège. Cependant, les évaluations analysent les moyens corporels mis en jeu, en les délestant de toute expressivité. Le corps est ainsi débarrassé de tous les affects qui gênent les apprentissages scolaires. Nous réalisons aujourd'hui les influences du courant de danse abstraite, sur les enjeux de formation à l'École, qui renouent avec des perceptions du corps plus anciennes, et qui privilégient les formes plastiques du corps sur les affects.

Il semble que les techniques du corps utilisent la dynamique de la pensée complexe. La technique donne à voir des mouvements fluides et maîtrisés, des espaces ouverts qui entraînent l'œil jusqu'à perdre ses repères, une musicalité qui n'appartient qu'aux danseurs et à son mouvement, sans exigence musicale extérieure.

La notion de combinatoire est essentielle pour construire la technique. Elle exige une grande mobilité et utilise toutes les surfaces corporelles pour investir le temps, l'espace, l'énergie. Cette évolution vient conforter les thèses de VIGARELLO concernant un des principes de l'évolution des techniques : le principe de conquête "***c'est à dire un principe qui consiste à engager de plus en plus des parties de corps dans le mouvement, qui, auparavant, dans un temps précédent, lui restaient étrangers***"¹⁵².

En danse, chaque partie du corps peut être investie d'une intention de direction, de rythme, d'énergie. Cela peut aboutir à des productions gestuelles éclatées, dont les angles de vue sont multipliés. Le corps devient alors un objet plastique en lui-même. La référence à la danse contemporaine, dans le cadre scolaire, incite les enseignants à considérer le corps et le mouvement non plus sous des rapports d'affects, mais des rapports plastiques où la perception visuelle joue un grand rôle.

La recherche de combinaisons variées des éléments constitutifs du mouvement, permet aux enseignants d'échapper aux apprentissages techniques formels, et laisse ainsi les élèves, créateurs de leur combinaison et donc de leur mouvement dansé. La motricité ainsi exercée rend compte d'apprentissages plus larges dans le domaine de la formation générale en EPS.

Dans le cadre scolaire la motricité s'organise autour de nos catégories deux et trois. Dans les pratiques culturelles, les danseurs doivent posséder un éventail de techniques corporelles (catégorie quatre), afin de répondre aux exigences d'écriture (catégorie trois) du chorégraphe. C'est donc bien autour de la catégorie trois, que s'expriment les influences de la création contemporaine à l'École. La manière plus ou moins originale de combiner les éléments du mouvement fait référence à des écritures chorégraphiques identifiables.

La sensibilité à l'école s'appuie sur la musique et s'éloigne de la sensibilité recherchée et engagée dans les pratiques artistiques.

Afin de trouver une qualité du mouvement souhaitée, les chorégraphes contemporains

¹⁵² VIGARELLO. (G). "Histoire des techniques sportives et enseignement de l'éducation physique sportive", in *Spirales* n° 4. CRIS.Lyon.1992. 103 p.

mettent le corps des danseurs à l'épreuve de lui-même, et exigent de leur part et des spectateurs, une mise en jeu perceptive plus fine qui implique tous les récepteurs. Certaines chorégraphies de danse abstraite sollicitent plus le regard, comme élément organisateur des sensations, et se rapprochent de la perception esthétique des oeuvres plastiques. D'autres, nous l'avons observé, requièrent un engagement corporel, un mimétisme kinesthésique, une empathie corporelle. Le changement qui s'opère avec le plus de netteté, et qui semble influencer les enseignants, est la rupture entre musique et mouvement. La danse s'est libérée de l'empreinte musicale pour créer sa propre musicalité. Nous repérons, dans le cadre scolaire, cette attirance pour une danse dégagée du support musical. Si le modèle des programmes parle encore de correspondance musique/mouvement, le modèle de l'UNSS ne mentionne rien à ce sujet. Il est fait référence à une recherche de sensations proprioceptives, d'émotions et d'imagination. Dans les premiers traitements didactiques, la musique devient un "monde sonore", élément parmi d'autres pour construire la mise en scène.

Les modèles culturels proposent une sensibilité élargie qui structure toute l'activité du corps dansant. Danser, c'est ressentir avec tous ses sens, c'est provoquer des émotions, c'est aussi donner accès aux images, au corps-mémoire et au goût esthétique. Pour un grand nombre de créateurs, l'ouverture sensible est la finalité de leurs oeuvres. Un des enjeux fondamentaux de la pratique artistique est le développement d'une sensibilité nouvelle, qui réorganise les relations quotidiennes avec les objets, les personnes, plus globalement le monde.

La danse contemporaine est l'expression de ces finalités. Mais le collège en la choisissant comme pratique de référence, reste encore évasif dans ce domaine, tant il est encore éloigné de la modernité et des esthétiques nouvelles qui remettent en cause les apparences idéales d'une beauté formelle du corps.

La sociabilité : une recherche d'individualisation et de personnalisation de l'expression fait disparaître l'originalité des relations sociales en danse.

La danse contemporaine à travers ses oeuvres proposent des approches sociales diversifiées des corps. L'affirmation du "danseur-personne-sociale-normalement impliquée dans la vie quotidienne", fait son apparition dans des troupes de danseurs qui regroupent des formes de corps et des présences corporelles hétéroclites. Les émotions et les images proviennent souvent de l'exacerbation des rôles sociaux et des rapports humains. Ces chorégraphies mettent à jour les différences, la sexualité des corps et l'importance de l'affirmation de chacun.

Avec la danse abstraite, le spectateur est confronté à une autre perception des rapports sociaux. Les corps sont asexués, et leur lisibilité ne reposent que sur le mouvement et les formes plastiques, voire acrobatiques qu'ils créent. Le danseur n'est pas une personne. Il n'est plus le centre de la danse. Sa présence ne vaut que par les espaces qu'il trace.

Cette double conception des corps peut-elle expliquer le désintérêt de l'Ecole pour tout ce qui touche à la sociabilité ? Nous savons que le corps du danseur scolaire est un corps asexué. Les évaluations s'appuient sur une hiérarchie des habiletés motrices recherchées, sans accorder une différence entre filles et garçons. Les différents rôles, les

implications personnelles nécessaires pour danser, sont à peine mentionnés. Les styles et les codes de relations entre les danseurs sont totalement absents.

L'Ecole semble considérer la danse à distance des sujets qui la pratiquent, comme si elle ne provoquait aucun lien social particulier et éducatif de ce point de vue.

L'intelligibilité des danses s'élabore à partir des intentions et des connaissances.

Nous avons observé que l'intelligibilité est l'élément structurant du modèle scolaire.

Les créateurs contemporains expliquent leur démarche de création, et démontrent comment à partir d'une intention générale ils créent avec les danseurs, en utilisant les images et la rationalité attachée au mouvement. Ils échafaudent des règles de composition et travaillent en équipe pour la mise en scène. Ils ont recours à l'improvisation et aux apprentissages de mouvements imposés. Ils acceptent tous une intelligibilité de leur danse reconstruite par les spectateurs, qui puisse être différente de la leur. C'est l'objet de la pratique et de la confrontation artistique et esthétique.

Dans le modèle scolaire des programmes, les intentions et les connaissances semblent être primordiales (catégorie un et deux). La compréhension des actions dansées, est mentionnée. Les deux dernières catégories sont absentes.

Dans le modèle UNSS, les catégories deux et trois démontrent des attendus explicites qui renvoient à des connaissances et des manières de composer, et à des cohérences de construction de la communication dans la recherche de lisibilité. Tout cela correspond à l'usage des danses dans les rencontres où l'évaluation doit permettre un classement des chorégraphies. La catégorie quatre est représentée.

Il semble que pour l'intelligibilité, le contexte scolaire est plus influent que le contexte culturel artistique. Ce dernier reproche souvent à l'école de vouloir tout expliquer et rationaliser. Les chorégraphes disent vouloir communiquer autrement que par le verbe, et aiguïser ainsi l'activité sensible. Ils préfèrent les métaphores aux discours discursifs. Ils privilégient les émotions et l'imaginaire sur le sensé.

Le modèle « pratiquant culturel » proposé par les textes officiels de 1985 est une composition issue d'une double influence.

L'influence de l'Ecole incite chaque élève à comprendre le sens de son activité, à avoir des connaissances, à réaliser un "produit" scolaire situé et évalué en fonction d'une hiérarchisation d'habiletés. L'intelligibilité structure l'ensemble du modèle soumis aux valeurs expressives.

La référence à la danse contemporaine, à partir de la 4ème, témoigne aussi d'une influence du monde artistique sur les pratiques enseignantes.

Le modèle UNSS de 1988, renforce et structure le précédent. Il reste organisé à partir de l'intelligibilité, articulant cependant, une motricité et une sensibilité plus riche.

Le "pratiquant culturel" en danse est un modèle original en rapport avec celui de 1967. Il ne s'agit plus de rechercher l'expression de soi, mais bien de montrer une oeuvre dansée. La motricité, la sensibilité et l'intelligibilité se trouvent ainsi modifiées. Surtout si l'on considère le modèle de 1988 qui fait référence au collège. Ce modèle s'intègre aux pratiques culturelles artistiques du moment, auxquelles il tente de ressembler, ne gardant une spécificité scolaire que dans l'accent mis sur l'intelligibilité. Ce qui n'est pas sans

poser des problèmes dès lors qu'il s'agit d'actions, de savoirs d'actions à construire.

Le modèle est déséquilibré quant à la répartition quantitative du discours. Il privilégie l'intelligibilité, au détriment des trois autres éléments.

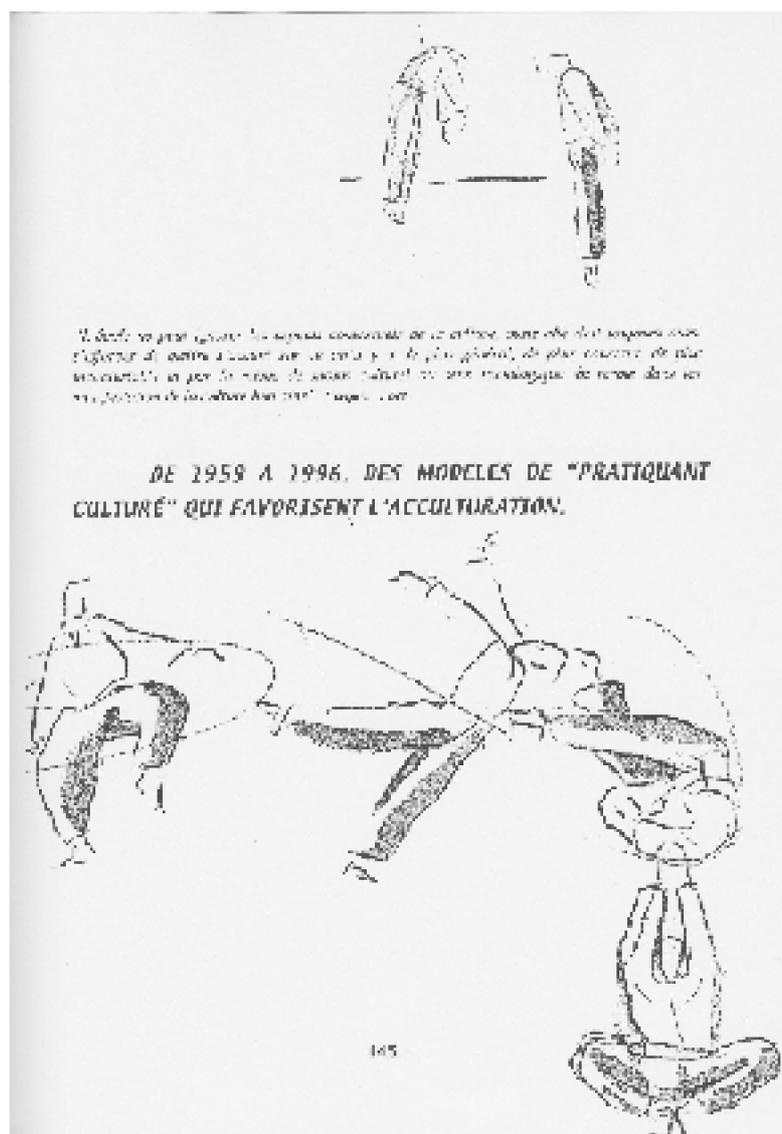
Il est défaillant, car la sociabilité et la sensibilité sont inexistantes et surtout évasives ne permettant pas de comprendre les articulations avec les autres éléments. Il semblerait que pour pouvoir agir, c'est à dire créer le mouvement dansé, il suffise d'avoir des intentions, d'actions et des connaissances. Toute pratique de danse démontre cependant le contraire.

Le modèle de 1988 prend en compte de nombreuses catégories, dans les deux éléments privilégiés (intelligibilité et motricité), ce qui permet une ouverture assez grande en faveur de pratiques artistiques ou culturelles variées. Le modèle laisse l'enseignant construire et identifier la sensibilité et la sociabilité en rapport avec les pratiques de référence choisies. Elles ne semblent pas constituer l'essentiel de la pratique de danse scolaire.

Le manque d'articulation entre les éléments et les déséquilibres provoqués affaiblissent la dynamique du modèle du “pratiquant culturel” de 1985. Les intentions artistiques restent encore évasives et se mélangent avec les intentions expressives. La sensibilité s'appuie toujours sur la recherche de correspondance musique/mouvement. La sociabilité reste dans l'ombre. Seules les experts qui ont conçu ce modèle peuvent aviver la dynamique, grâce aux références qu'ils acquièrent dans les pratiques artistiques qu'ils exercent.

“L'école ne peut ignorer les aspects contextuels de la culture, mais elle doit toujours aussi s'efforcer de mettre l'accent sur ce qu'il y a de plus général, de plus constant, de plus incontestable et par la même de moins culturel au sens sociologique du terme dans les manifestation de la culture humaine” Forquin. 1989.

DE 1959 A 1996, DES MODELES DE “PRATIQUANT CULTURÉ” QUI FAVORISENT L'ACCULTURATION.



L'Etude analytique de chacun des Eléments

La lecture des textes officiels, à partir de notre grille d'observation, nous permet de mettre à jour un ensemble de modèles culturels correspondant aux objectifs éducatifs de chaque période. Nous avons pu analyser les influences du monde artistique sur les attendus scolaires. Il convient maintenant de comparer ces modèles, afin de mesurer leur évolution dans le temps et de découvrir les permanences, celles qui traversent la durée et qui peuvent être considérées comme éléments stabilisateurs du modèle. Nous révélons aussi les modifications du modèle et décelons les singularités d'une époque, singularité éducative ou culturelle, corroborant ainsi les thèses de VIGARELLO sur la relativité des savoirs enseignés.

Nous serons à même d'interroger les choix institutionnels concernant la transmission culturelle en danse. Quelles valeurs, quels connaissances et savoirs de l'action dansée produisent les modèles analysés ? Les modèles scolaires sont-ils des modèles originaux

ou un décalque des pratiques sociales et culturelles ?

Nous nous questionnons enfin sur les fondements du modèle du “pratiquant culturel” afin d’étudier ce qui constitue le noyau notionnel influent des pratiques pédagogiques.

Les valeurs

Elles évoluent clairement d’une activité considérée sans enjeux éducatifs et interdite, vers une pratique à valeur artistique.

Le refus d’introduire la danse au collège (1959) à cause d’un dévoilement du corps chargé de sentiments, alors que les finalités éducatives sont la santé et la grâce féminine, est affirmé explicitement (voir annexe 5 Partie II) . La pratique de référence de l’éducation corporelle des jeunes filles s’appuie sur le modèle de la gymnastique rythmique et sportive. Les valeurs qui structurent ce modèle sont d’ordre éducatives : correction des postures, identification au modèle féminin de l’époque avec son esthétique des formes corporelles, la recherche d’harmonie qui s’exprime par la grâce. Les textes officiels expliquent clairement les valeurs antagonistes entre les valeurs artistiques de la danse (messages et esthétiques) et les valeurs éducatives (maintien corporel).

A partir de 1967, les valeurs d’expression sont mises en avant pour valider les finalités éducatives. La danse est appelée expression corporelle, et met en avant ce qui reste pour elle sa valeur fondamentale : l’expression de soi par le mouvement (voir annexe 6 Partie II). L’Ecole s’approprie donc de nouveaux enjeux correspondant à une approche du corps différente. Corps envisagé non plus comme pâte à modeler de l’extérieur, mais comme un corps intégrant une vie psychique et affective personnelle. Nous remarquons que l’expression corporelle appartient au même groupe d’activités physiques qui, comme la gymnastique, participe à l’objectif de maîtrise du corps. Les valeurs éducatives sont donc bien affirmées : expression de soi, mais aussi maîtrise de son expression !

Les programmes de 1985 insèrent la danse dans le domaine des activités physiques à visées expressives et esthétiques. Si l’expression perdure, elle change de registre. Ce n’est plus les qualités du corps mais celles de la danse dont il s’agit. De plus, la connaissance des conventions qui règlent les esthétiques devient incontournable.

Les nouveaux programmes de sixième en 1996 affichent les valeurs artistiques en créant un domaine d’activités physiques particuliers : les APA (Activités Physiques Artistiques). Les éléments de référence reposent sur la création, la présentation d’un projet expressif, qui peut prendre, pour références culturelles des pratiques aussi diversifiées que la danse contemporaine, les danses traditionnelles, le jazz, le théâtre, les arts du cirque (voir annexe 13 Partie II).

Cette évolution rend compte de la volonté d’ouverture de l’Ecole vers les expressions culturelles, artistiques, scientifiques, sportives, qui organisent la vie sociale des années 1990. L’Ecole de la République cherche à promouvoir la réussite de tous et l’intégration sociale et culturelle de l’ensemble des jeunes. La multiplicité des formes de communication, leur instantanéité et leur diversité posent cependant les problèmes des références scolaires. L’éducation physique au collège répond à ces questions, par des propositions de nouveaux programmes qui affichent des valeurs absorbant un ensemble

d'expressions culturelles diversifiées. Ainsi, les danses de couple et le hip-hop sont classés dans le registre des pratiques artistiques alors que ces danses dans notre société n'ont pas ces qualités.

L'Ecole est donc prête à donner d'autres valeurs aux danses, dans la mesure où elles sont pratiquées dans un cadre normalisé. Mais, en faisant cela, elle s'écarte du sens premier des pratiques sociales de référence, et s'invente donc des danses en les détournant.

Ainsi le modèle APA s'appuie sur la création artistique. Les valeurs affichées dans les exemples de danses à enseigner sont exprimées différemment :

Les danses traditionnelles sont porteuses du patrimoine culturel d'une part, et invite à danser pour le plaisir avec les autres ;

La danse contemporaine reprend la notion de plaisir de la rencontre, mais dans le cadre de la création artistique ;

La danse jazz favorise "le désir d'identification des adolescents aux modèles médiatisés par la société".

Les valeurs affichées sont plus de socialisation que de création artistique.

Il apparaît ainsi des distorsions assez grandes concernant les valeurs des danses. Le modèle APA se structure autour de l'artistique. La danse contemporaine tente aussi de trouver sa cohérence dans la production d'un projet expressif à partager. Les autres modèles semblent plus reposer sur les qualités sociales de cohésion avec le groupe.

Les valeurs se sont donc transformées avec la parution des nouveaux programmes de 1996, mais les références aux danses à enseigner créent des confusions dans les différentes conceptions de la pratique de l'art à l'Ecole. Le modèle de "pratiquant culturel" évolue en profondeur, car les valeurs fondent sa réalité. Nous pouvons nous interroger alors sur les modèles proposés dans les nouveaux programmes si nous cherchons une certaine harmonie nationale dans les valeurs et les modèles à transmettre.

Nous percevons une évolution importante concernant les valeurs éducatives de la danse scolaire de 1959 à 1997 :

Des valeurs explicitement énoncées ... à ... des valeurs dont les contours éducatifs sont flous et favorisent des interprétations diversifiées.

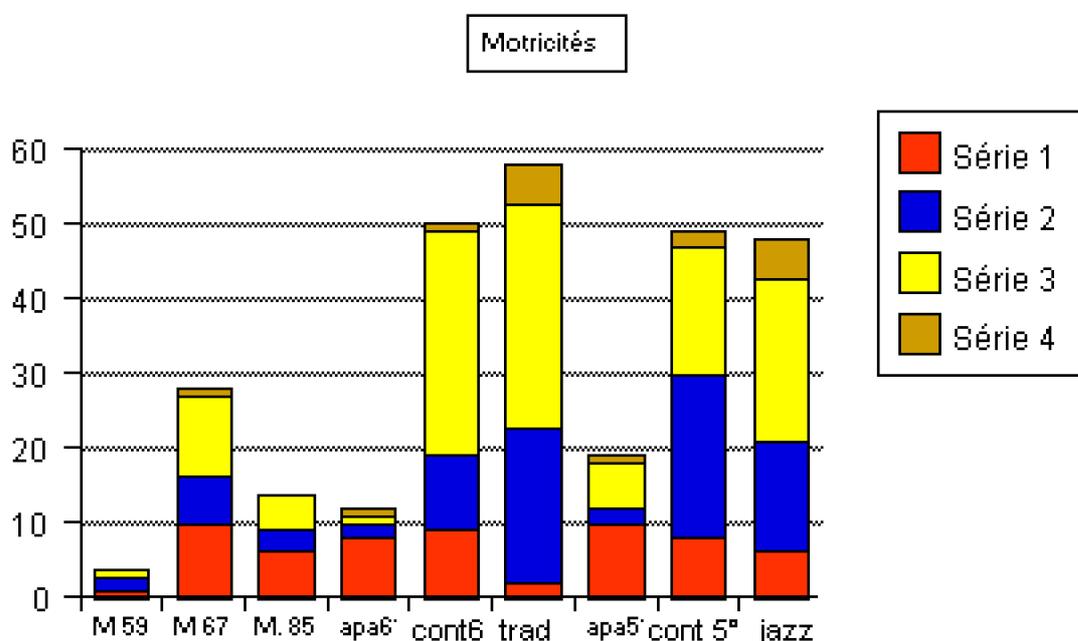
Des valeurs éducatives fondées sur l'apparence corporelle ... à ... des valeurs s'appuyant sur les pratiques culturelles qui intègrent d'autres éléments que les formes du corps.

Des valeurs éducatives affichant une normalité culturelle ... à ... des valeurs éducatives qui cherchent à englober une diversité culturelle.

La motricité

Elle évolue positivement du point de vue quantitatif, et la mise en jeu des composantes du mouvement incite à une motricité expressive.

Le graphique ci-dessous renseigne de la quantité et de la qualité des discours concernant la motricité, dans tous les programmes de 1959 à 1997. Nous rappelons que les programmes de 1996 font apparaître trois modèles différents : celui des APA 6ème qui est le modèle générique, et ceux, des danses traditionnelles et de la danse contemporaine, sont des illustrations des documents d'accompagnement. Les programmes du cycle central du collège paraissent en 1997 et comprennent aussi trois modèles : APA, contemporain et jazz.



Graphique 5 : Motricités

La motricité est un des éléments organisateurs des différents modèles, même si le graphique ne permet de l'objectiver (voir en annexe Partie II, les modèles selon les différents programmes). Nous constatons qu'elle évolue en quantité, sauf pour les modèles de 1985 et ceux des APA 6ème et 5ème- 4ème (voir annexes 7,10 Partie II). Ces derniers font état d'une motricité plutôt évasive et peu précisée. La catégorie un (sur le graphique série 1) est importante et caractérise une motricité se fondant sur des formes et du mouvement. Ces modèles se veulent intégrateurs de pratiques culturelles diversifiées. La faiblesse de ce pôle laisse ainsi supposer qu'une motricité qui ne se réfère pas à une pratique culturelle précise ne peut être indiquée clairement. La catégorie un est par ailleurs présente dans tous les modèles et renforce l'idée que la danse scolaire est une mise en jeu du corps pour produire des formes, des gestes, du mouvement au sens

large.

Les modèles des danses citées en exemple dans les programmes d'accompagnement de 1996-97, accordent à nouveau une large place à la motricité, élément organisateur des modèles et ressemblent en cela au modèle de 1967. (voir annexes 7 à 12 Partie II)

Les trois premières catégories (sur le graphique série) sont représentées avec une priorité pour les catégories deux et trois. Ces dernières approchent la motricité à partir des coordinations d'actions mobilisant tout le corps, et des composantes du mouvement. Nous observons que le traitement didactique proposé, s'appuie surtout sur la maîtrise des facteurs du mouvement de LABAN, et ceci depuis 1967. Dans ce dernier modèle, la motricité est riche et accorde une grande importance à la catégorie trois. L'analyse du mouvement reprend les différents éléments le constituant : espace, durée, énergie, corps. Peu d'évolution notable, si ce n'est dans la quantité du discours développé. Il semble plus aisé d'expliquer et de parler du mouvement et du corps en 1997 qu'en 1967.

La catégorie quatre, qui renvoie à des techniques corporelles singulières, est quasiment absente de tous les modèles. Les danses traditionnelles et la danse jazz font référence aux techniques de pas et de corps employées, mais les trois autres modèles étudiés reprennent les catégories en y consacrant moins de discours.

La motricité 1996 pour les 6èmes, est plus déséquilibrée en faveur de la première catégorie, laissant supposer qu'un débutant en danse met en jeu une motricité globale et peu consciente des moyens utilisés. L'évolution avec le modèle de 1997 porte sur la catégorie trois et la quantité de discours valorisant davantage la motricité.

La modification des valeurs de 1967 à 1997 ne semble pas avoir d'incidence sur l'approche de la motricité dansante, sauf sur la quantité de discours consacrée, qui se réduit considérablement dans les derniers modèles pour ceux qui sont génériques des activités artistiques.

Si nous considérons les modèles des danses cités en exemple dans les documents d'accompagnement en 1996 et 1997, la motricité est le pôle dominant de ces modèles avec une nette valorisation pour les catégories deux et trois. Les modèles, jazz et danses traditionnelles, s'appuient sur des techniques corporelles, ce qui n'est pas le cas pour la danse contemporaine, qui donne l'avantage à la catégorie un.

Enseigner une danse, référencée culturellement, passe par un discours plus important sur la motricité qui devient l'élément organisateur du modèle. Les modèles génériques APA en 6ème et 5ème et 4ème, sont des modèles scolaires qui cherchent à intégrer toutes les pratiques et nous observons alors un discours, concernant la motricité, plus évasif et moins élaboré.

La sensibilité

Elle évolue dans les derniers modèles vers des registres plus ouverts. Le rapport musique-mouvement est l'élément de continuité.

La sensibilité occupe une place différente selon les modèles, même si nous constatons quand même une évolution qui tend à minorer cet élément du point de vue quantitatif,

lorsque nous le comparons aux autres éléments.

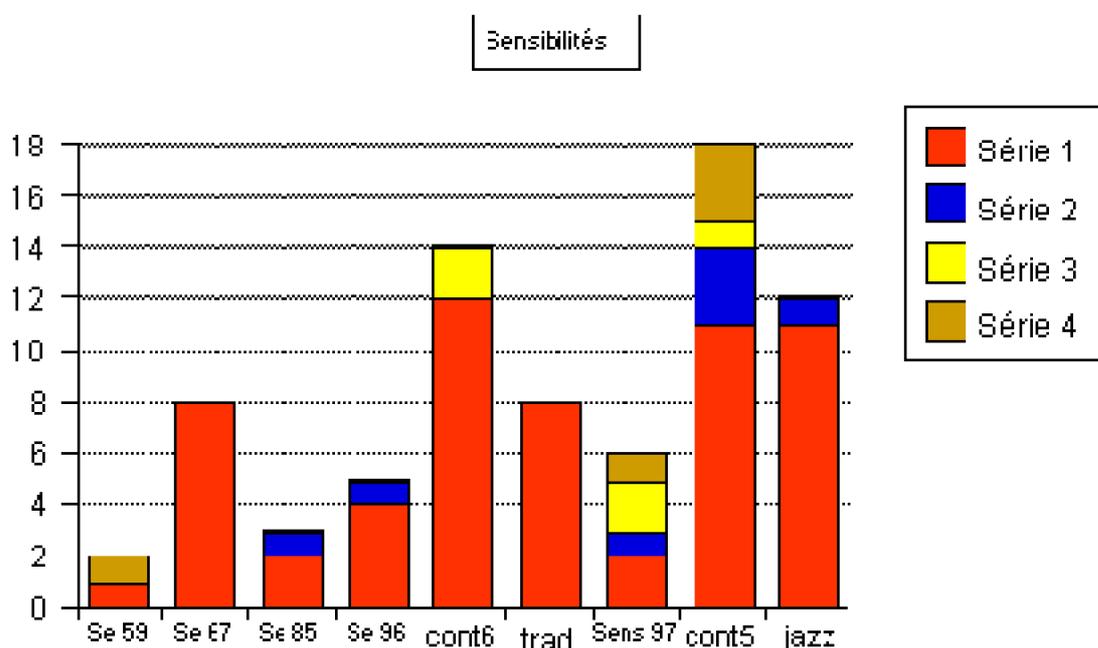
Les deux premiers modèles (1959 et 1967) accordent la deuxième place en quantité de discours. Ils font référence à la correspondance musique/mouvement qui semble être l'apprentissage majeur à réaliser (voir annexes 5 et 6 partie II).

Tous les autres modèles, à partir de 1985, font apparaître un déséquilibre au détriment du pôle de la sensibilité. Le modèle de 1985 en est la caricature : 9,6 % du discours global évoque la sensibilité, qui, identique à celle du modèle de 1967, se résume dans la recherche de correspondance de la musique et du mouvement.

Les modèles APA 6ème de 1996, celui de danse traditionnelle et de danse jazz, se ressemblent : la sensibilité est quasiment absente et privilégie la catégorie un ‘sur le graphique série 1, rouge)

Les modèles de danse contemporaine, comme le modèle APA 5ème et 4ème, accordent un peu plus de place à la sensibilité, et surtout modifient sa qualité. Les catégories deux, trois et quatre apparaissent. Il n'est plus fait référence à la musique mais au monde sonore en général, les émotions et l'imaginaire deviennent des manifestations nouvelles de la sensibilité.

Les modèles APA 5ème, 4ème, et celui de danse contemporaine pour le même niveau sont ceux qui sollicitent le plus une sensibilité diversifiée qui contribue à l'équilibre du modèle et à sa cohérence.



Graphique 6 : Sensibilités.

Nous observons bien la présence continue de la catégorie un (rouge) dans tous les modèles. Cette catégorie renvoie à l'ensemble des perceptions sensorielles. L'importance accordée à la correspondance musique/mouvement est notable et favorise une qualité sensible, dont l'histoire de la danse est porteuse, et incite à danser d'abord pour traduire

une musique. Cependant, une rupture dans la qualité sensible s'exprime à partir de 1988 (modèle UNSS voir annexe). L'analyse qualitative des mots employés permet de le constater. La notion omniprésente de "correspondance avec la musique" tend à se modifier en faveur d'un registre perceptif plus ouvert à l'ensemble des capteurs sensoriels et ceci pour tous les modèles 1996-97.

Les modèles qui s'appuient sur la danse contemporaine sont ceux qui ouvrent le plus le registre de la sensibilité, que ce soit au niveau des capteurs sensoriels sollicités, qu'à celui de l'imaginaire et de la perception esthétique.

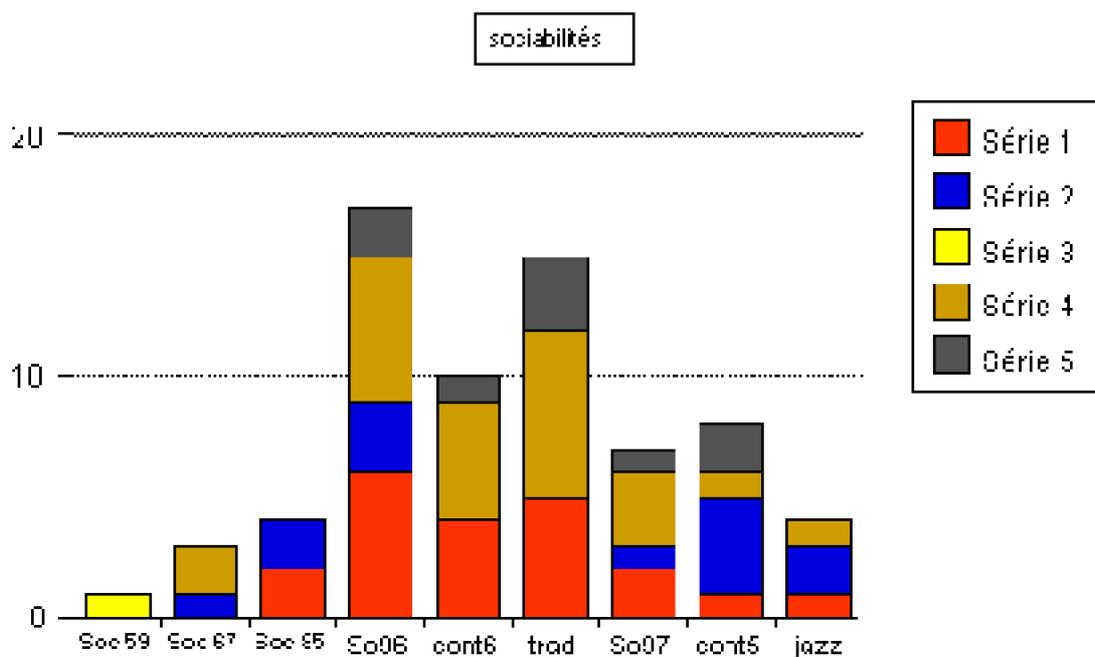
L'évolution des valeurs, en faveur de l'art, incite à l'enrichissement de la sensibilité et ceci de manière caractéristique lorsque la danse contemporaine est la pratique de référence. Cependant, alors que des discours plus généraux témoignent de l'importance des pratiques artistiques pour le développement de la sensibilité, les modèles proposés l'évoquent à peine. Les didacticiens de la danse ont-ils préféré ne pas développer un pôle difficilement évaluable objectivement ? La sensibilité reste-t-elle encore un aspect de la personne qui échappe à la rationalité scolaire ?

La sociabilité

Elle est peu présente dans les modèles. Seuls ceux de 1996, évoquent l'importance des différents rôles.

Le graphique des différents modèles des programmes, montre l'inconsistance de la sociabilité dans les discours. Elle paraît être un élément faible dans tous les modèles.

Les deux premiers modèles l'évoquent à peine, si ce n'est pour situer la danse comme pratique féminine, et, ou pour signifier l'investissement personnel, sans code social préétabli.



Graphique 7 : Sociabilités

A partir de 1985, la sociabilité devance légèrement en quantité de discours la sensibilité. Les modèles APA et danses traditionnelles pour les classes de sixième accordent une part importante dans les apprentissages à mener. Les modèles de 5ème et 4ème, par contre, font apparaître un déséquilibre certain pour une sociabilité insignifiante.

Si nous analysons la qualité du discours, nous observons l'apparition de la catégorie deux (série 2 bleue) à partir du modèle de 1967. Danser, c'est s'affirmer et investir sa personne. Les deux modèles contemporain et traditionnel en 6ème négligent cette catégorie, alors qu'elle est présente dans le modèle intégrateur AP 6ème. Il révèle ainsi des incohérences concernant les compétences attendues pour ce niveau de classe.

Les rôles à tenir, les codes sociaux des danses, existent à partir de 1996 et témoignent d'une évolution dans la qualité des relations sociales envisagées, même si le discours reste peu important.

La catégorie trois (jaune), qui intègre l'identité de genre, a disparu depuis 1967, laissant entendre que le corps sexué n'est pas le corps référent en danse.

La catégorie un cède la place en 1997 aux catégories deux, quatre et cinq.

Le modèle APA 6ème est le seul qui accorde une place significative à l'aspect socialisant des pratiques artistiques. La sociabilité est le deuxième élément organisateur du modèle. Les valeurs artistiques semblent donc ouvrir le registre de la socialisation., car dans ce modèle, l'ensemble des sous-catégories sont présentes, ce qui n'est pas le cas pour les précédents. Dès 1967, l'affirmation de soi (catégorie deux) existe et structure la sociabilité, s'y ajoutent ensuite les rôles sociaux particuliers en danse que sont ceux de danseurs et spectateurs.

La catégorie cinq apparaît avec les pratiques artistiques, où les codes, les styles et les conventions organisent les rapports entre danseurs.

L'évolution de la sociabilité est paradoxale. Elle montre sa faiblesse dans les modèles du point de vue quantitatif, et en même temps une plus grande qualité est recherchée grâce à l'ouverture vers les différents registres.

L'intelligibilité

Elle est un élément qui se modifie selon les modèles et qui semble décider des singularités.

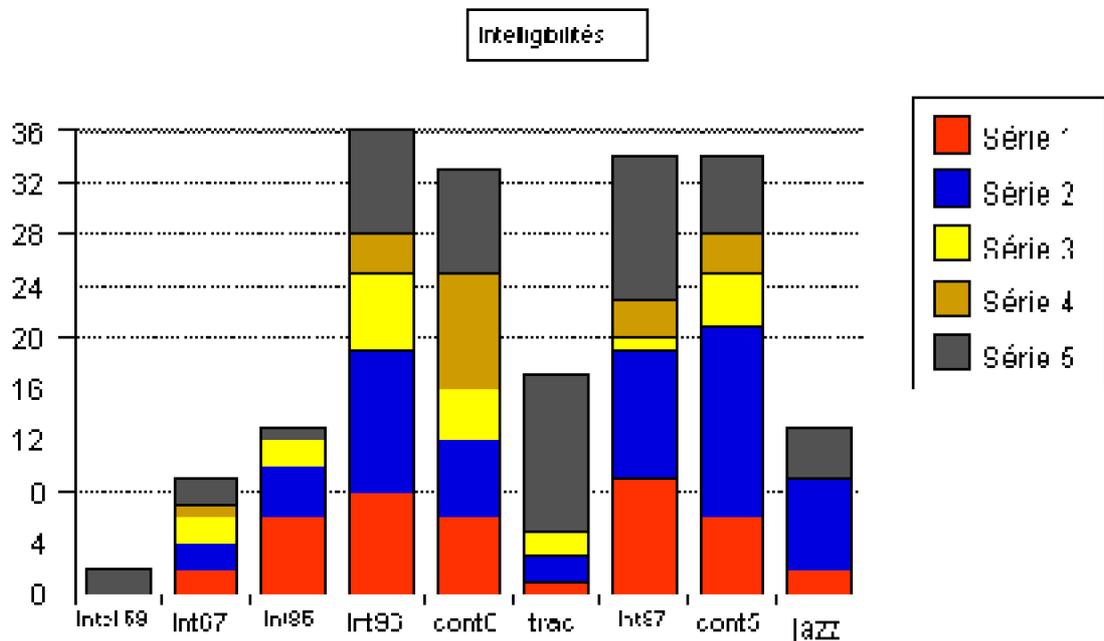
L'intelligibilité subit une transformation importante et modifie notablement le modèle.

A partir des textes de 1985, cet élément devient dominant et structure les modèles (celui de 1985, de l'UNSS 1988, et APA 1996 et 97).

Danser, devient une activité physique qui nécessite la conscience de ses intentions, qui implique un ensemble de connaissances et une méthodologie. Danser, s'intègre bien dans un ensemble d'apprentissages moteurs à réaliser.

Cependant, les modèles cités en exemple dans les documents d'accompagnement 1996-97, positionnent l'intelligibilité en seconde place, après la motricité, surtout pour les modèles danses traditionnelles et jazz, qui ne lui consacrent qu'entre 13% ou 17 % de leur discours. A contrario, l'intelligibilité en danse contemporaine est un élément

organisateur. Les différents modèles, pour un même niveau de classe, sont peu ressemblants et favorisent des apprentissages divergents voire disparates.



Graphique 8 : Intelligibilités

Nous observons une évolution dans la répartition du discours selon les catégories représentées (ici série). Notons d'abord que depuis 1967, elles sont présentes dans les modèles. L'évolution qui semble apparaître, montre un développement des catégories deux, trois, quatre et cinq au détriment de la première.

Le modèle de 1985 insiste sur la catégorie un (rouge) qui représente les intentions de l'action en danse, et sur la catégorie deux (bleue) qui rend compte des connaissances concernant les facteurs du mouvement et les danses de référence.

Les modèles qui suivent montrent une intelligibilité des processus à mettre en oeuvre pour danser, et qui permet d'accéder à une méthodologie (catégorie cinq). Ceci semble accompagner l'évolution des travaux en didactique qui, après avoir insisté sur la nécessité pour l'apprenant d'avoir un projet conscient et prémédité, interroge les procédures de mises en activité. La catégorie cinq est bien représentée dans les modèles 1996-97 quelques soient les modèles culturels. La catégorie trois révèle la pensée rationnelle en danse et sollicite une activité anticipée et maîtrisée. Elle est absente du modèle jazz. La quatre intègre les mots faisant référence à la pensée en image et à l'imaginaire. Elle est peu présente sauf dans les modèles APA et contemporains. Elle est absente des modèles danses traditionnelles et jazz.

L'intelligibilité est en cohérence avec les nouvelles valeurs affichées depuis 1985 : valeurs éducatives de maîtrise des actions, valeurs artistiques qui impliquent une connaissance des codes culturels et une création anticipée qui s'exprime par des intentions. Elle reste fragile et peu dynamique en faveur d'une culture artistique construite sur la sensibilité et l'imaginaire. Les catégories trois et quatre sont relativement peu

évoquées.

Nous avons mis en relief, dans chaque élément du modèle, ce qui évolue dans le temps. Nous avons remarqué une mise en mots de plus en plus importante. Cependant les éléments qui diffèrent le plus sont la sensibilité, avec l'ouverture à d'autres catégories, et la sociabilité alors que ces deux éléments sont faibles dans tous les modèles.

Les valeurs se transforment nettement et suivent en cela les finalités éducatives.

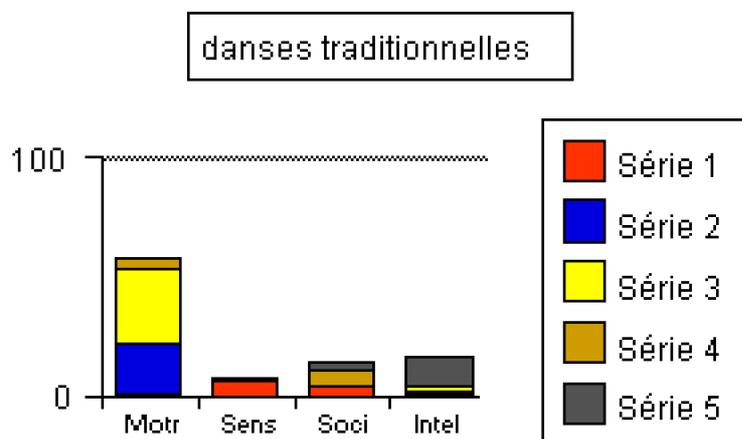
L'approche fragmentée des modèles doit être affinée, par une perception plus globale qui fait intervenir les articulations des différentes parties, et leur mise en synergie.

L'analyse et la comparaison des différents modèles de “pratiquant culture”

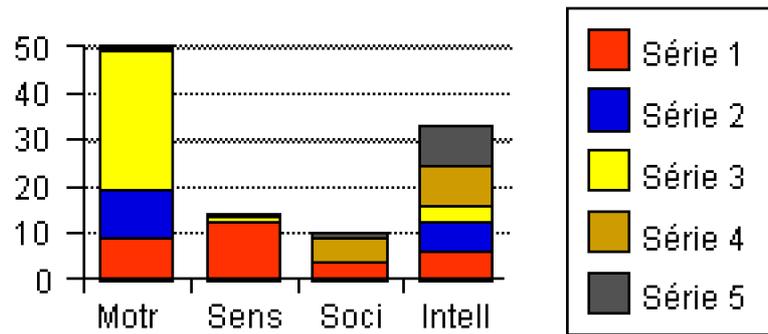
Les modèles sont analysés et comparés en fonction de nos hypothèses de travail : Sont-ils équilibrés c'est-à-dire accordent-ils autant d'importance aux quatre éléments ? Sont-ils discursifs ? Les éléments dominants articulent-ils les autres en cohérence avec les valeurs affichées ? Sont-ils dynamiques et poreux ? Les éléments regroupent-ils l'ensemble des catégories énoncées ?

Les modèles sont peu équilibrés. Il existe toujours un ou deux éléments organisateurs de l'ensemble.

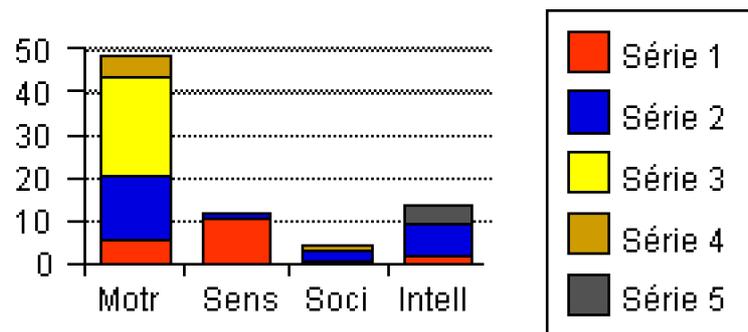
Les discours des différents textes ne se répartissent pas de manière équitable selon les quatre éléments. Sur les dix modèles étudiés, six modèles révèlent une motricité organisatrice. C'est le cas des deux modèles avant 1985, et des quatre modèles de 1996-97 spécifiés dans les textes d'accompagnement : (contemporain, traditionnel, jazz).



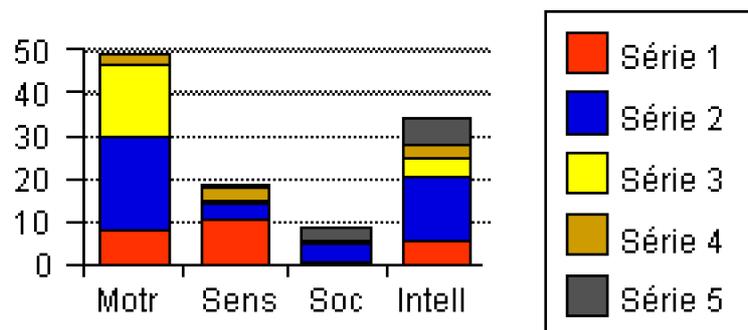
Graphique 9 : Danses traditionnelles



Graphique 10 : Contemporain 6°

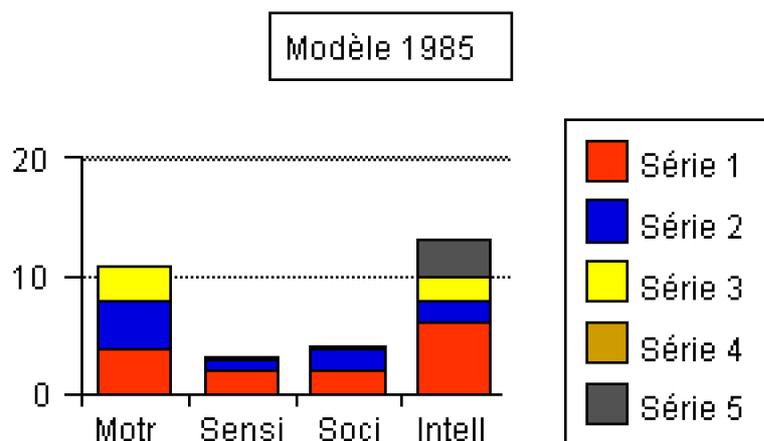


Graphique 11 : Danse jazz 5° 4°

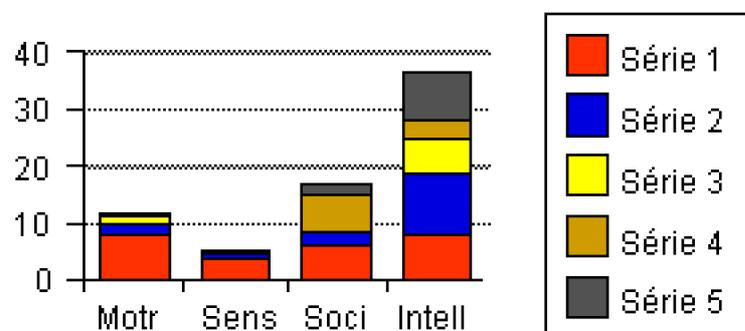


Graphique 12 : Danse contemporaine 5° 4°

Les modèles 1985, et APA 6ème, et 5ème, 4ème, révèlent un déséquilibre différent au profit de l'intelligibilité.



Graphique 13 : Modèle 1985



Graphique 14 : Modèle APA 6°

Globalement, les modèles scolaires font apparaître deux éléments dominants : la motricité et l'intelligibilité. Est-ce révélateur d'une approche de l'éducation physique traditionnelle qui repose sur la mise en mouvement du corps, et des connaissances qui se réfèrent à cette activité physique ? Approche qui renvoie au sens commun concernant les pratiques corporelles et qui se fonde aussi sur la dualité corps-esprit pourtant rejetée aujourd'hui.

Les déséquilibres des modèles ne sont pas identiques. Leur étude permet d'observer les éléments plus ou moins défailants.

Les modèles répertoriés avant 1985 montrent un certain équilibre entre trois éléments. La sociabilité est l'élément défailant. La sensibilité n'est pas ignorée dans les discours. Il n'en est pas de même pour tous les autres modèles qui accordent une place mineure à celle-ci, en ne faisant que l'évoquer. Il semble que le système scolaire a réalisé un réel travail de traitement didactique à partir de 1985. La quantité de discours est plus abondante. Nous observons que l'élaboration du modèle scolaire exprime une clairvoyance, dans le domaine de l'intelligibilité et de la motricité, pour envisager la transmission culturelle. La sensibilité et la sociabilité sont les éléments culturels oubliés, et qui ne sont pas envisagés comme objets ou contenus d'enseignement.

En 1996-97, les modèles s'équilibrent entre la motricité d'une part, et l'intelligibilité. La sensibilité est l'élément défailant pour le niveau sixième, la sociabilité pour le niveau

cinquième. Comment interpréter la pauvreté des discours, concernant ces deux pôles au moment où l'institution définit un champ de pratiques artistiques ? Le respect des conventions de l'Ecole et de son orthodoxie suffit-il à expliquer ces manques ? L'institution se donne pour finalité la construction de la pensée rationnelle, déductive, et laisse peu de place au registre sensible.

La socialisation est-elle un facteur sans consistance éducative en danse ? Est -ce une volonté de laisser, à l'attention pédagogique des enseignants, le choix de ses implications, selon les différents contextes sociaux ?

Ou encore, la danse est-elle l'expression d'une personne sans identité particulière, un corps dansant au nom de l'humanité en général, et perd ainsi toute possibilité d'intégration sociale singulière ?

Nous observons cependant l'importance de l'intelligibilité comme facteur d'apprentissage et d'appropriation culturelle. Elle structure les modèles 1985 et APA 1996-97 qui privilégient la compréhension et les processus à mettre en oeuvre pour réaliser une danse. Ceci au détriment des trois autres éléments, motricité, sensibilité et sociabilité.

Nous relevons donc une évolution des modèles vers une intelligibilité accrue, et une sensibilité minorée qui montrent ainsi des modèles culturels défailants et déséquilibrés.

Les valeurs se transforment et modifient les cohérences. Les articulations des éléments ne ressemblent pas.

La cohérence du modèle de 1959 (voir annexe 5 Partie II) s'articule autour des valeurs attribuées à la femme dans la société : santé et attitudes correctes esthétiques. Deux conceptions du corps s'expriment dans la motricité et l'intelligibilité. La première le perçoit comme une forme globale, une apparence à construire en rapport avec une norme sociale. La seconde traite le corps à partir des connaissances médicales, et l'envisage dans ses différentes parties. Cette approche a tendance à le morceler et rejoint les perceptions plus générales du corps.

La sensibilité témoigne d'une mise en conformité visuelle et d'un accord avec une écoute musicale. La recherche d'harmonie entre le mouvement et la musique est régie par des codes esthétiques.

Le modèle culturel est féminin, et témoigne ainsi d'une logique sociale et culturelle, en rapport avec les valeurs.

Le modèle de 1959 est discursif, car les valeurs organisent les éléments et les combinent entre eux. Si nous observons les catégories de chaque pôle, nous remarquons qu'elles sont peu investies, et qu'elles témoignent d'un ancrage culturel spécifié, exceptée pour la motricité, qui est abordée dans son aspect le plus large, sans référence technique particulière. La sensibilité et la socialisation sont culturellement, clairement identifiées. L'intelligibilité révèle des approches culturelles du corps et de son entraînement.

A cette époque, l'Ecole se démarque des pratiques dansées nouvelles et de leurs modèles culturels. Elle incite à l'élaboration d'un "pratiquant culturel" qui s'appuie sur des valeurs toujours vivaces de la formation du corps : correction, santé. Ce modèle s'inscrit dans l'approche esthétique classique qui définit les canons de la beauté et de la féminité.

Les individualités ne sont perçues que dans leur lien avec la norme de la collectivité. L'intelligibilité repose sur les résultats attendus et sur la mise à distance du corps.

Le “pratiquant cultivé” est un conservateur des traditions, tant sur le plan des valeurs, que sur les autres éléments.

Le modèle issu des textes de 1967, (voir annexe n° 6) montre, nous l'avons vu, un déséquilibre entre les quatre pôles en faveur de la motricité. Les valeurs annoncées sont celles liées à l'expression du corps. Cependant la notion de maîtrise accompagne systématiquement celle d'expression. L'expression corporelle veut être une propédeutique à la danse, et les qualités recherchées par ce modèle visent l'universalité, ce qui correspond aux différentes catégories investies par la motricité : articulation discursive donc entre les valeurs et la motricité.

Une seule catégorie est enregistrée dans l'élément sensibilité. Elle sollicite une seule activité perceptive, la mise en correspondance musique/mouvement.

Ceci révèle une incohérence avec les valeurs affichées d'expression personnelle. Les apprentissages, menés pour réussir la relation avec la musique, exigent de la part des débutants un contrôle du mouvement qui élimine toute recherche expressive personnelle. La danse contemporaine est la démonstration de ce problème. Elle a dû inverser le rapport musique/mouvement en demandant aux musiciens de créer à partir de la gestuelle du danseur, afin de garantir sa créativité personnelle.

La socialisation est peu mise en avant. Elle repose sur l'affirmation de soi. Ceci semble judicieux, compte tenu des valeurs d'expression, et favorise une certaine recherche de cohésion du modèle.

L'intelligibilité de la danse passe par la conscience du mouvement et de ses effets. Elle investit toutes les catégories, et se veut donc en rapport avec les valeurs très ouvertes aux différentes formes d'expression.

Le modèle est déséquilibré, peu discursif si nous regardons la sensibilité, mais plus cohérent avec les trois autres éléments.

Ce modèle exprime une volonté d'ouverture aux différentes formes de pratiques d'expression, sans renier certains aspects dominants du modèle antérieur (gymnastique rythmique).

Le modèle proposé par les nouveaux programmes de 1985 nous permet d'envisager le “pratiquant cultivé” comme un élève dont les capacités expressives sont encore sollicitées. L'intelligibilité des actions dansées est un élément organisateur avec la motricité. Cette dernière est identique au modèle précédent. La référence à la danse contemporaine incite le danseur scolaire à la création collective. Les valeurs affichées dominantes sont donc l'expression et la création. Le modèle tente d'articuler une certaine cohérence en restant assez évasif sur l'ensemble des quatre pôles. Le système s'organise autour de l'intelligibilité, où les intentions des actions, ainsi que leurs effets, doivent être maîtrisés.

La motricité est plutôt évoquée que décrite.

La sensibilité repose encore sur la correspondance musique/mouvement et limite

ainsi le champ créatif et la cohérence du modèle.

La sociabilité insiste sur l'affirmation personnelle, en ne reprenant pas le modèle de la danse contemporaine dans ses codes et ses rôles singuliers.

Il s'agit donc d'un modèle assez pauvre, peu discursif et surtout très évasif dans les moyens à mettre en oeuvre, sauf pour l'intelligibilité. Ceci est cohérent, nous l'avons déjà souligné, avec les attendus de l'éducation physique et sportive en général. Le modèle révèle un déséquilibre et une défaillance, dûs à la sensibilité à peine évoquée et non cohérente avec les valeurs.

Le "pratiquant cultivé" de 1985 est un modèle intermédiaire.

Le modèle de 1988, élaboré dans le cadre de l'UNSS, montre le même déséquilibre provoqué par les mêmes éléments. Cependant, les multiples catégories représentées dans chacun des éléments permettent d'observer une plus grande cohérence de celui-ci, en rapport avec les valeurs artistiques. La danse contemporaine est le modèle du modèle culturel ! L'importance de l'intelligibilité correspond à une époque où la danse devient une pratique artistique, et où s'exprime aussi un discours sur la production dansée qui met à jour les intentions des créateurs. Seule la sociabilité est le maillon faible et déséquilibrant du modèle, avec deux catégories représentées, affichant par la présence de la catégorie quatre l'impact des rôles et des codes sociaux à construire.

Le "pratiquant cultivé" est le pratiquant de la danse contemporaine.

Les différents modèles de 1996 pour les 6èmes, sont élaborés à partir des mêmes valeurs : valeurs artistiques se fondant sur les valeurs sociales (échanges). Les trois modèles en font un usage très différent :

Le modèle APA cherche à construire une cohérence en considérant les aspects les plus généraux de la culture artistique. Cependant, le modèle n'articule pas les éléments entre eux. La motricité et la sensibilité sont évasives (prédominance de la catégorie un) et ne permettent pas d'envisager des liens avec l'intelligibilité et la sociabilité, plus richement décrites. Le modèle est donc peu discursif et déséquilibré. Le modèle danses traditionnelles insiste sur les valeurs culturelles en rapport avec le patrimoine et les valeurs sociales fondées sur le plaisir. La motricité ne permet pas d'envisager les apprentissages techniques révélant les acquisitions dues au patrimoine, car la catégorie quatre n'est pas organisatrice. L'intelligibilité privilégie la catégorie cinq, celle des processus et non la catégorie. Le projet de création incite à l'exploration d'une motricité qui se construit en deux des connaissances. Ce qui nous paraît être une incohérence avec les valeurs culturelles. La sociabilité ne reflète que partiellement les valeurs affirmées. La sensibilité ne reprend pas la notion de plaisir. Le modèle est donc peu discursif. Les danses traditionnelles scolaires, par le jeu de la didactique, perdent leur cohérence culturelle.

Le modèle danse contemporaine articule avec cohérence, les valeurs et les deux éléments dominants, motricité et intelligibilité combinant les facteurs du mouvement. Les intentions, les différentes manières de créer (pensée rationnelle et pensée imagée), les

processus et les connaissances sont bien en lien avec les valeurs. La sociabilité est peu représentée, mais laisse apparaître une richesse des catégories qui favorise la cohérence.

Ces trois modèles reposent sur une articulation divergente des valeurs et des éléments. Le modèle contemporain semble le plus discursif, et nous faisons l’hypothèse qu’il constitue de fait la référence pour le traitement didactique. Les autres modèles ont tenté de s’organiser autour des mêmes valeurs et des mêmes intentions pédagogiques. Du coup ils ont perdu leur “âme”.

Le “pratiquant culturel” de sixième est un modèle culturel scolaire qui tente de combiner les valeurs artistiques avec des valeurs sociales. Le traitement didactique APA et Danses traditionnelles a été soufflé par les enseignants-danseurs-contemporains qui, dans l’histoire de l’enseignement de la danse, ont été les premiers à fournir les outils d’analyse et de transposition didactique.

Les derniers modèles analysés de 1997 offrent un peu le même profil que les précédents, où la cohérence tente d’émerger, à partir des valeurs artistiques et du souci énoncé de socialisation et de quête d’identité pour les adolescents. Cependant, les modèles laissent apparaître une faiblesse concernant la sociabilité qui reste l’élément le plus défaillant pour tous. Comment comprendre cette incohérence ? Est-elle implicitement en cause, dans les écrits, dès lors qu’il s’agit d’utiliser une technique gestuelle spécifique ? Est-elle, là encore, laissée au libre arbitre des enseignants en rapport avec des élèves hétérogènes ?

Les trois modèles culturels n’incitent pas aux mêmes appropriations culturelles. Sous le même vocable se cachent également des divergences d’engagements cognitifs et des modifications de la motricité et de la sensibilité. Ainsi, comme il est noté en annexe, la sensibilité en Jazz est très différente de celle de la danse contemporaine. Elle semble moins ouverte à l’ensemble des catégories et beaucoup moins sollicitée. La danse jazz, comme les danses traditionnelles, est un modèle qui trouve peu de cohérence dans le traitement didactique, et offre l’image d’un modèle moins équilibré et discursif que celui de la danse contemporaine.

Est il possible de mettre à jour un modèle évolutif de « pratiquant culturel » au collège ?

Quels sont les aspects stables repérés dans l’analyse historique des orientations institutionnelles, qui permettent d’envisager la dynamique des modèles scolaires ?

Nous avons en effet ébauché un modèle théorique, “le pratiquant culturel” qui correspond à une pratique investie d’humanité, au sens large. Nous devons comprendre les modèles scolaires dans leur organisation interne, leur dynamique, leurs ouvertures, ou, comme nous l’avons précédemment évoqué, leur porosité dans leur confrontation avec les jeunes.

La mise en lumière des discours récurrents, des éléments dominants et structurants des modèles, nous renseignent sur la modélisation scolaire.

Le danseur scolaire, un amateur éclairé.

Le "pratiquant culturel" est une personne éclairée à trois niveaux :

Le corps est un instrument de valeur dont les prestances et les allures sont identifiables, et peuvent varier selon les milieux culturels. Il reste fluide, adaptable à diverses situations, et il doit s'intégrer dans un système de communications complexes. Le corps habile, qui se donne à voir dans des formes codifiées, en utilisant toutes ses ressources, est le corps désiré, idéalisé, valorisé.

Les arts et l'esthétique sont déterminants dans la pratique de danse, et confèrent à la danse un statut dans le cadre scolaire. Il n'est pas question de jouer à danser, mais de s'engager dans une création artistique qui s'appuie sur des règles, des conventions et des styles. Les valeurs artistiques articulent avec cohérence une motricité organisée et une intelligibilité anticipée.

Le "pratiquant culturel" se donne aussi des valeurs sociales. L'échange et la rencontre, la tolérance et le respect des autres sont aussi des effets d'annonce ! Les pratiques artistiques sont nombreuses et variées, tout comme les élèves du collège dans leurs diversités culturelles. Les textes officiels semblent inciter à l'ouverture culturelle.

Le danseur scolaire, un activiste.

Nous observons, au premier abord, que le danseur scolaire, "pratiquant culturel", est bien un pratiquant du point de vue de la mobilisation de son corps. Et de plus, un pratiquant qui maîtrise ses actions. Pour le danseur, tous les modèles insistent sur les habiletés à construire en rapport avec le potentiel physique. En cela, le danseur scolaire rejoint le gymnaste scolaire dans un grand nombre de traitements didactiques. Il est alors question d'activités de production de formes et de maîtrise de ses formes. Le collège est le lieu où les corps doivent apprendre à vaincre leur nature originelle et impulsive. Dans le monde scolaire Apollon chasse Dionysos ! L'Ecole investit alors les pratiques culturelles dans une symbolique dont FOUCAULT (1976) a montré les effets de domination. "***Il peut y avoir un savoir du corps qui n'est pas exactement la science de son fonctionnement et une maîtrise de ses forces qui est plus que la capacité de les vaincre ... Savoir et maîtrise constituent la technologie diffuse de la politique du corps ...***"¹⁵³

Nous relevons une convergence entre les valeurs éducatives et les valeurs culturelles, dans l'obligation faite à toute personne, de dominer son activité motrice selon des lois qui, pour la gymnastique et la danse, renvoient à des esthétiques particulières, pourtant jamais clairement énoncées. Seules les références à une organisation structurée du mouvement, en rapport avec la musique, met l'accent sur ce nécessaire contrôle, exigé à la fois par la pratique de la danse et par l'Ecole.

La motricité est donc un facteur essentiel du modèle qui s'articule assez finement avec les valeurs éducatives annoncées. Nous remarquons l'importance accordée à la

¹⁵³ FOUCAULT.(M). "**Surveiller et punir**". Gallimard. Paris. 1976. 31 p.

fois, aux coordinations d'actions, et à la possibilité de combinaisons originales des composantes du mouvement. Les différentes techniques de danse, qui réglementent les corps dansant, ont peu de place à l'Ecole. Ce qui permet d'évoquer l'idée d'une personnalisation et d'une créativité dans la composition même du mouvement. Il semble important de noter ici l'influence considérable des courants contemporains d'avant-garde en danse, qui ont dû se battre contre une technicité trop sclérosante de la danse classique, et qui ont engagé les danseurs dans une approche de la maîtrise du mouvement tout à fait originale. Le geste juste est le geste ressenti et contrôlé par l'intention. Le geste juste n'est donc plus celui qui correspond aux codes esthétiques, asservi aux canons de l'apparence. La motricité du modèle scolaire reflète l'influence des modèles de danses contemporaines

Nous pouvons déclarer que le “pratiquant culturé” est avant tout un activiste au sens où il met son corps à l'épreuve du mouvement et des formes.

Le danseur scolaire, un intellectuel.

En second lieu, nous constatons que le “pratiquant culturé” est un activiste du mouvement à travers une danse qu'il anticipe. Depuis 1967, le danseur scolaire ne s'engage pas dans des danses de défoulements corporels et de plaisir du corps. Le choix des valeurs artistiques et d'expression sont mises en rapport avec celles de l'éducation, et obligent à des apprentissages réglés et à l'évaluation des acquisitions. Les danseurs scolaires élaborent des projets, à partir d'intentions clairement identifiées, qui favorisent l'engagement personnel. Ces projets sont validés par les enseignants et les autres élèves, organisés dans un système de communication élaboré à partir des pratiques culturelles. Les évaluateurs sont des spectateurs.

Les modèles scolaires, depuis 1985, proposent une intelligibilité de la danse qui répond aux exigences des apprentissages et des valeurs défendues par l'Ecole, qui privilégient l'abstraction, les idées aux actions. Le mouvement ne vaut que parce qu'il donne à penser.

Le “pratiquant culturé” est un danseur réfléchi dont les valeurs artistiques structurent la pensée. Les pratiques artistiques, dit Yves MICHAUD, **“quelles que soient leurs considérables variations, sont toujours des pratiques qui obéissent à des règles plus ou moins explicites, plus ou moins codifiées en un canon, à partir desquelles il est possible d'évaluer l'excellence des productions”**¹⁵⁴. Il s'agit bien à l'Ecole de permettre l'excellence scolaire, et d'apprendre à connaître les règles et les codes, fussent-ils sociaux ou artistiques.

Les derniers programmes semblent rechercher une ouverture vis à vis des différentes formes de pratiques dansées, afin d'être plus proches des motivations des élèves. Cependant, si toute forme de danse est possible, la seule condition requise est que la danse ne soit pas spontanée, mais bien préméditée. L'herméneutique est valorisée d'autant plus, que l'activité de réception de la danse s'intègre dans une logique scolaire et une logique culturelle. Ce qui donne au spectateur la liberté et l'expérience de

¹⁵⁴ MICHAUD (Y). op cit. 32 p.

reconstruction de l'oeuvre.

Le "pratiquant cultivé" a des connaissances relatives aux danses, et des intentions créatrices. Il est capable de se questionner sur une méthodologie d'apprentissage, sur les moyens à mettre en oeuvre pour aboutir à une danse qui sera montrée et évaluée. Par contre, il n'est pas clairement souligné l'importance de mobiliser ce qui peut déclencher et structurer l'activité créatrice : la pensée logique et imagée qui déterminent fondamentalement les créations gestuelles, et rendent compte de perceptions originales et singulières du monde.

Nous remarquons ici, que les éléments d'intelligibilité, favorisés, reposent plus sur la logique scolaire que sur la logique artistique. Ceci provoque d'ailleurs les réactions intempestives des artistes, qui désignent la pédagogie comme manière de tuer l'art, et l'Ecole comme une institution normalisatrice qui bloque l'activité créatrice des jeunes.

Le danseur scolaire, un frustré.

Les modèles proposés n'investissent pas, nous l'avons observé, tous les registres de la sensibilité. Celle-ci se limite à un rapport avec la musique, dont les textes ont une interprétation très fragmentaire. Il est fait surtout allusion aux signes musicaux, au tempo. Pourtant, la correspondance musique/mouvement peut prendre des formes différentes, selon que le danseur s'attache plus à la mélodie, au rythme, aux climats musicaux propices aux images. Il est peu fait de cas à l'intersensorialité. Cette approche réduit beaucoup la sensibilité. Peut-être dans un souci pratique de "faisabilité" pédagogique, l'enseignant choisit de voir et d'intervenir à propos de la qualité de contrôle du mouvement avec la musique. Il apparaît plus facile d'identifier de l'extérieur cette correspondance musicale, alors que les registres des émotions, des images et de l'esthétique, reposent sur une plus grande subjectivité. Là encore la volonté de vérifier les progrès, par le seul jeu du regard sur le mouvement, prive l'institution d'autres sources de communication qui pourraient aider aux apprentissages.

La sensibilité n'est pas ouverte à l'ensemble des pratiques de danse, et encore moins aux capacités individuelles, aux potentialités et aux différentes formes de communications sensorielles.

Le modèle scolaire est un modèle culturel tronqué de la sensibilité qui, pour un danseur, semble inacceptable. Les valeurs scolaires semblent échapper aux influences du modèle des danses contemporaines, et conserver les relations sensibles académiques du début du siècle.

Le "pratiquant cultivé" a besoin du soutien musical pour créer une danse. Celle-ci garantit ainsi un aspect ludique et énergétique, en liaison avec des pratiques sociales. Cependant, cet aspect sensible mutile les autres registres, et coupe court à toutes les mobilisations du point de vue des émotions et de l'esthétique. Il n'implique pas non plus les esquisses d'images à partir des sensations éprouvées. La sensibilité est pauvre, et freine le dynamisme du modèle, tout comme sa porosité.

Le danseur scolaire, un marginal.

Nous avons déjà constaté la fragilité de cet élément dans tous les modèles. Pourtant les derniers modèles scolaires attribuent des valeurs sociales à la pratique de la danse, et proposent une sociabilité plus riche du point de vue des catégories. Le “pratiquant culturel” engage sa personne : son corps et son intellect.

Il n’est pas mis en avant, dans les textes, des modalités concernant le type de relation singulier que développe la pratique dansée. La construction de l’identité de genre, au moment de l’adolescence, n’est jamais abordée. Il semblerait que le “pratiquant culturel” n’apprend pas à se constituer une personnalité originale, que ce soit du point de vue de la connaissance de soi, de l’implication des autres dans une recherche de solidarité créatrice ou encore de l’appartenance à un groupe culturel.

Un amateur éclairé, un activiste, un intellectuel, un frustré et un marginal, telle est la définition du modèle de “pratiquant culturel” à l’issue de notre analyse historique des textes officiels.

Nous avons montré comment l’institution scolaire utilise les pratiques culturelles et artistiques à des fins éducatives, en proposant des modèles dont les références culturelles s’entremêlent, sans jamais offrir un objet culturel précisé, laissant ainsi les enseignants assez libres de choisir eux-mêmes leurs références.

Les contenus d’enseignement semblent être moins des savoirs objectivés que des éléments culturels hybrides qui peuvent former un assemblage, ou plutôt des assemblages possibles, favorisant une activité corporelle éducative.

De là, à dire que la danse scolaire est une danse aseptisée qui a perdu sa fonction d’intégration culturelle et d’interrogations artistiques, il n’y a qu’un pas, que nous franchissons d’autant plus facilement, que la pratique artistique s’accommode mal d’une recherche de normalisation.

Si la danse a prévalu dans la formation corporelle au XVII et XVIII ème siècle, c’est parce qu’elle “**assume un maintien, développe l’élégance et elle est garante de l’allure dégagée qu’impose l’étiquette de la cour**”¹⁵⁵. Elle est alors un objet culturel bien identifié, dont tous les éléments sont circonscrits et répondent à une finalité sociale claire. La pratique des arts à partir de la modernité montre au contraire une indépendance recherchée de la part des artistes qui transgressent les règles sociales. La danse attendra le début du XXIème siècle pour se libérer des idéaux classiques et inventer une autre manière d’être et de créer avec le corps, en balayant un grand nombre d’interdits, notamment ceux concernant la nudité, le poids, et les contacts corporels égaux, prouvant ainsi la primauté du corps charnel et de sa finitude.

L’Ecole tente de concilier l’approche positive des pratiques culturelles et les enjeux éducatifs, en proposant des valeurs, et des fragments d’objets culturels, qui rendent compte d’une expérience d’une communauté éducative qui cherche à valoriser des pratiques corporelles du comportement à la fois motivantes et structurantes.

Nous devons maintenant étudier les enseignants tels qu’ils se disent être, et regarder si les modèles culturels qui surgissent de leur discours ressemblent ou non à ceux des

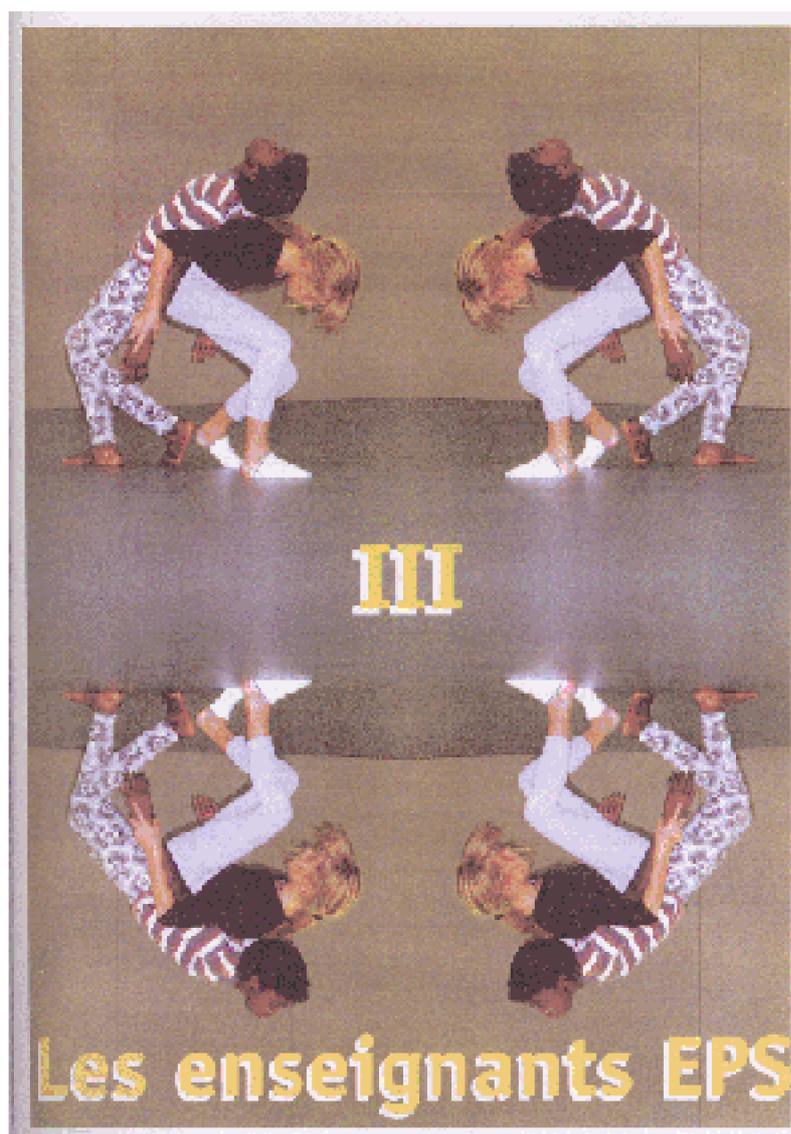
¹⁵⁵ LECOMTE Nathalie. “Maître à danser et baladins au XVIIè et XVIIIème siècle en France”. in, **Histoire de corps**.op cit. 153 p.

textes officiels.

Nous nous plaisons à imaginer les enseignants, constitués de strates successives d'expériences dansées, qui engendrent de leur part, des tissages plus ou moins conscients entre les différents éléments de notre modèle théorique.

Nous savons qu'un modèle culturel n'est jamais achevé et qu'il évolue en permanence au fur et à mesure des implications culturelles. Notre regard sur les enseignants n'est donc que parcellaire et situé dans le temps.

Partie III : LES ENSEIGNANTS EPS



L'analyse des textes officiels, menée dans une vision évolutive des modèles de "pratiquant culturel", nous incite à penser que les seules injonctions institutionnelles ne peuvent suffire pour appréhender ce qui est enseigné au collège. L'acte d'enseignement passe par l'expertise d'enseignants qui digèrent, à leur façon, les contenus d'enseignement. Cette manière spécifique de favoriser les apprentissages doit être étudiée. Il s'agit de la seule réalité vivante de la transmission culturelle qui nous préoccupe. Nous devons mettre à jour les différents modèles de "pratiquant culturel", que peut être chaque enseignant, et les confronter à ceux édictés par l'institution. Nous devrions ensuite être en mesure de mieux cerner les éléments fondateurs de la danse scolaire au collège, ainsi que les moyens à mettre en oeuvre par l'enseignant pour réussir la transmission culturelle escomptée.

"Le maître s'engage dans une politique du savoir, qui oppose à toute image dogmatique de son art l'urgence pressante d'une manière de faire dissidente, marginale, pour résister au présent et inventer de nouvelles possibilités de vie et de mouvement.. La mise en jeu de son corps, de son savoir, de tout ce qu'il est

ou a pu être le plonge dans l'errance. Il navigue entre ataraxie et inquiétude¹⁵⁶ .

Dominique DUPUY, artiste et pédagogue, à la genèse du développement de la danse contemporaine en France, rend compte de ce qu'exige une activité artistique lorsqu'il s'agit de l'enseigner. Toutes les pratiques artistiques évoquent la notion du Maître et les qualités spécifiques qu'il investit dans la relation éducative. Dans tous les arts, le Maître est reconnu comme référence culturelle, personnifiée et vivante.

La définition de l'art du maître de danse que nous donne Dominique DUPUY, nous conforte dans nos travaux qui défendent la thèse selon laquelle les enseignants s'engagent au-delà des intentions avouées, dans une activité physique qui s'enracine dans une histoire culturelle plus ou moins bien maîtrisée. L'importance que cet auteur accorde au corps du maître, dans sa capacité à montrer et à partager une histoire possible des corps dansant inspire et renforce notre recherche. Le maître alors favorise à la fois la connaissance du patrimoine, et simultanément la liberté d'être différent pour ses disciples.

Les enseignants d'EPS ne sont pas les Maîtres dont parle Dominique DUPUY. Ils sont cependant les Maîtres temporaires d'élèves qu'ils n'ont pas choisis, et qu'eux-mêmes ne reconnaissent pas d'emblée comme tel. L'acte d'enseignement perçu comme une expérience, un partage culturel à travers la danse, repose sur une relation, une aventure qui met en présence des corps et du mouvement. Nous avons analysé, dans le chapitre précédent, les modèles culturels singuliers de la danse scolaire. Nous avons observé qu'ils prennent des formes différentes, selon les combinaisons d'éléments culturels disparates qu'ils opèrent en fonction de cohérences, plus ou moins hasardeuses réalisées en rapport avec des valeurs. Nous nous sommes questionnée sur les dynamiques d'échange et de transmission entre les différents modèles.

Nous retrouvons la même approche, dans les descriptions que réalise Dominique DUPUY lorsqu'il parle du Maître. Il envisage ainsi le donné à voir du Maître : "(il) n'est pas de l'ordre de l'agencement, de la forme, de la figure. Ce sont des débris épars, des morceaux du rebut de son rêve, qui n'ont pas forcément de cohérence entre eux, mais une cohérence intrinsèque, quelque chose de capital, d'irréductible. Une inhérence peut-être ?"

La grande différence entre les enseignants et le Maître de danse, est que ce dernier a une expérience emmagasinée, épurée, dont les fragilités et les points obscurs sont reconnus, ce qui lui confère le titre de Maître. Alors que nous allons montrer dans notre travail, que les enseignants sont avant tout des aventuriers, qui, munis de leur "savoir à enseigner" se retrouvent dans des échanges culturels spontanés, et dont les aboutissants ne sont pas toujours conscients et maîtrisés.

C'est une des raisons d'ailleurs (pour reprendre notre citation d'introduction) qui fait que nos enseignants d'EPS sont surtout des êtres inquiets, et non des Maîtres calmes et détachés.

Nous avons choisi d'interroger des enseignants qui sont reconnus dans leurs

¹⁵⁶ DUPUY. (D). "Ce que le maître me dit, ou passer le mur du temps". *Expérience, transmission. Danse colloque Clermont-Ferrand Pascalines . Brut de béton. Clermont-Ferrand.1998.*

pratiques pédagogiques comme des enseignants cherchant à innover, à transformer leur enseignement. Ils se situent bien dans une recherche de renouvellement, et donc curieux et prêts, comme le dit Dominique DUPUY, à naviguer, à errer, à l'écoute des expériences des autres. Nous avons voulu cela, pour obtenir aussi une certaine homogénéité dans l'attitude professionnelle malgré les différentes motivations concernant la danse. Ils ont tous de la considération pour leur mission éducative, et leurs discours sont empreints d'enthousiasme et de doute, mais jamais équivoques quant au sérieux de leur engagement. Ils correspondent tous à l'image que nous nous faisons d'un bon enseignant apprécié par ses pairs et ses élèves.

Ils participent tous à des stages de formation continue, et assument des tâches pédagogiques en plus de leur service (formation continuée, association sportive, projets pédagogiques...)

Ils ont tous répondu immédiatement de façon positive à notre demande. Certains nous connaissent mieux que d'autres, et leur réponse à nos questions doivent être considérées en fonction de ce rapport. Nous avons l'intuition et la sensation que ceux qui nous sont étrangers ont été beaucoup plus volubiles, n'ont pas hésité à détailler leur discours pour le rendre plus explicite. Ceux qui nous sont plus proches ont, semble t-il, parlé avec plus de sous-entendus implicites. Notons cependant que la durée d'une demi-heure a été égale pour tous.

L'entretien nous permet d'approcher une pratique d'enseignant à travers les discours qui sont développés. Nous reprenons ici la théorie de Jérôme BRUNER qui incite à **“penser la culture comme quelque chose qui se trouve dans l'esprit”**¹⁵⁷. Nous interprétons, à travers l'entretien, la façon dont chaque enseignant a intégré personnellement et activement l'univers social et culturel. Il l'exprime à travers un discours qui lui-même donne des significations, et porte les représentations propres à la culture. Enquêtés et enquêteurs participent donc ensemble à cet échafaudage culturel autour de l'objet considéré : la danse scolaire.

La pratique de l'entretien met en avant l'attitude compréhensive et **“s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, dons des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais de système de valeurs des individus”**¹⁵⁸. Les enseignants d'EPS sont d'abord considérés comme des personnes impliquées dans des ritualisations d'activités corporelles. La présence corporelle est dominante dans l'enseignement de la danse, présence particulière où il ne suffit pas à l'enseignant d'apprendre des mouvements, mais bien d'inciter les élèves à danser. La question de la qualité de la relation se pose en permanence.

Cette réalité corporelle signifiante, cet engagement personnel, nous tentons de le débusquer dans les discours, de le mettre à jour à travers les images évoquées du corps et de sa théâtralisation dans l'acte d'enseignement. Les enseignants sont tous des modèles particuliers de “pratiquants culturés”. Ils ont tous assimilé une motricité en

¹⁵⁷ BRUNER. (J). op cit. 210 p.

¹⁵⁸ KAUFMANN. (C). op cit. 23 p.

fonction des différentes activités physiques vécues dans le cadre de leur formation. Ils ont une certaine sensibilité qui objective un rapport au monde spécifique. Ils ont une connaissance et une intelligence de l'action motrice. Ils sont pétris de rapports sociaux inhérents aux pratiques sportives qui privilégient des relations congruentes dans des équipes éphémères et récréatives.

Nous ne cherchons pas à réduire les particularités. Chaque enseignant est un sujet qui, dans son histoire culturelle, a métissé à sa façon l'ensemble des significations. Ce métissage qui révèle chaque personnalité, nous voulons le comprendre. Il est une construction personnelle et en même temps se fonde sur une culture dominante. Il nous semble intéressant de mesurer comment les enseignants, eux-mêmes, élaborent une compréhension d'un objet culturel comme la danse, à travers les pratiques personnelles et les contraintes institutionnelles.

Cette "incorporation" se transmet dans l'acte d'enseignement, dans les discours comme dans les postures qui traduisent aussi le rapport à l'adolescence. Nous tentons d'interpréter chaque modèle en cherchant à comprendre la cohérence, la dynamique culturelle de chacun. Nous analysons les défaillances en rapport avec notre hypothèse : le modèle culturel est un système équilibré entre quatre pôles qui le constituent et qui le met en relation avec l'environnement et avec d'autres modèles. Nous cherchons les ressemblances pour chaque groupe d'enseignants, ceux que nous avons qualifié d'experts, non experts, et ceux qui refusent d'enseigner cette activité.

Cette analyse comparative n'a pas pour but de chercher l'homogénéité. Ce serait contraire à nos visées. L'objectif est de saisir les éléments qui unifient les comportements et qui sont culturellement fortement intégrés. Par exemple, dans les textes officiels, nous avons repéré la correspondance musique/mouvement comme facteur de cohésion. En est-il de même pour les enseignants ?

Nous désirons aussi relever les aspects les plus faibles des modèles qui reflètent une privation de sens et peu d'ouverture aux différents registres culturels. Enfin, les aspects des modèles les plus divers, les plus exposés aux rencontres, les plus métissés retiennent notre attention.

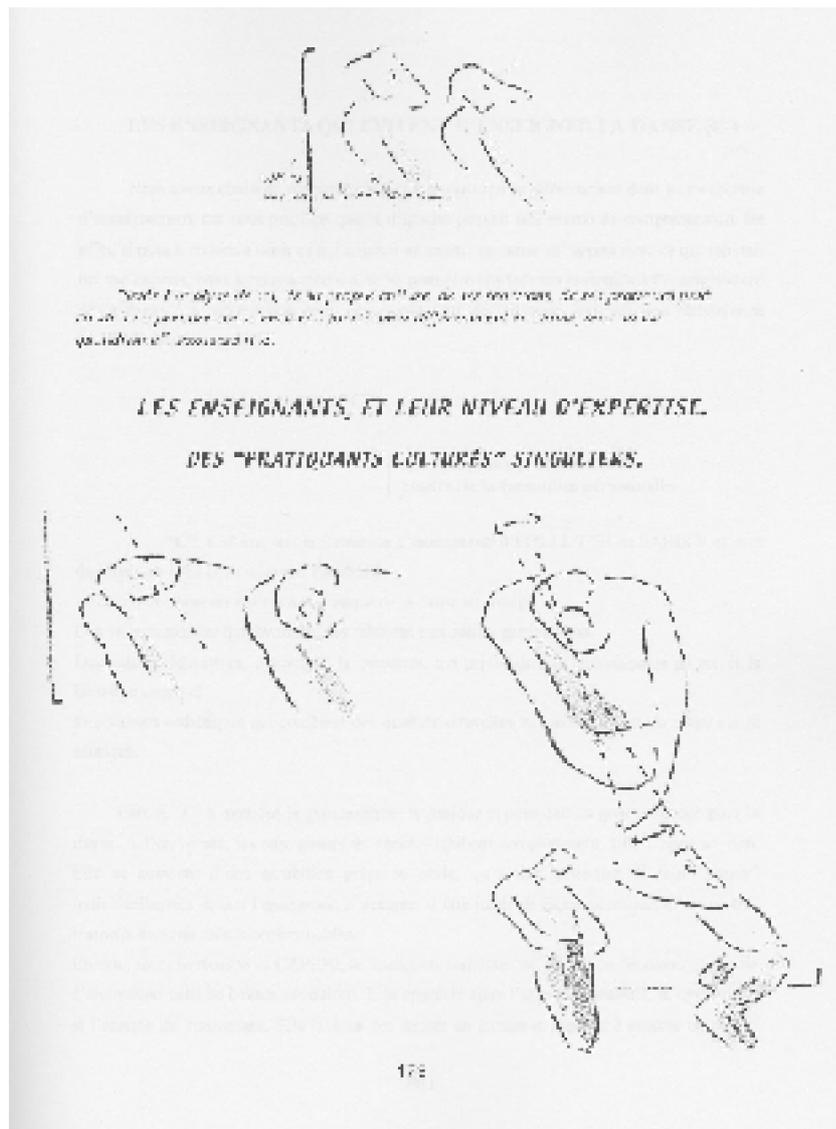
Afin de faciliter la lecture et l'analyse, nous proposons d'étudier trois enseignants appartenant aux trois catégories : expert, non expert, et ceux qui évitent l'enseignement de la danse. Ils nous aident à mettre à jour leur singularité et leur ressemblance à travers leur modèle culturel. Pour chacun d'entre eux, un portrait tente de traduire la dynamique de la personne qui risquerait de disparaître avec l'approche analytique. Une compréhension du modèle, dans son équilibre et sa traduction culturelle, donne lieu à une interprétation.

Ensuite, une comparaison entre les différents enseignants est menée en considérant ce qui les singularise et ce qui les unifie. Les textes officiels sont mis en parallèle avec les modèles et une approche des relations, enseignants et contraintes institutionnelles, permet de mettre à jour une certaine réalité de la danse scolaire aujourd'hui.

“Seule l'analyse de soi, de sa propre culture, de ses réactions, de ses pratiques peut conduire à prendre conscience et à fonctionner différemment en classe, dans la vie quotidienne”. Perrenoud 1995.

LES ENSEIGNANTS, et leur niveau d'expertise. Des "pratiquants culturés" singuliers.

LES ENSEIGNANTS qui Evitent d'enseigner la danse (E-)



Nous avons choisi de rencontrer des enseignants qui se différencient dans leur expertise d'enseignement, car nous pensions que la disparité pouvait être source de compréhension. En effet, si nous arrivions à saisir ce qui animait un expert en danse en rapport avec ce qui rebutait les non experts, nous serions à même d'isoler peut-être des facteurs essentiels à l'enseignement de la danse. La comparaison entre ces enseignants

devrait aussi favoriser une claivoyance améliorée de notre modèle.

L'enseignante "C"

La formation professionnelle contrarie la formation personnelle.

"C". a 38 ans, suit la formation d'enseignants d'EPS à L'UFR de PARIS V et sort diplômée en 1982 (voir annexe 1 Partie III).

Elle accorde plusieurs valeurs à la pratique de la danse au collège.

Des valeurs sociales qui favorisent des relations aux autres, particulières.

Des valeurs éducatives, concernant la personne, qui privilégient la connaissance de soi et le bien-être corporel.

Des valeurs esthétiques qui confèrent des qualités nouvelles aux mouvements du corps sur la musique.

Enfant, "C" a pratiqué la gymnastique rythmique et possédait un goût prononcé pour la danse. A l'université, les enseignants de danse l'inhibent complètement. Elle n'apprend rien. Elle se souvient d'une exhibition préparée seule, qu'il faut présenter. Il faut "passer" individuellement devant l'enseignant et accepter d'être jugée de façon caustique. C'est un très mauvais souvenir qu'elle préfère oublier.

Ensuite, après la réussite au CAPEPS, la formation continuée lui permet de découvrir l'activité d'expression dans de bonnes conditions. Elle apprécie alors l'approche sensible, la dynamique et l'énergie du mouvement. Elle invente des danses en groupe et apprend à exercer un regard ouvert, sans jugement, qui favorise l'expression de chacun.

"C" ne va pas au spectacle. Ses références culturelles sont plutôt livresques que vécues directement ! Elle cite en effet DUNCAN (connaissance historique, danse libre du début du siècle) et DUPONT, danseur Etoile de l'Opéra de Paris.

"C", enseignante, pense que la danse favorise les relations aux autres, le bien-être et le rapport à la musique. La danse mobilise le corps qui peut se cacher derrière des techniques. Celles-ci ne semblent pas servir l'acte dansant, mais ont plutôt l'effet d'entraver l'enseignement.

La motricité s'exprime par des déplacements, des mouvements de bras, ainsi que par l'énergie libérée et l'espace circulaire envisagée.

La sensibilité se fonde sur le rapport à la musique. "C" évoque l'esthétisme des formes (la beauté) et le rayonnement. Elle laisse apparaître des perceptions de l'image de soi en posture et en mouvement, qui atteste d'un goût pour des lignes et des courbes équilibrées et aériennes.

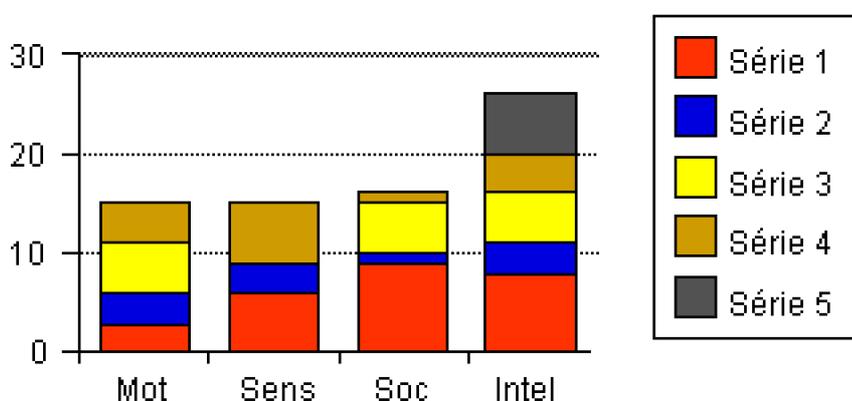
La danse questionne la sexualité du corps dansant. L'activité sportive développe la virilité alors que la danse est féminine. L'enseignante est confrontée aux problèmes de la mixité en classe tout comme dans l'équipe enseignante. La difficulté est d'autant plus grande, que danser nécessite une mise en scène devant les autres, et engage la personne sur le registre de la beauté et du sens à donner par le mouvement. Autant de valeurs, dit "C", qui se perdent et qui ne sont pas attachées à l'éducation sportive.

La démarche pédagogique implique une bonne gestion des groupes mixtes, un fil conducteur dans le traitement de la danse, et une histoire personnelle que l’enseignante avoue ne pas avoir. Ceci explique pourquoi elle préfère ne pas l’enseigner, ou plutôt pourquoi elle attend une opportunité qui puisse l’aider à le faire.

« C’est un modèle de « pratiquant culturel » singulier.

Le discours prend en compte l’ensemble des éléments du modèle, soit pour les valoriser, soit pour les déprécier. (voir annexe 1 Partie III)

Nous observons un modèle relativement équilibré sur le plan quantitatif, autour des quatre éléments, avec une dominante de l’intelligibilité. Chaque élément est relativement ouvert aux différentes catégories et nous permet de penser que “C” a une connaissance assez grande de l’activité.



Graphique n°15 : Modèle CA E-. Valeurs : relations aux autres

L’analyse qualitative des différentes catégories (voir annexe 1 Partie III) montre que l’enseignante aborde l’aspect technique du mouvement dansé (catégorie, ou comme l’indique le graphique série quatre) et le registre de l’esthétique (catégorie quatre de la sensibilité), tout en disant qu’elle n’a pas assez de vécu corporel en danse. De plus, l’enseignante accorde des valeurs à la danse qui reposent sur la connaissance de soi et le bien-être. Celles-ci s’articulent mal avec une image du mouvement dansé fondée sur la beauté et l’harmonie des formes.

Le modèle oscille, sans trouver de cohérence, entre les aspects esthétiques et techniques de la danse, et les aspects plus pragmatiques et plus scolaires de son enseignement, qui se heurtent aux difficultés que vivent les adolescents dans la perception qu’ils ont de leur corps. Le modèle révèle une contradiction entre, d’une part la volonté de laisser s’affirmer les personnalités des élèves par la danse, et d’autre part l’envie de créer du beau et de l’esthétique reconnus par tous.

Le modèle fait apparaître l’intelligibilité comme pôle dominant, avec la sociabilité. Cependant ces deux pôles n’articulent pas en cohérence les deux autres. D’un côté, il est fait allusion à l’expression, les thèmes, l’implication personnelle sans jugement, l’expression de l’identité sexuelle ; et de l’autre, une sensibilité des formes, de la beauté et de l’harmonie, et une dynamique circulaire.

Le modèle est disjoint dans l’articulation des quatre éléments entre eux. Il est

incohérent et discordant par rapport aux valeurs, ce qui provoque chez l'enseignante l'incapacité à enseigner.

Le modèle met à jour un métissage malheureux des expériences dansées. Il nous semble que le vécu de la formation a brisé la capacité du corps à produire des formes corporelles et à s'exprimer. La reconstruction de cette fêlure et l'oubli du mauvais souvenir ne sont pas suffisants pour engager l'enseignante corporellement face à ses élèves. Ces derniers portent en eux la même problématique : celle du corps qui se montre et qui craint le jugement des autres parce qu'il n'a pas de référence culturelle identifiée. La pratique de la danse devient une pratique qui s'apparente à celle du psychodrame, et non une pratique ludique, créative, et construite sur des relations humaines.

Le modèle de "C" reflète une compilation des différentes valeurs des modèles institutionnels. Ceux des années, 1959, 1967 et 1985, qui vont de l'esthétisme académique à l'artistique contemporain en passant par l'expression corporelle.

La danse féminine est confortée par la représentation du mouvement dansé et des valeurs esthétiques sous-jacentes (modèle jusqu'en 1967). Le manque de référence en danse ("**laquelle choisir ? dit l'enseignante**"), ne permet pas de nourrir l'imaginaire, et d'envisager l'enseignement de cette activité avec des adolescents qui engagent un corps sexué. Le corps émotion est estimé sans esthétique. Le corps déréalisé n'a pas de place au collège. Le dernier modèle, faisant référence à des pratiques artistiques singulières (1996-97) n'est pas du tout évoqué.

L'enseignante pose le problème de l'enseignement d'une activité, sans technique corporelle, alors que l'esthétique et les valeurs de beauté sont pour elle incontournables. Elle comprend et analyse la non adhésion des autres enseignants et des élèves à ces représentations concernant l'esthétique du mouvement dansé, parce qu'elle est devenue désuète avec le temps. Elle est très à l'écoute de la sociabilité ambiante, tant du point de vue des élèves que celle de ses pairs. Celle-ci n'inclut pas les pratiques sociales en faveur des arts. D'où le décalage culturel trop important, ressenti comme une dissociation dans laquelle elle-même se situe, et qui ne peut satisfaire son engagement professionnel.

Le groupe d'enseignants E-

Le groupe est homogène. Les différents modèles éclairent des fonctionnements où les relations entre vécu personnel et vécu professionnel sont discordantes.

Les six enseignants étudiés ont en commun dans le groupe, de ne pas enseigner la danse. Leurs années de formation diffèrent dans le temps, nous avons interrogé quatre femmes et deux hommes. Notre filtre de lecture doit permettre de révéler les modèles et leurs constitutions (voir annexe 2 Partie III).

La formation initiale a construit la résistance.

Quatre enseignants sur six ont vécu les activités d'expression en formation initiale. Ils ont tous éprouvé des difficultés, et gardent un très mauvais souvenir de l'expérience d'un corps expressif. L'implication personnelle dans l'enseignement semble trop grande pour trois d'entre eux. Les jugements trop durs portés sur leurs corps au moment de leur formation initiale, entraînent une souffrance qui perdure et les blesse encore.

Un enseignant a vécu les danses folkloriques de manière conviviale au début. Puis très vite, il s'est découragé devant les grandes difficultés liées à la connaissance nécessaire et pointilleuse de la musique.

Une autre enseignante dit ses problèmes lorsqu'il faut inventer des mouvements. La créativité, pour elle, est l'élément qui la met en échec.

Un enseignant n'a rien vécu.

Tous les enseignants ont donc un vécu personnel problématique et peu ludique. Pour certains même, traumatisant.

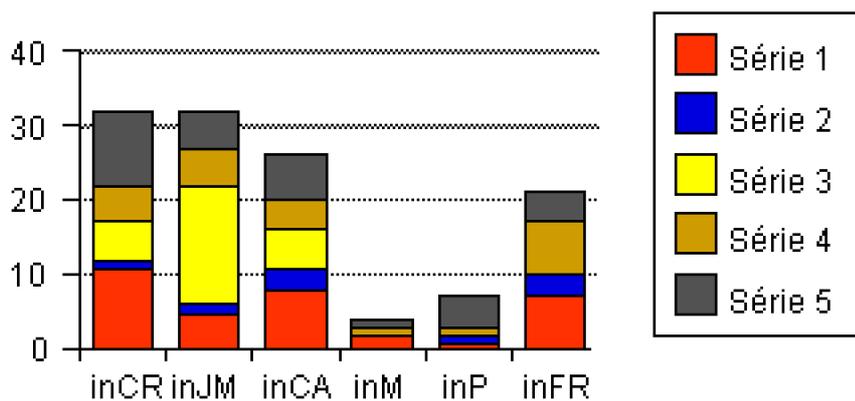
Trois enseignants sur six connaissent des styles de danse : jazz (2x), classique, folklore, contemporain (1x). Deux n'ont pratiqué que l'expression corporelle.

Les valeurs sont en conflit.

Cinq enseignants pensent que danser c'est exprimer ; trois sur six parlent d'expression de soi ; et trois d'entre eux parlent de réaliser un spectacle et d'affronter le regard des autres. Cependant presque tous (sauf un), accordent de l'importance à l'esthétique des formes, à la technique. La danse scolaire de référence est une danse pour exprimer un thème. Mais de façon paradoxale les enseignants parlent de la danse à partir d'une approche personnelle qui vise à l'esthétique, la beauté, l'aérien, le joli, (sauf pour un). Ils introduisent ainsi un rapport contradictoire entre le sens donné à la danse scolaire et qui doit motiver leur enseignement, avec leur sensibilité propre développée, à partir du bellicisme.

Le bain culturel artistique est absent

Cette absence se traduit dans l'intelligibilité. Observons le graphique des six enseignants interrogés et qui rend compte de l'intelligibilité. Chaque colonne représente un sensignant (CR, JM, CA etc ...).



Graphique 16 : Intelligibilité E-

Les références culturelles sont limitées et pauvres. La catégorie deux (bleue sur le graphique) est quasiment inexistante. Les intentions de danser (catégorie un) sont fortes et s'appuient sur une logique d'action à mettre en jeu (catégorie trois). Les processus pour aboutir à une danse sont largement évoqués et font référence à des pratiques scolaires et

non à des pratiques artistiques.

Ils font tous (excepté un d'entre-eux, incapable de citer un seul danseur), référence à des chorégraphes néo-classiques (4 sur 6), qui mettent en scène des thèmes ou des histoires, et utilisent une technique académique, et/ou acrobatique. Ces références renforcent l'approche du corps dansant par les formes esthétiques, les lignes académiques, et viennent contrarier les objectifs de la danse scolaire qui, selon les textes, tendent vers l'épanouissement des capacités expressives et la création de danse sans technique particulière. Le goût pour l'académisme implique des connaissances qu'ils ne possèdent pas.

Une antinomie existe entre esthétique des formes et communication d'un sens.

Tous les modèles font appel à une sensibilité qui accorde une primauté à la concordance musique/mouvement (catégorie un en rouge sur le graphique). Les émotions et l'esthétique de formes sont aussi bien représentés (catégorie deux et quatre). Ce qui provoque des difficultés de mise en cohérence avec les autres pôles ou les valeurs.

159

Les enseignants ont du mal à faire cohabiter leur représentation du corps dansant, corps maîtrisée sur le plan technique, corps saturé par une beauté normée, et la mise en place d'une danse expressive. Cinq enseignants sur six pensent que danser c'est exprimer quelque chose qui doit être compris. En cela, la musique est un élément organisateur de la danse. Les enseignants ressentent et expriment la contradiction de percevoir la danse comme une activité essentiellement esthétique, et l'obligation scolaire de mettre en oeuvre une activité d'expression qui, dans leur vécu, leur a apporté des désagréments affectifs.

Les enseignants E- sont cependant tous singuliers dans leur approche des problèmes qu'ils rencontrent.

Les difficultés rencontrées ne sont pas toutes de même nature et s'expriment différemment.

Les questions du corps et son expression

Certains (3 d'entre-eux) parlent de deux corps, un qui serait mis à nu par l'expression, et l'autre qui serait outillé par la technique. La question est de savoir si, à l'école, il est possible de mettre le corps à nu.

Pour d'autres (2) les obstacles proviennent de connaissances insuffisantes : le rapport à la musique ne s'invente pas. Il faut avoir l'oreille musicale. Le manque total de pratique pose problème. Pour une autre enseignante, ce qui l'empêche d'enseigner, c'est qu'elle n'a pas d'idées, elle n'est pas créative. Elle ne sait pas inventer.

La valeur accordée au regard des autres diffère

Si le fait de se montrer aux autres pose des problèmes concernant l'intimité de la personne pour tous, selon la situation du donné à voir, le regard est modifié. La forme

159 GRAPH17

spectaculaire ou simplement l’expression spontanée n’implique pas de la même manière le corps de chacun. Ou bien, le regard comprend ce qui est communiqué, et cherche à lire des signes d’une communication. Ou bien, le regard est voyeur, et regarde au delà du mouvement le corps de l’autre, l’image qu’il donne de lui-même.

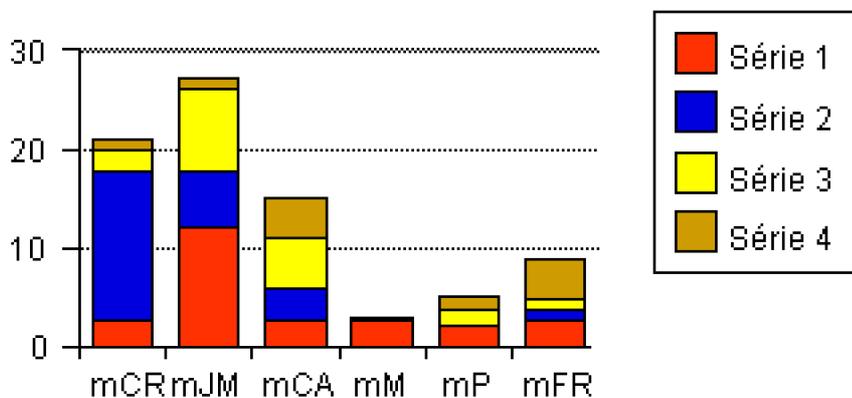
Nous notons aussi une diversité des réponses, si nous considérons seulement la première valeur accordée à la danse : trois évoquent l’expression, deux l’esthétisme, un les relations aux autres. En seconde position, il n’y a pas de convergences : spectacle (2), musique (1), expression (1), bien-être (1) relation aux autres (1).

Les mots employés pour qualifier la motricité sont évocateurs de sens singuliers.

Le graphique représentant l’élément motricité de chaque enseignant E-, donne une image du langage employé concernant le corps et son mouvement.

Les enseignants sont répartis sur le graphique des plus âgés (à droite) aux plus jeunes (à gauche). Les catégories sont diversement représentées. Les plus anciens (FR à M) accordent relativement de l’importance à la catégorie un (rouge) : mouvement et gestuelle, mouvements et déplacements, énergie, liens, fluidité, actions motrices, mouvements et enchaînements, corps, mime ... Ces mots ne laissent pas entendre qu’il existe une motricité de référence. C’est la liberté qui prime, comme le souligne l’un d’entre eux.

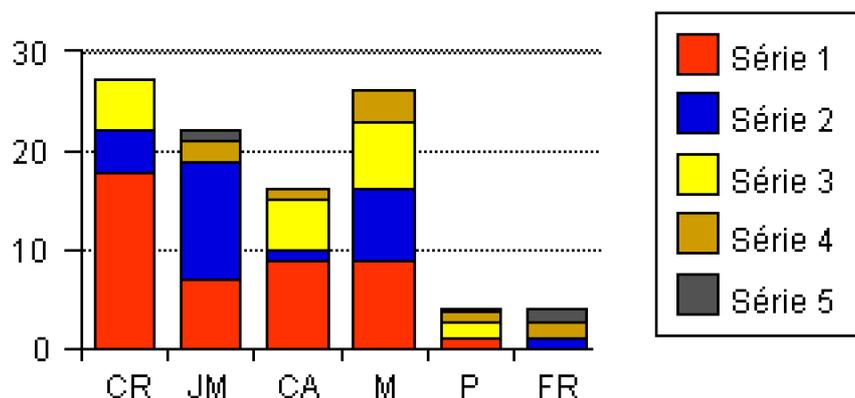
Les enseignants nouvellement formés ont un discours plus abondant à propos de la motricité, et les catégories deux et trois sont nettement plus représentatives.



Graphique 18 : Motricité E-

La sociabilité évoquée est aussi différemment abordée.

Elle n’est pas non plus le témoignage d’une spécificité : être ensemble, marquer son identité sexuelle, regard qui juge, avoir le cran de se montrer (2). Certains parlent même plus volontiers d’individu et de collectif, comme c’est l’habitude en sports collectifs. La catégorie un est alors valorisée.



Graphique 19 : Sociabilité E-

Les modèles des enseignants E- reflètent l'influence des textes officiels de 59 et 67 pour les valeurs, et ceux de 85 pour la préférence accordée à l'intelligibilité.

La recherche de correspondance musique/mouvement, ainsi que le goût assez développé chez quatre d'entre eux pour l'harmonie et l'esthétique, ne sont pas sans rappeler les textes de 1959, et le modèle culturel de la gymnastique rythmique.

Les valeurs des instructions officielles de 1967 sont encore largement présentes, mais elles s'accompagnent d'incompétences avouées concernant la motricité (laquelle ?), la sensibilité (connaissances musicales).

Le vécu personnel de chacun, sauf pour les garçons, fait référence à l'expression corporelle. Pour les trois enseignantes plus anciennes, il s'agit d'une exhibition de soi. Les deux plus jeunes enseignants parlent de la danse un peu différemment. Elle apparaît une activité plus normée, qu'il est cependant nécessaire de maîtriser et d'avoir vécu pour enseigner. Il est question d'invention de formes, d'enchaînements à trouver et de mise en scène pour produire un spectacle. Pourtant, aucun d'eux ne fait référence à des activités culturelles artistiques, à la place de l'art à l'école. Il s'agit surtout de créativité et d'utilisation de techniques corporelles qu'ils n'ont pas, et que les élèves doivent découvrir.

L'intelligibilité est fortement influencée par les programmes de 1985 qui incitent les enseignants et les élèves à maîtriser les intentions de l'action ainsi que sa programmation. Le regard des autres devient le regard des spectateurs pour les plus jeunes enseignants. Le souci de l'évaluation des danses posé par les textes de 1985 est donc repris.

Les derniers programmes de 1996 et 1997 ne semblent pas encore très présents dans les réflexions. Personne ne soulève la question de l'activité artistique et l'utilisation possible de techniques de danse.

L'analyse des mots récurrents du groupe E- laisse apparaître une grande uniformité et un jeude langage assez pauvre.

Il nous semble opportun de caractériser le langage employé, afin d'éclairer ce qui constitue les éléments structurants de l'expression orale. Les mots sont des indicateurs de la formation artistique, qui expriment et modèlent à la fois le goût et l'attention esthétique, (voir annexe 3 Partie III).

La musique est le terme le plus utilisé par tous, et définit le registre sensible.

Le mouvement, et la technique, sont deux termes qui caractérisent la motricité, laissant percevoir deux aspects contradictoires : une motricité vague et peu singulière, confrontée à une motricité spécifique. La notion de technique fait partie de la culture corporelle des enseignants, et s'inscrit dans une histoire éducative conflictuelle où s'entrechoquent les notions d'éducation et de normalisation.

Le thème semble le déclencheur de la création en danse. Il permet la compréhension, la logique d'un enchaînement de mouvements et du sens. La danse expressive met donc des idées en forme gestuelle.

Le travail est nécessaire pour savoir danser. Ce mot apparaît souvent dans les démarches pédagogiques évoquées.

Ce groupe d'enseignants emploie souvent les expressions “j'aime”, et “je n'aime pas”, et semble réagir assez affectivement devant les difficultés rencontrées.

Celles liées à la démarche pédagogique mettent en avant l'engagement de l'enseignant dans son enseignement ; sa façon de regarder les élèves, d'identifier les différences entre les garçons et les filles ; mais aussi son implication physique.

Pour conclure sur le langage, celui-ci est pauvre en général. Il utilise des mots usuels qui laissent apparaître une approche globale et culturellement peu contextualisée.

Sur le plan quantitatif, 85 mots concernent la motricité et 36 sont différents. 49 sont répétés soit 57%. La sensibilité compte 60 mots dont 30 différents, soit 50% de mots repris. La sociabilité s'exprime à travers 101 mots, 42 sont différents, 59 sont identiques soit 58%. L'intelligibilité présente 129 mots dont 48 différents, 81 sont repris, soit 62,7%.

Le groupe d'enseignants est assez semblable sur le plan du discours en lien avec la danse au collège, bien que chaque modèle soit singulier dans sa manière d'articuler les valeurs et les éléments du modèle.

Un modèle d'enseignants E-

Un modèle relativement équilibré et ouvert aux catégories. Le refus d'enseignement se comprend par les contradictions antagonistes entre les valeurs et les éléments du modèle.

Ces enseignants ont tous de bonnes raisons pour ne pas enseigner la danse : des raisons personnelles qui reposent sur un rapport au corps défaillant dû à une formation traumatisante, ou aussi à un manque total de formation. Il semble assez évident que tous reconnaissent leur incompétence assez facilement.

Dans le cadre de l'éducation physique et sportive, il semble difficile d'être compétent dans l'ensemble des disciplines. Cependant, il est plus aisé de reconnaître ses incompétences dans certaines activités que dans d'autres. Par exemple, une enseignante admet facilement son incapacité à enseigner le rugby et la lutte, tout comme l'enseignant masculin peut allégrement reconnaître l'impossibilité pour lui d'enseigner la danse. Les activités marquées sexuellement font accepter les incompétences à la polyvalence. Il est aussi mieux toléré généralement pour des enseignantes qu'elles n'enseignent pas la danse, alors qu'une défaillance concernant l'enseignement de l'athlétisme ou des sports collectifs serait inacceptable. Il existe donc bien dans la profession des activités physiques

“fondamentales”, reconnues par les enseignants comme incontournables, et d’autres plus accessoires.

Ces enseignants E- reconnaissent la difficulté d’enseigner la danse. ils en reconnaissent cependant l’intérêt éducatif pour les élèves, mais évitent de se former ou d’expérimenter la pratique pédagogique. Trois sur six expliquent leur refus. Trois autres semblent prêts, avec de l’aide, à assurer cet enseignement.

Le discours concernant la démarche pédagogique est assez abondant puisqu’il représente 27,4 % du discours global. Les problèmes de la transmission et de l’apprentissage sont soulevés ainsi que le guidage des élèves, dès lors que l’activité est peu maîtrisée par l’enseignant. La pratique aléatoire ne permet pas d’envisager un enseignement. (Voir annexe 3 Partie III)

La valeur dominante qu’ils attribuent est l’expression. Danser au collège, c’est exprimer un thème par le mouvement, et par là l’activité est très différente des autres activités physiques et sportives. Cette valeur éducative donnée à la danse, n’est pas une valeur reconnue dans le cadre d’une pratique personnelle. Danser, pour ces enseignants, engage l’individu à donner à voir un corps harmonieux, techniquement maîtrisé, avec des lignes pures, esthétiquement reconnues comme belles.

Leurs références culturelles se ressemblent. Elles évoquent un danseur-chorégraphe au moins (sauf pour une qui ne peut pas citer de nom de danseur). Celui-ci représente le courant néo classique de la danse : BEJART (deux fois), PETIT, DUPONT. Une enseignante cite MOMIX et GROUPO GORPO, deux groupes vus à la Maison de la Danse de Lyon qui donnent à voir soit des corps virtuoses et même acrobatiques pour le premier, ou un spectacle académique pour le second. Les références culturelles sont donc en rupture avec les enjeux que les enseignants se sont choisis pour la danse scolaire, et réactive quotidiennement les contradictions du modèle.

Leur devise implicite est ainsi la suivante : **“La danse que j’aime, n’est pas la danse que je dois enseigner !”**.

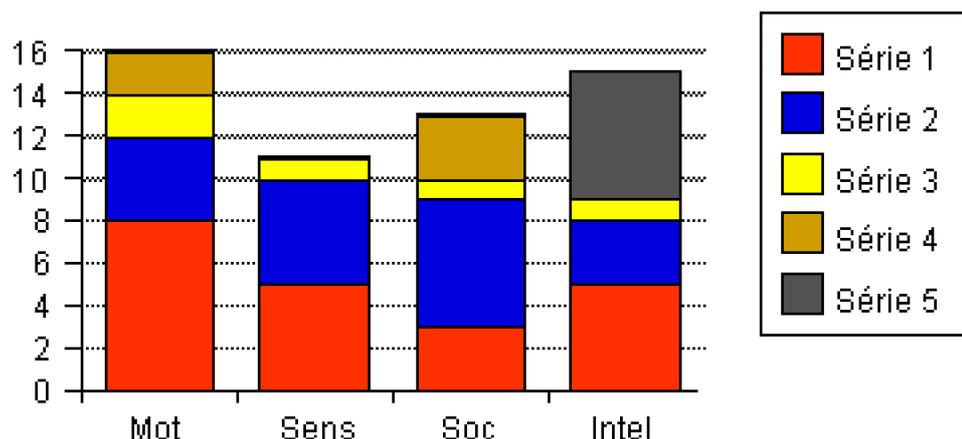
Produire des mouvements en musique exige une connaissance des rythmes, une écoute musicale particulière. Les mouvements doivent être signifiants. Il est donc nécessaire de ne pas choisir une musique qui empêche l’expression, mais qui la renforce. Or l’expression est personnelle. Comment gérer les musiques et les expressions de chacun ?

La danse implique un engagement personnel des élèves, dans la mesure où ceux-ci doivent oser se montrer aux autres. Les mouvements et les rapports à la musique étant incertains et peu précis chez les élèves, se résigner à se donner à voir, repose sur le cran, le courage personnel dont sont dépourvus les enseignants qui ont vécu ces situations. Le sens d’une danse doit être perçu et rendu intelligible pour les autres. La danse ressemble alors à du mime et s’éloigne encore plus des représentations. D’où une insatisfaction profonde. Les élèves font des “choses”, mais l’enseignant a la sensation de ne rien pouvoir apporter à la gestuelle trop signifiante qui s’apparente peu à leur image de la gestuelle dansée.

Nous avons réalisé le graphique virtuel d’un modèle générique des enseignants E- en

additionnant toutes les données (voir annexe 3 Partie II). Il apparaît évident à l’observation, que ce “pratiquant culturel” est un modèle qui possède tous les éléments constitutifs pour être un sujet culturellement émancipé. En effet, sur le plan quantitatif, les discours donnent à lire un modèle relativement équilibré, avec deux éléments dominants : l’intelligibilité et la sociabilité. La sensibilité est le pôle le plus faible.

Ce modèle d’enseignant est pourtant défaillant et disjoint dans les articulations qu’il met en oeuvre, articulations en perpétuelles contradictions.



Graphique 20 : Modèle E-. Valeurs : expression de soi.

L’approche culturelle n’est pas interrogée. Il n’y a pas de connaissance de l’activité. La transposition didactique est jugée insatisfaisante et n’est pas comblée par manque de motivation, d’assurance personnelle et de curiosité concernant le corps et les pratiques artistiques. De plus, ce modèle met en contradiction non seulement les pôles et les valeurs, mais les différentes catégories, à l’intérieur de chaque pôle. Par exemple la sensibilité met en avant les affects et les émotions, non pour faciliter l’esthétique et la plasticité, mais pour l’abîmer. La sociabilité s’appuie sur une implication personnelle forte, mais qui est entrevue comme un obstacle au mouvement dansé. Des ambivalences s’expriment comme nous l’avons noté à l’analyse des données. Ce modèle ne peut donc pas être opérationnel.

Les enseignants qui enseignent la danse et se disent non experts (E).

L’enseignant “B”

Il enseigne cette activité de manière volontariste, pour le complément qu’elle apporte dans la formation physique générale.

“B” a 33 ans. Après une formation d’instituteur, il poursuit ses études à l’URSTAPS de 1985 à 1993. “B” est un joueur de hand-ball. Les sports collectifs sont le reflet d’une sociabilité à double face. D’une part la convivialité, le plaisir d’être ensemble, et le caractère ludique de l’engagement personnel. D’autre part l’affrontement et le désir de vaincre l’adversaire motivent les actions. (voir annexe 4 Partie III).

Il attribue à la danse au collège des valeurs sociales qui fondent tout acte de

communication : expression de soi et acceptation du regard des autres.

A l'Ecole Normale, il pratique l'expression corporelle et en garde un souvenir très vague. A l'université, il découvre la création d'un enchaînement en musique, avec un groupe d'étudiants sympathiques, qui favorise l'aspect ludique et l'engagement individuel sans gêne. Une première expérience d'animation en danse lui montre la difficulté pour les élèves filles d'être corporellement à l'aise vis-à-vis de lui. Il en conclut que la danse met en scène la personne plus que tout autre activité physique.

"B" ne va pas au spectacle de danse alors qu'il assiste assez régulièrement à des spectacles de théâtre et à des événements sportifs. Ses références culturelles en danse sont BEJART et DUPONT, des danseurs - chorégraphes néo - classiques.

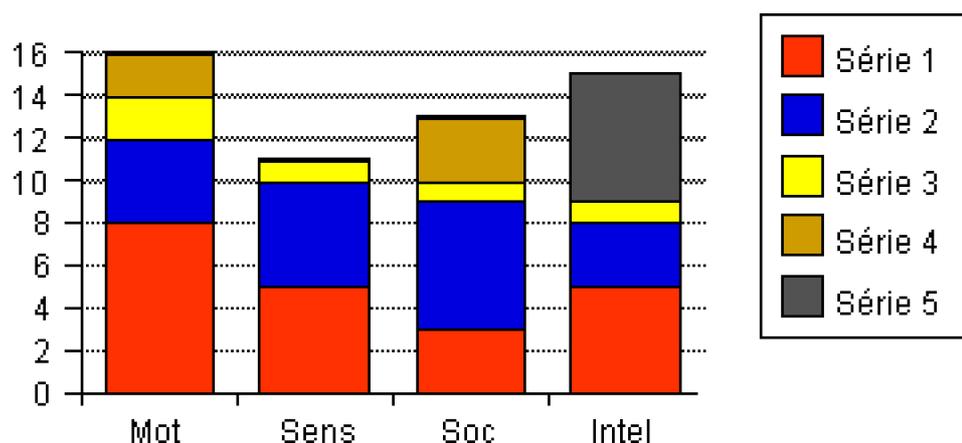
"B" enseignant pense que la danse est une activité à part dans le cadre de l'éducation physique et sportive. Car il ne s'agit plus de parler de performance mais d'imaginaire, d'émotions et de sensations, incontournables dans les activités d'expression. La tolérance du regard des autres doit aider chaque élève à surmonter son mal-être corporel, la honte de se montrer tel qu'il est. Car la danse scolaire n'a pas pour objectif de révéler des prouesses physiques, mais bien d'apprendre à faire don de sa personne dans une recherche de communication.

L'expression est la finalité première. Elle implique l'engagement personnel, grâce à la mise en mouvement du corps dont on ne peut pas anticiper les réponses motrices. La sensibilité met en jeu les images et les émotions, tout comme les sensations. Il ressent le besoin de connaissances de la danse, dont il mesure les manques, pour mieux aider, nourrir, les élèves dans leur création.

La démarche pédagogique doit mettre les élèves en sécurité d'expression, et il se sent obligé de donner aussi de sa personne, en même temps que ses élèves, dans une activité physique dont il dit ne pas contrôler tous les aspects.

« B » est un modèle de « pratiquant culturel » singulier.

Le modèle de "pratiquant culturel" fait apparaître un graphique dont l'équilibre sur le plan de la répartition quantitative du discours est évident. Nous repérons une légère dominante accordée à la motricité. Les catégories (sur le graphique, elles sont représentées par les séries) sont variées et présentes dans tous les éléments. La catégorie un (couleur rouge) est importante et laisse entrevoir une approche culturelle plus universelle du mouvement expressif et de la communication dansée.



Graphique 21 : Modèle BR. E. Valeurs : regard des autres.

La motricité est évoquée à partir des termes génériques et des coordinations d'actions qu'elle suscite.

La sensibilité exprime des états émotionnels et révèle l'importance des sensations mobilisées. "B" est musicien, et il s'appuie sur ce registre pour ouvrir l'imaginaire.

La sociabilité privilégie la personne dans son identité propre face au groupe. La construction de l'ensemble par les danseurs, est l'élément qui structure la sociabilité spécifique, et de ce fait la catégorie quatre est représentée.

L'intelligibilité favorise les intentions d'actions et les processus à mettre en oeuvre. Elle articule bien les autres éléments. Le modèle est donc équilibré et discursif. Il ne renvoie pas à une activité dansante précise mais davantage à une activité d'expression de soi à travers le langage corporel. (voir annexe 4 Partie III).

La danse que "B" promeut, est une activité de communication qui implique la personne sous le regard des autres. Pour cela, il faut dépasser les sensations de mal-être, et l'enseignant doit être le garant de l'investissement personnel. Ce qui n'est pas toujours facile à promouvoir, notamment pour les filles si l'enseignant est un homme.

Le modèle articule de façon cohérente, l'intelligibilité, la sensibilité et la sociabilité avec le sens donnée à la danse. Les valeurs incitent à la communication et au regard des autres en même temps que l'expression de la personne.

Cependant, l'idée de communication entraîne forcément l'élaboration de codes de lecture. Mais "B" n'y fait jamais allusion, ce qui perturbe la dynamique du modèle avec une intelligibilité défaillante dans les catégories deux, trois et quatre.

La motricité reste pauvre en savoirs d'action et ne permet pas d'envisager des actions motrices claires que la communication dansée oblige. Nous observons la problématique d'une activité qui incite fortement à l'expression, à la charge affective personnelle devant les autres, et qui exige dans le même temps la réussite de la communication.

Le modèle reste cependant harmonieux dans sa cohésion interne, et reflète les quatre pôles.

La non expertise déclarée par l'enseignant et ses manques de formation s'expriment par l'absence des catégories trois et quatre dans l'élément motricité, de la catégorie quatre de la sensibilité et de celles déjà observées de l'intelligibilité. La dynamique culturelle du modèle est donc réduite et repose sur le volontarisme et sur l'attachement aux enjeux éducatifs. L'enseignant ne peut s'appuyer sur les références culturelles qui sont inexistantes et inopérantes. Les chorégraphes et danseurs cités renvoient à des techniques de mouvements classiques qui utilisent un corps déchargé d'affectivité, très éloigné des images des adolescents. Ces références culturelles soulignent le goût pour un corps maîtrisé et virtuose. Mais elles ne peuvent pas aider l'enseignant dans la démarche de création et d'expression qu'il a choisie.

Le groupe d'enseignants E

Il apparaît que la danse est une enseignement indispensable à la formation complète de l'élève.

Tous les enseignants E proposent des cycles de danse dans leur programme d'enseignement, et pensent tous qu'il est très important de consacrer du temps à cette activité, même si les apprentissages à conduire et à réaliser ne sont pas toujours très bien définis. Ils se sentent à l'aise pour enseigner au moins un premier cycle de danse. La découverte de cette pratique par les élèves les motive. Les approfondissements à mener ensuite paraissent plus difficiles.

Les ressemblances, dans les modèles des enseignants E, reposent essentiellement sur une approche de l'élève qui tente de le valoriser en tant que personne dans le cadre de l'école. Les enseignants ressentent la nécessité d'offrir la possibilité d'expérimenter toutes les capacités corporelles et notamment celles de l'expression, de la création. Ils semblent tous influencés par les pédagogies actives dites d'éveil.

Une valeur éducative commune privilégiée : l'expression de soi.

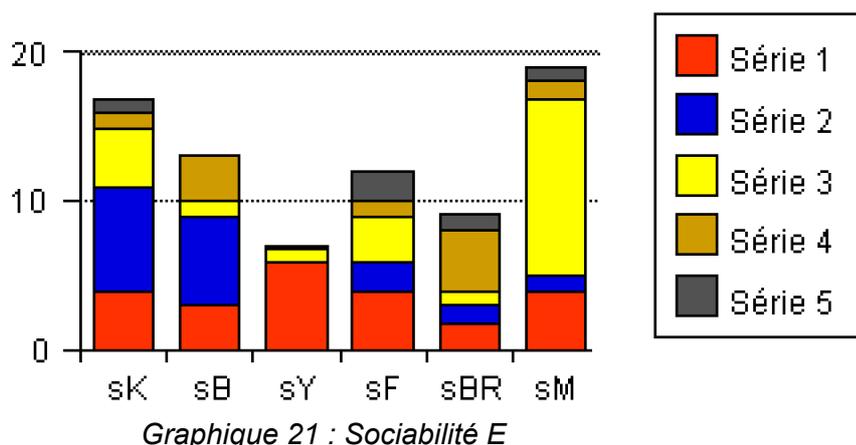
Tous les enseignants proposent une danse, perçue comme activité d'expression et de création, qui nécessite une implication de l'élève importante du point de vue personne.

Quatre enseignants sur six ont vécu différentes formes de danse, qu'ils classent en deux catégories : les danses nécessitant des techniques corporelles (jazz, contemporaines, folkloriques, africaines ...) et les activités d'expression, favorisant la création collective. Ces connaissances des techniques de danse n'influent pas sur leur enseignement. Car tous mettent en oeuvre une danse expressive, dont la valeur réside avant tout dans les relations sociales qu'elle provoque. Relations spécifiques qui s'établissent dans le cadre d'une communication, d'un spectacle pour trois d'entre eux.

La pratique de la danse incite les élèves à la recherche et à la découverte, et offre ainsi une spécificité de l'action éducative, dans le cadre de l'EPS.

Le souci du climat favorable à l'expression incite à une socialisation guidée.

La relation aux autres est un point fort dans la construction du modèle du "pratiquant culturel". Le graphique illustre l'ensemble des enseignants E sur le pôle de la sociabilité, des plus âgés (à droite M, BR, F) aux plus jeunes (à gauche K, B, Y).



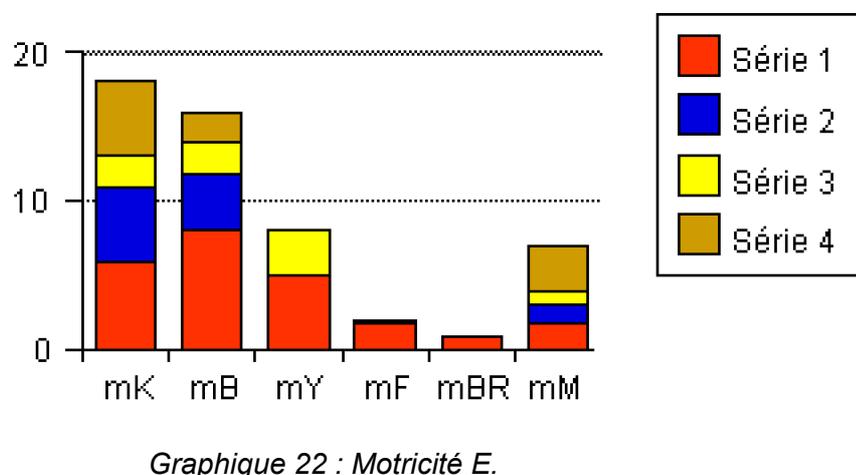
La relation aux autres se concrétise par un regard, pour trois d’entre eux, et par un travail de partenariat, tant pour les danseurs dans leur création collective, que pour ceux qui regardent. (catégories quatre et cinq).

L’affirmation de sa personnalité (catégorie deux, en bleu) ne peut se faire que dans le cadre d’un collectif réceptif, sensible. Le bien-être recherché par cinq des enseignants ne peut exister qu’à ce prix. “Oser être”, “oser se montrer” représentent des attitudes qui se réalisent dans le cadre d’un échange, d’un spectacle que l’enseignant doit garantir.

Les relations filles et garçons (en jaune) sont problématiques et créent des blocages que les enseignants redoutent. Ils en parlent tous dans les interviews (catégorie trois). La danse pour ces enseignants est une activité sexuée et/ou, qui induit des réponses mettant en jeu le corps sexué. Ils ressentent eux-mêmes ce problème, mais pensent que c’est un élément formateur pour les adolescents.

La promotion de la création au détriment de la motricité et de la sensibilité.

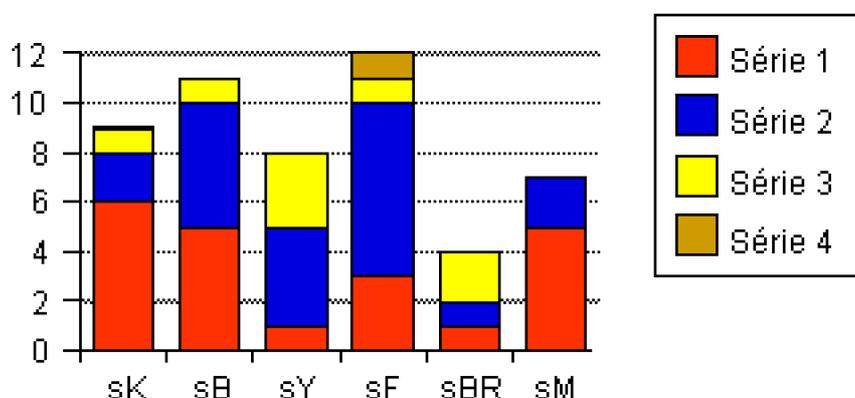
La motricité est surtout une affaire de corps et reste évasive quant aux savoirs d’actions qu’elle met en oeuvre (importance de la catégorie 1, en rouge sur le graphique). Les deux enseignants nouvellement formés (à gauche du graphique : K et B) ont une approche plus diversifiée mais cette première catégorie reste importante.



La motricité est abordée au sens large, et la sollicitation singulière du corps, très différente de celle des autres activités physiques et sportives, semble être l'aspect intéressant. Cependant, rien dans les discours ne renseigne sur ce rapport au corps et sa mise en jeu.

La sensibilité est le point faible des modèles. Comme la motricité, elle reste évasive. Il semble cependant que sa mise en jeu repose sur des sensations proprioceptives plus largement évoquées et qui prennent le pas sur les perceptions visuelles.

Nous lisons sur le graphique la présence importante de la catégorie deux (en bleu) qui renvoie aux sentiments et émotions. La catégorie trois (en jaune) incite aux images et ouvre aussi le registre sensible. Il existe bien une relation discursive entre les valeurs d'expression et la sensibilité sollicitée.



Graphique 23 : Sensibilité E

Le bain culturel commun repose sur le traditionnel et le médiatique.

Tous les enseignants, sauf un, peuvent citer plusieurs chorégraphes. BEJART est cité 3 fois sur 5. MONTALVO 2 fois. DECOUFFLE 2 fois. Ces chorégraphes ont en commun de donner à voir des danses très visuelles, sur le plan des mises en scène et du nombre de danseurs. Ils font preuve d'humour, montrent des acrobaties ou une virtuosité gestuelle. Ils proposent une approche compréhensive de la danse à partir d'images, de thèmes facilement identifiables. Ce sont des danseurs-chorégraphes populaires. Ces chorégraphes peuvent-ils être les références possibles pour les pratiques scolaires ?

La démarche pédagogique est complexe et difficile à mener.

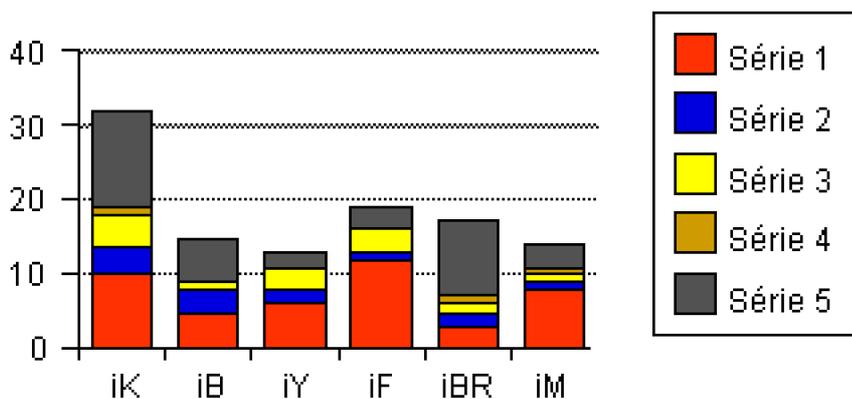
Les démarches pédagogiques oscillent entre deux orientations opposées. D'une part, un suivi des élèves en apprentissage avec l'utilisation des outils didactiques élaborés dans les autres activités physiques et sportives. D'autre part, un accompagnement qui incite les danseurs scolaires à la recherche et à la création par l'emploi connue de l'improvisation, et qui encourage l'investissement personnel de chacun, seuls gages de la réussite de cet enseignement.

Les enseignants se questionnent alors sur l'aide qu'ils peuvent apporter. Ils se

sentent en difficulté lorsqu’il s’agit d’être à l’écoute des élèves alors qu’ils sont dans l’incapacité d’anticiper les réponses des élèves. (voir annexe 5 Partie III).

Comment faire face à l’imprévu disent-ils ? Cette question est d’autant plus lancinante que le rôle de l’enseignant apparaît comme essentiel dans cette activité. Il est d’ailleurs multiforme : incitateur et meneur dans l’engagement du jeu corporel, respectueux des réponses et attentif aux élèves et à leur corps en mouvement, et aussi, évaluateur comme tout enseignant qui se respecte ! Les enseignants reflètent bien les exigences institutionnelles concernant les apprentissages à mener et à évaluer dans le cadre de l’EPS.

Le graphique sur l’intelligibilité laisse apparaître une part importante donnée à la catégorie cinq (couleur grise). Les questions de la prise en charge par les élèves de leur activité semble essentielle. Les intentions (catégorie un) pour agir restent incontournables. Les connaissances (catégorie deux) sont faibles, tout comme la pensée en image catégorie quatre).



Graphique 24 : Intelligibilité E

Le graphique montre une assez grande homogénéité dans la répartition du discours dans les différentes catégories. Les âges des enseignants ne sont pas n’ont plus un indicateur diversité dans les réponses.

Les enseignants E sont des modèles singuliers concernant la sensibilité et la sociabilité qui sont les maillons faibles en général.

La correspondance musique/mouvement est perçue différemment.

La relation à la musique semble importante pour trois enseignants. Les trois autres ne la mentionnent pas comme un élément déterminant.

La construction des regards sur les expressions dansées est questionnée diversement.

Lire ce que font les élèves demande des compétences et des connaissances culturelles pour établir un code, des critères communs à partir des productions des élèves. Une enseignante relève cette difficulté.

Rechercher de meilleurs d’outils d’évaluation et se donner des repères de travail, des critères et un cadre pas trop rigide pour permettre la liberté d’expression de chacun,

motivent la réflexion de deux autres enseignants.

Etre capable de visualiser le produit fini est une difficulté.

Ces remarques mettent à l'évidence des regards d'enseignants différents sur les réalisations des élèves. Ils témoignent d'une mise en jeu culturelle différente. La volonté de ne pas mettre en avant de modèle préétabli, provoque la confusion dans l'exercice des regards sur l'activité expressive. Les regards sur les pratiques éducatives ne croisent pas toujours ceux des pratiques culturelles artistiques. Ils ont tendance plutôt à s'exclure.

Les modèles des enseignants sont influencés par les textes officiels de 1967 et 1985 qu'ils complètent par leurs expériences pédagogiques.

Globalement, nous observons la durabilité du modèle de 1967 quant aux valeurs, auquel s'est ajoutée une intelligibilité accrue : un bon mixage 1967, 1985.

Le rapport à la musique a cependant évolué, puisqu'il devient peu important, pour beaucoup d'enseignants, excepté pour ceux qui sont nouvellement formés (année 1989, 1993). La rythmique n'existe plus !

La forte tendance des enseignants à privilégier l'activité d'expression avec une implication personnelle importante, valorise le modèle des années 1967, 1990. Le refus de toute modélisation, la recherche d'une pratique de danse scolaire, possible pour tous, accordent une grande place à la personne, ses émotions, son imagination. Les APEX¹⁶⁰ sont encore très présentes chez ces modèles d'enseignants.

La sensibilité est celle de la modernité, affaire de sensations, de perceptions kinesthésiques, et reflète là encore les années 1970.

La motricité quasiment inexistante est dans la même lignée du modèle appauvri de 1985.

Une seule enseignante parle de mélange des techniques possibles, ou questionne la place possible des techniques à l'école, s'emparant alors de la problématique du modèle des années 1996.

Deux enseignantes évoquent la dimension artistique et esthétique qui est la valeur qui articule le modèle de 1996.

Les démarches de création font une place à la recherche, l'improvisation, la présentation de danse. La notion de spectacle est largement présente tout comme dans le modèle de 1996.

Les mots récurrents utilisés mettent en avant le corps et ses émotions, ainsi que les problèmes d'évaluation.

Le corps est le mot le plus représentatif de la motricité en danse. Vient ensuite le mot enchaînement, terme générique qui conforte l'idée d'expression libre (voir annexe 6 Partie III).

La musique côtoie les notions de mal-être. Si le registre de l'écoute musicale est évoqué, les émotions suscitées par la mise en scène de soi sont importantes. Les enseignants soulignent le caractère éprouvant de l'acte dansant, reprenant ainsi la

¹⁶⁰ Activités physiques d'expression (expression corporelle).

classification de Bernard JEU : danser est une mise à l'épreuve de soi. Ils expriment aussi comme le souligne LEGENDRE, l'aspect de la souffrance que provoque la mise en image de soi, et que le langage commun reprend par une expression explicite. "On va danser !" signifie passer un mauvais moment !

L'identification des élèves en fonction de leur genre est dominante. Les mots filles et garçons révèlent une différenciation des élèves que les programmes d'enseignement ne font pas. L'histoire de la danse occidentale montre l'empreinte féminine sur l'acte dansant au XIXème siècle, et perdure encore dans les représentations. La danse est une activité féminine pour beaucoup d'élèves, une activité à part de la vie sociale qui n'incite pas une identification spontanée.

L'expression, la création et l'importance accordée au vécu et à l'expérience du mouvement dansé marquent fortement les discours.

Les mots récurrents appartenant à la démarche pédagogique sont l'évaluation, les critères, et entrer dans la danse. Les discours font une large place aux démarches pédagogiques qui nécessitent un besoin de formation, car elles semblent impliquer l'enseignant d'une autre manière que l'ensemble des autres activités physiques.

Du point de vue quantitatif les items sont repris souvent par l'ensemble du groupe des enseignants. Plus d'un mot sur deux est répété. La sensibilité est le pôle le plus riche dans la diversité des expressions.

La danse est une affaire de corps qui implique les élèves dans leur intimité et la construction de l'identité de genre.

La création et l'expression sollicitent une démarche pédagogique adaptée, qui favorise l'engagement dans l'activité. La difficulté est d'intervenir pour faire progresser les élèves sans les normaliser.

Le discours est pauvre et peu abondant, et s'appuie sur les références de l'éducation physique et sportive.

Le modèle d'enseignants non experts E

Il élabore à partir des valeurs d'expression et accorde une place privilégiée à l'intelligibilité.

Les enseignants semblent vouloir tous refuser une transmission culturelle de techniques de danse. Soit par connaissances insuffisantes, soit par volonté pédagogique et choix éducatifs. La danse scolaire est une danse faite par les élèves, et n'existe que dans ce cadre, elle ne s'appuie sur aucune référence à des pratiques sociales et culturelles. Les enseignants ne font jamais allusion dans leur travail pédagogique, à des techniques spécifiques, sauf une qui envisage un travail de partenariat avec une danseuse, et attend avec curiosité ses propositions.

La valeur dominante est l'expression. La danse scolaire est une danse expressive, voire une activité d'expression, pour déjouer les connotations négatives de la danse dans les représentations des élèves.

L'élève doit apprendre à s'affirmer en tant que personne dans un petit groupe, à oser

se montrer sans utiliser de modèle. Il doit regarder les autres à travers un filtre pour leur permettre de se sentir à l'aise.

L'élève doit mettre en jeu ses capacités à imaginer, inventer à partir de thèmes, à ressentir des émotions, avoir des sensations concernant son corps. Tout cela représente les sources et ses moyens d'expression.

L'enseignant, par les situations, son rapport avec les élèves, est le garant du climat de la classe qui favorise les implications personnelles. Il met en oeuvre une démarche de création. Il reste ouvert aux propositions des élèves. Cette démarche n'est pas sans rappeler celle de la pédagogie dite d'éveil des années 1970. Les élèves ont les ressources nécessaires et suffisantes pour mettre en jeu une activité d'expression. Les enseignants E sont très préoccupés par leur implication personnelle qu'il juge primordiale. La moitié ou presque de leurs interventions soulève cette difficulté.

Le graphique représente un enseignant E virtuel, composé de l'ensemble des discours des six enseignants interrogés (voir annexe 6 Partie III).

Ce modèle apparaît déséquilibré en faveur de l'intelligibilité. La motricité et la sensibilité sont les maillons faibles. Les valeurs d'expression articulent de façon prépondérante l'intelligibilité et la sociabilité.

L'élève utilise une motricité usuelle qu'il transforme spontanément selon les besoins de son expression et de sa communication. Les autres sont là pour valider la prestation : reconnaissance d'une présence, ressentir les émotions à partager, comprendre le thème.

Ce modèle, pour conserver sa cohérence et sa dynamique ne devrait pas se poser les problèmes de l'évaluation, de la lecture. En cela il correspondrait mieux au modèle préconisé dans les textes de 1967. Cependant, les exigences institutionnelles depuis 1985 portent sur l'évaluation et déstabilisent ce modèle culturel qui désire s'articuler autour de l'épanouissement personnel et de l'hédonisme.

La réticence des enseignants pour mener à bien une évaluation en danse, témoigne des contradictions à l'oeuvre dans la confrontation de deux modèles culturels qui tentent de s'harmoniser, alors que les valeurs, au centre de l'articulation du modèle, sont contradictoires, voire antagonistes. Seule l'exigence d'un regard tolérant et ouvert sur les autres permet l'expression du modèle, sa dynamique. Or l'évaluation exige le regard de la distance, ce regard froid qui classe, sélectionne, compare. Est-il possible dans le cadre de l'enseignement, de mener à bien cette double tâche qui incombe à l'enseignant : favoriser l'expression de soi, et sanctionner le résultat de l'expression qui somme toute reste très subjectif ?

L'implication affective de l'enseignant semble, à travers les discours, incontournable. Comment, alors, être à la fois juge et partie ?

Nous devons considérer les préoccupations des enseignants non experts qui s'attachent essentiellement à l'aspect socialisation de l'activité. Il est difficile aujourd'hui d'avoir dans une classe un climat de tolérance, qui permette l'expression de tous. Les hétérogénéités sont grandes et les difficultés d'animation questionnent l'application de ce modèle d'enseignant hors culture, s'adressant à des expressions humaines au sens large. Tous les enseignants témoignent de leurs difficultés à mener à bien leur cycle. Ils sont tous

insatisfaits du manque de repères, de connaissances qui leur empêche d’avoir la maîtrise de leur enseignement. Ils font reposer la réussite de celui-ci sur les relations humaines qu’ils entretiennent eux, avec la classe, et que les élèves développent entre eux.

Cette activité, jugée différente des autres activités physiques par la plupart des enseignants, leur permet d’envisager les activités artistiques sous leur angle éducatif concernant la socialisation.

Quelles expressions possibles dans un groupe classe, avec un enseignant évaluateur ?

Comment se négocient les deux contradictions suivantes : les transgressions et les normalisations, l’individualisation et la socialisation ?

Les enseignants experts (E+)

L’enseignante “K”

Elle enseigne la danse en dehors des programmes d’enseignement, dans le cadre de l’UNSS.

“K” : 33 ans, est en formation à l’UFRSTAPS de Marseille pendant les années de 1984 à 1989. Elle est spécialiste en danse mais au concours de recrutement (CAPEPS), elle préfère assurer sa réussite avec une performance en athlétisme. Elle évite alors la subjectivité du jury, élément déterminant en danse. (voir annexe 7 Partie III)

“K” accorde à la danse une valeur artistique, une fonction de communication qui permet aux danseurs de s’exprimer, grâce à un spectacle, dans le but d’être regardé par des spectateurs.

“K” est très volubile. Elle n’hésite pas à se mettre en mouvement pour accompagner sa parole. Son vécu de danse en modern’jazz est important. Elle aime bouger, reproduire des enchaînements, des techniques qu’elle ne craint pas de citer, et même de démontrer pendant l’entretien.

La création, l’invention, le côté “psy” de la danse contemporaine la bloquent, la “barbent” dit-elle. Elle monte des spectacles, prend et donne des cours.

Pour créer, il faut des “billes”. Alors elle accumule les diagonales, le vocabulaire technique, les enchaînements. Elle dit qu’en prenant de l’âge, elle évolue petit à petit vers la danse contemporaine, avec une envie de mouvements plus coulés, plus fluides, plus ronds pour ne pas se blesser.

Par la formation continue, elle vit des situations qui associent le travail technique à des images. Ce qui lui semble très riche pour ses élèves.

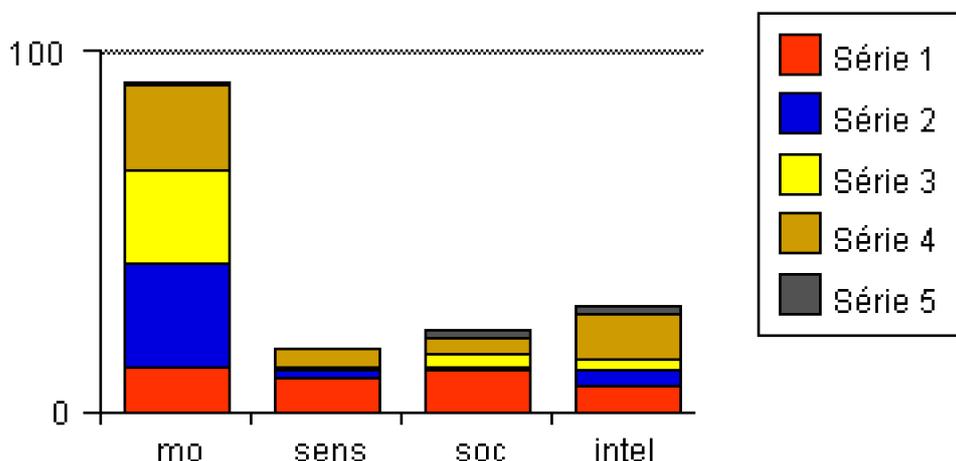
Elle va au spectacle souvent (6fois par an), Béjart reste la référence privilégiée, et elle parle de son goût pour la perfection. Elle cite aussi DECOUFFLE, RICCI avec qui elle a beaucoup travaillé, et CARLSON.

“K” enseignante, définit la danse scolaire comme moyen d’expression dans le cadre d’un spectacle.

Les élèves ont besoin d'apprendre des enchaînements d'actions pour mettre en jeu leur corps dans l'espace. Ces enchaînements sont autant d'outils qu'ils utiliseront dans leur recherche. Les images, les thèmes, la musique sont des points de départ pour la création. Les relations entre les élèves sont spécifiques selon les rôles tenus : partenaires, danseurs, ou spectateurs. Vivre une activité de communication, produire une chorégraphie ayant un sens, une émotion, sollicitent une motricité nouvelle, élaborée et anticipée. L'enseignant ne doit pas laisser les élèves livrés à eux-mêmes. Il doit proposer un apport technique par des enchaînements. Puis dans un second temps seulement, la création d'une production est possible. L'expression ne peut pas être première.

« K » est un modèle de « pratiquant culturel » activiste.

La définition que l'enseignante donne de la danse articule les valeurs avec la socialisation et l'intelligibilité. Ainsi, s'exprimer pour faire un spectacle intègre la notion de rôles différents de danseurs et de spectateurs, qui doivent communiquer. Le "quelque chose" qui est transmis se précise ensuite dans le discours. Il s'agit d'un sens, d'une émotion exprimés par une mobilisation corporelle.



Graphique 26 : K.E+. Valeurs : s'exprimer pour faire un spectacle.

Le graphique qui représente son modèle montre le déséquilibre en faveur de la motricité.

Danser, c'est d'abord se mettre en actions de diverses façons. Les catégories (sur le graphique appelées séries) deux, trois et quatre sont largement présentes. La première (en rouge) qui représente les notions de formes, de mouvements peu précisés est la plus faible et ainsi confirme le goût de "K" pour la précision des gestes.

Cependant, celle-ci souligne, pendant l'entretien, qu'elle oblige les élèves à se produire devant les autres à toutes les séances. Cette intention tend à réduire l'écart entre la motricité et les autres pôles, très présents dans l'acte de communication.

La créativité et l'imaginaire, sont peu évoquées et semblent, malgré les intentions de l'enseignante, assez marginaux dans son enseignement. Elle exprime d'ailleurs la difficulté à mettre en place une didactique de la danse qui ne soit pas réductrice, soit du point de vue technique, soit du point de vue créatif.

Le discours abondant pendant l'entretien est tout à coup interrompu, lorsque nous lui demandons d'énoncer 5 mots qui viennent immédiatement à l'esprit pour caractériser la danse scolaire. La relation à la créativité, à la spontanéité semble toujours bloquée, tout comme le premier vécu de danse contemporaine que "K" a mentionné par ailleurs.

Ce modèle repose sur celui de 1996 et s'articule de la même façon. Utilisation des techniques gestuelles variées pour produire un projet expressif qui sera apprécié. L'expression personnelle est prise en compte dans la tenue de rôles dans un spectacle. L'activité de représentation est largement installée. Le problème de l'art n'est toutefois pas posé clairement bien que la communication évoquée s'insère dans les pratiques artistiques.

Si le modèle paraît déséquilibré, il est relativement discursif et ouvert, compte tenu de l'ensemble des catégories représentées. La sensibilité reste le pôle le plus fragile tant sur le plan quantitatif que qualitatif.

Le groupe des enseignants E+

Le groupe est homogène si nous considérons le plaisir et la passion pour la danse.

Nous pouvons identifier cinq points de convergences à travers les différents modèles étudiés. (voir annexe 9 Partie III)

Danser, une activité diversifiée qui procure du plaisir.

Les enseignants experts fréquentent tous régulièrement les oeuvres d'artistes ou les artistes eux-mêmes. Ils prennent encore tous, plus ou moins régulièrement, des cours de danse. Ils ont participé à la création d'un spectacle (sauf un).

Ils ont tous goûté le plaisir de la danse, celui du mouvement, ou celui de la connaissance de soi et la sensation éprouvée du bien-être.

Ils connaissent tous un ensemble de techniques corporelles et de styles de danse dans lesquels ils se reconnaissent. Nous relevons qu'ils préfèrent offrir le plaisir de la danse à ceux qui le désirent, plutôt que de forcer les apprentissages dans le cadre de l'enseignement obligatoire. C'est une des raisons qui les motive à faire de la danse à l'UNSS, avec des élèves volontaires.

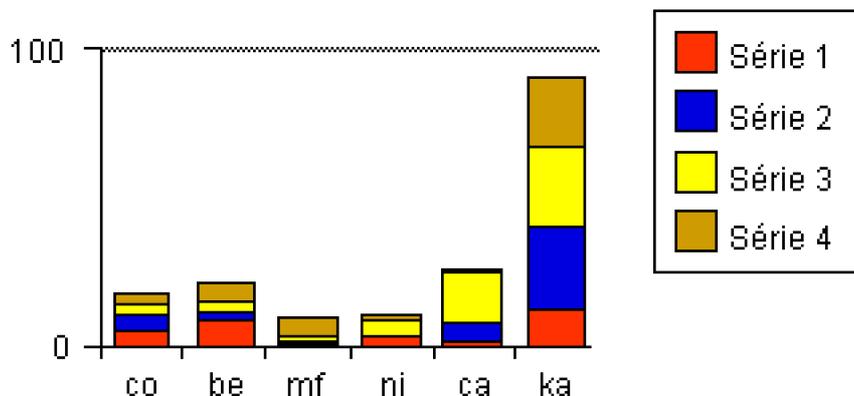
Les modèles révèlent une répartition entre toutes les catégories dans chaque élément. Si l'un de ceux-ci est défaillant dans les discours, il rend compte tout de même de trois catégories au moins, ce qui témoigne d'une approche ouverte et diversifiée de la pratique dansée.

Danser c'est créer une gestuelle originale.

La motricité est largement évoquée et organise tous les modèles. Toutes les catégories sont présentes, excepté pour un modèle qui évacue tout ce qui relève des coordinations motrices au profit des combinaisons possibles du mouvement, et un autre qui parle essentiellement de techniques (catégorie quatre). Il semble assez clair que la motricité dansante, même si elle réfère à des techniques, ne s'identifie pas à elles.

Observons le graphique qui rend compte de l'élément motricité pour les six

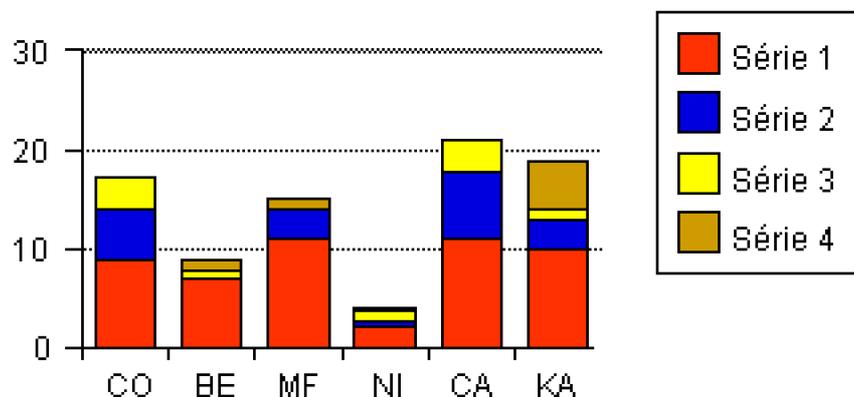
enseignants interrogés (co, be, mf, ni, ca, ka)



Graphique 27 : Motricité E+

Trois modèles font apparaître les composantes du mouvement comme support de l'acte dansant. Ce sont les trois enseignants dont les formations datent des années 1986 à 1989. Leur utilisation permet d'élaborer une gestuelle dansée originale à chaque danseur et s'inspire ainsi des pratiques de la danse contemporaine. Un modèle reste plus évasif et fait référence à des emprunts possibles dans différentes techniques (mf).

Danser permet d'élargir sa sensibilité.



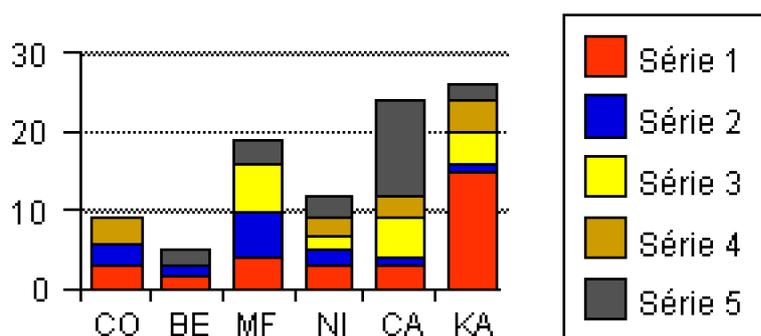
Graphique 28 : Sensibilité E+

Un seul modèle (Ni) présente une faiblesse importante de l'élément sensibilité. Et malgré tout, comme les autres modèles E+, nous observons l'existence de trois catégories sur quatre, ce qui témoigne d'une mise en oeuvre des émotionns et de l'imaginaire. La catégorie un (rouge sur le graphique), est présente dans tous les modèles. La correspondance musique/mouvement reste dominante mais s'accompagne d'une activité perceptive visuelle importante, ainsi qu'une mise en jeu intersensorielle.

Les images, ainsi que les références esthétiques sont mentionnées. Nous observons aussi la présence pour cinq modèles sur six, de la catégorie deux, celle qui renvoie aux émotions.

Danser, pour rencontrer les autres par le biais d'un spectacle.

La sociabilité qui est suggérée repose sur un engagement de chacun dans la création et l'activité de représentation. La danse est un échange, voir même un partage. La présence de la catégorie quatre, dans quatre modèles sur six, montre l'importance des relations d'accord à trouver, et de rencontre à établir, en rapport avec des rôles particuliers et des espaces à investir au moment de la représentation. L'échange ne se construit que dans la relation instituée, spectacle, danseurs/spectateurs. Les enseignants font souvent référence aux conditions qui régissent les échanges dans les pratiques artistiques. Les trois modèles dont les formations se sont déroulées après 1985 sont ouverts aux cinq catégories.



Graphique 29 : Sociabilité E+.

Le but de la danse est pour tous la création, la communication : il s'agit d'impressionner celui qui regarde, de lui communiquer un sens et ou une émotion.

Aller voir de la danse : des occasions à ne pas manquer !

Les références culturelles citées sont peu diversifiées, et n'offre qu'un petit éventail de la diversité chorégraphique contemporaine. Cependant, tous fréquentent régulièrement la maison de la danse de Lyon ou les théâtres. Ils montrent pour trois d'entre eux, un certain goût pour le néo-classique (BEJART). Ce chorégraphe nous l'avons déjà dit, joue avec la perfection technique académique, qui possède des analogies avec les corps des gymnastes. BEJART incarne la tradition de la danse, tout en traitant de sujets contemporains. Ces références à BEJART nourrissent un idéal de corps qui appartient à l'éducation physique et au sport en général. Il s'accompagne de plus d'un élan vers les expressions de groupe, une expression d'une humanité en harmonie et en accord, qui ne peut que renforcer les idéaux de formation à l'école.

Trois autres enseignants citent DECOUFFLE. Lui aussi a fait preuve de populisme dans son expression. Il offre des images, des couleurs, de l'humour, du plaisir de corps en mouvements, des acrobaties, qui confortent les sensibilités des enseignants d'EPS. L'expression n'est qu'un jeu, la danse est un plaisir des yeux. Elle rassemble les hommes tout en laissant libres les individualités. Les enseignants doivent là encore saisir dans leur imaginaire toute la symbolique qui allie le spectacle à une forme humaniste.

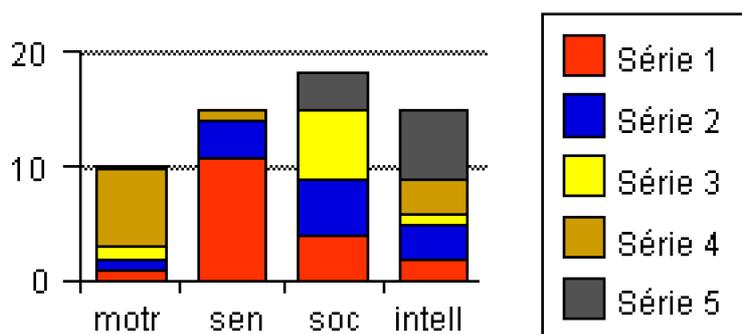
Maguy MARIN est citée deux fois. Ses tendances théâtrales, son approche sensible de la musique, ses thèmes un peu provocateurs, offrent un imaginaire élargi. Nous pouvons constater que ces trois chorégraphes sont mondialement connus. Leur renommée dépasse largement le public d'experts en danse.

Les modèles font apparaître aussi des singularités dues aux différentes époques de formation et à la recherche du plaisir.

Nous constatons une évolution des modèles, en fonction de l'âge, dans l'approche de la problématique qui oppose technique corporelle et expression. Les enseignants plus âgés font tous référence à une transformation de leur pratique et de leur perception de la danse. Ils sont tous passés, avec plus ou moins de douleur, d'une approche formelle extérieure et techniciste du mouvement, à celle plus intériorisée du mouvement ressenti et expressif. Les enseignants plus jeunes semblent privilégier la catégorie trois de la motricité, révélatrice de la mise en jeu des composantes du mouvement de LABAN, solution opérationnelle qui incite à la fois aux maîtrises corporelles et à la créativité, grâce aux combinaisons multiples entre espace-temps-énergie.

Si les valeurs sont dans l'ensemble communes, les éléments organisateurs des différents modèles varient, comme les catégories qui les structurent.

Dans le modèle hédoniste, modèle de MF, la sensibilité et la sociabilité articulent l'intelligibilité et la motricité et engagent le pratiquant dans une recherche d'accord et de ressenti en même temps que de bien-être. Les connaissances (catégorie 2 de l'intelligibilité) et la maîtrise du mouvement par des techniques gestuelles (catégorie 4 de la motricité) augmentent le plaisir éprouvé.



Graphique 30 : MF.E+. Valeurs : bien être, se connaître.

Pour les cinq autres modèles, communiquer en danse par le spectacle semble évident. Cependant ils ne construisent pas de la même façon leur cohérence et les articulations entre les pôles.

Le modèle "K" donne la priorité à la motricité, seul gage du donné à voir.

Le modèle NI est structuré par l'intelligibilité qui met en avant les intentions et les processus de création qui accordent de l'importance à une sociabilité diversifiée.

Le modèle CO articule trois pôles en prenant peu en compte la sociabilité.

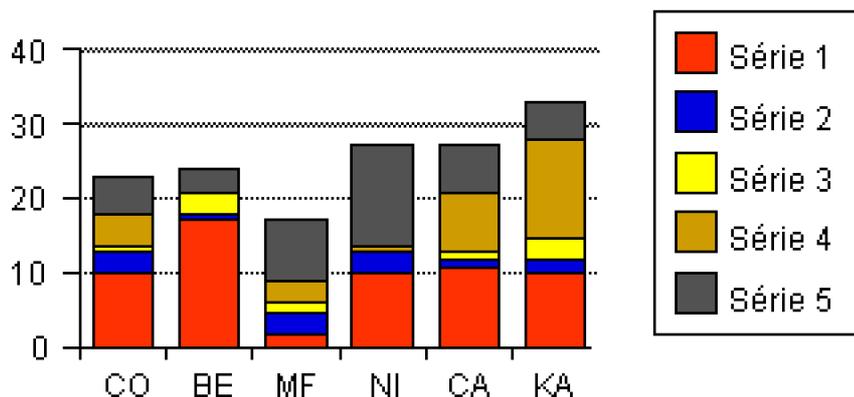
Enfin le modèle B articule l'intelligibilité et la motricité en oubliant la sociabilité. (voir annexe 8 Partie II)

L'intelligibilité aussi, est un élément qui exprime une variété d'approches du sens et de ce qui structure les actions.

Le premier enseignant s'appuie sur la création collective à partir de thèmes. Le second est concerné par l'approche de l'individu très particulière que permet la pratique

artistique. Le troisième ne perçoit et ne comprend la danse que par l'originalité du rapport aux choses et au monde. Le quatrième s'attache à l'expression et la communication qui développent l'esprit critique. Le cinquième et le sixième fixent l'intentionnalité des danseurs dans un registre de communication qui met en avant l'impression d'autrui, la capacité à émouvoir le spectateur.

Le graphique de l'intelligibilité témoigne des approches diversifiées. Il montre aussi que les deux plus jeunes enseignants (CA, et KA) font davantage appel à l'imaginaire et s'appuient peu sur les connaissances (en bleu) et la pensée rationnelle (en jaune).



Graphique 31 : Intelligibilité E+.

Les démarches pédagogiques varient : certains enseignants développent une démarche de création qui part des élèves, de leurs intérêts, de ce qu'ils savent déjà faire. Pour d'autres, ils s'appuient soit sur un travail interdisciplinaire qui sollicite déjà l'imaginaire, soit sur un travail d'enchaînements qui concrétise l'apport personnel de l'enseignant.

Les modèles des enseignants s'insèrent avec cohérence dans les nouveaux programmes depuis 1996. La référence à la pratique artistique est forte.

Tous les enseignants sauf un définissent la danse par la production d'un spectacle. Ils sont donc en conformité avec les modèles de 1996-97 qui invitent à la création de projets expressifs et au spectacle.

Ils ont tous vécu des styles de danse différents, vu des spectacles variés, mais aucun ne fait référence, dans le cadre de son enseignement, à une technique particulière. Ils préfèrent jouer avec les composantes du mouvement, et laissent ainsi entendre que leur référence reste la danse contemporaine, la danse expressive. Deux enseignants utilisent le vocabulaire gestuel, comme le décrit le modèle de 1985. Les autres reflètent le modèle de danse contemporaine de 1996-97.

Le ressenti et la sollicitation de l'imaginaire pour créer, évoquent le modèle de 1967 pour deux d'entre eux. Les autres ouvrent plus largement les qualités perceptives aux trois sens (kinesthésiques, visuels, et auditifs), et aux émotions qui s'intègrent ainsi dans le registre artistique.

L'implication personnelle dans le cadre d'une communication artistique contrôlée, fait référence aux modèles de 1996-97. La connaissance de l'individu et l'épanouissement de

soi renvoient pour trois enseignants, soit la moitié, au modèle de 1967.

La démarche de création et le guidage des élèves s'élabore à partir de ce qu'ils savent faire. La perspective de progrès est un souci important et s'appuie sur les modèles de 1985 et 1996.

Les enseignants experts sont tous porteurs du modèle de 1996, avec certaines réminiscences de celui de 1967 concernant l'expression de soi. Ces derniers démontrent que la pratique artistique de la danse favorise un certain rapport au monde, qui s'intègre dans le développement de la personne, voire même du citoyen.

Les mots récurrents des enseignants E+ révèlent une connaissance de la pratique artistique.

Les enseignants experts parlent à la fois de technique et de gestuelle, offrant ainsi au discours l'ouverture souhaitée d'une pratique de danse qui refuse le technicisme, mais dont le corps porte les stigmates. L'inspiration de la danse contemporaine et des traitements didactiques depuis 1988 sont présents. Les termes espace, énergie, corps, vocabulaire, font partie du jargon des experts lorsqu'il évoquent la motricité. (voir annexe 9 Partie III)

La musique reste le point d'ancrage de la sensibilité. L'imaginaire et l'esthétisme des formes élargissent le registre sensible, dans une approche assez académique de la communication dansée. Nous retrouvons la conformité, avec les modèles des programmes de 1996-97, incitant au spectacle et aux maîtrises des productions dansées.

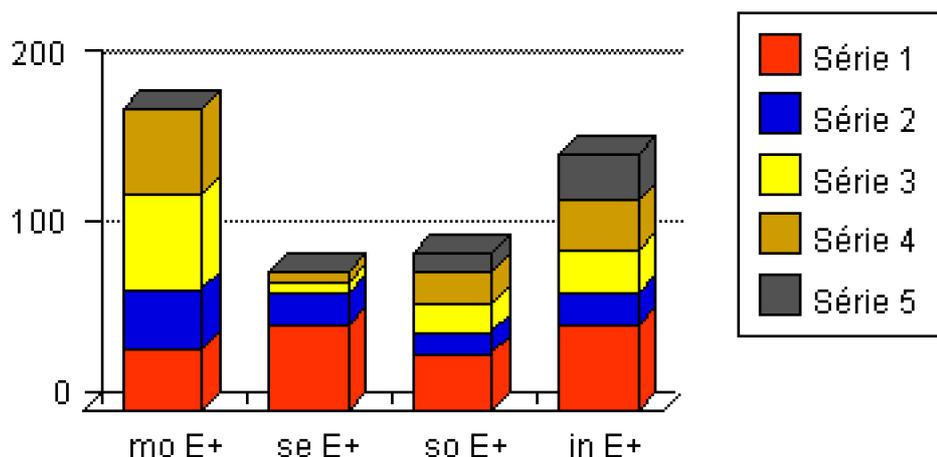
La danse scolaire est d'abord une création qui est regardée et appréciée. Celle-ci s'élabore à partir de thèmes, qui favorisent à la fois les inventions motrices et les images, et la cohérence de la danse.

Les démarches pédagogiques évoquées dans les discours (17 %) tentent de répondre au problème de la création et de la présentation des danses. L'entrée des élèves dans l'activité semble être un moment décisif pour l'investissement ultérieur. L'organisation pédagogique comporte donc des entrées diversifiées s'appuyant sur les intérêts des élèves. L'engagement corporel des enseignants semble incontournable, mais non problématique. L'organisation pédagogique qui sous-tend les apprentissages à réaliser s'exprime dans un nombre important des interventions. (voir annexe 9 Partie III).

Le modèle des enseignant experts

Il montre un équilibre des éléments à partir de la motricité et de l'intelligibilité.

La pratique artistique passe par la production d'un spectacle qui doit être vu, lu, regardé par des spectateurs. La communication qui s'instaure entre les danseurs, entre ceux qui dansent et ceux qui regardent, donne tout le sens à cette activité. La présence des catégories quatre et cinq en témoigne. Les danseurs doivent être engagés dans leur communication par la mise en jeu de l'imaginaire, et de la pensée logique. La motricité expressive utilise des techniques corporelles et sollicite une activité sensorielle riche.



Graphique 32 : Modèle E+. Valeurs : créer un spectacle.

Le modèle virtuel des enseignants E+ est relativement équilibré au profit de la motricité et de l'intelligibilité. Il est largement ouvert à l'ensemble des catégories, qui valorise l'activité artistique.

La démarche pédagogique est difficile à mettre en oeuvre car elle doit favoriser la création. Cette dernière met l'accent sur un moment déterminant : la manière d'entrer dans un projet expressif. L'enseignant s'appuie soit sur l'activité "pauvre" du sujet, soit sur un apport extérieur que les danseurs devront s'approprier et réinventer.

Ce modèle nécessite un bain artistique et culturel permanent, pour nourrir l'imaginaire, la mobilisation possible du corps qui doit sans cesse se renouveler, pour aiguïser sa sensibilité. Les enseignants accordent tous de l'importance au vécu personnel comme bagage et support d'enseignement. Les techniques et les styles qu'ils pratiquent subissent un mixage, un "métissage", afin de correspondre à l'activité de l'élève, à ses intérêts, à son plaisir de bouger. Ils sont tous porteurs d'un rapport au monde et aux choses particulier, qu'ils arrivent assez bien à définir : rapport tonique et dynamique dans l'espace et le temps pour l'une, rapport d'invention et de regard singulier pour une autre. Rapport à soi, recherche du plaisir pour certains, recherche de partage et d'échange à visée plus sociale et démocratique pour d'autres encore.

Pour reprendre ce qui semble se dégager des discours, nous définissons l'enseignant expert en danse comme suit :

Un enseignant dont le goût de la pratique artistique l'incite à engager ses élèves dans une activité de création et de communication par le corps, qui débouche sur un spectacle.

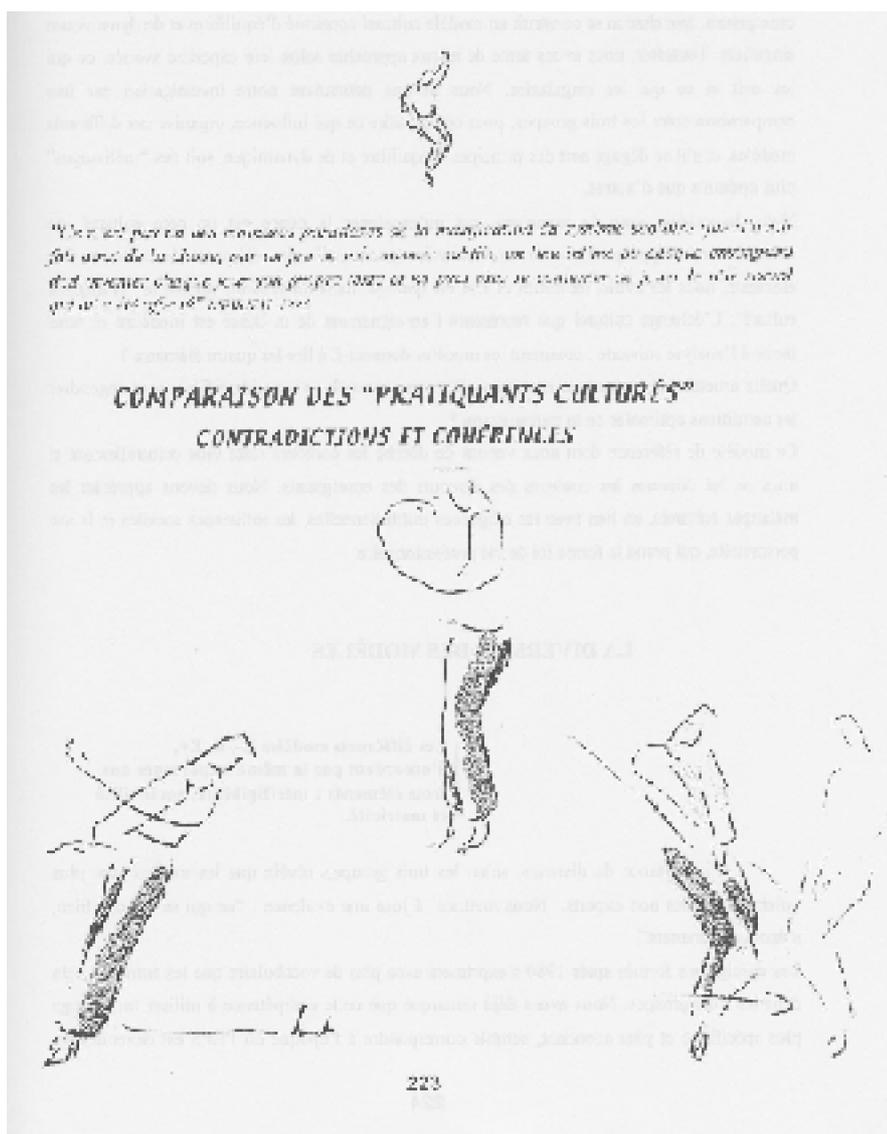
Un enseignant qui cherche à offrir l'occasion à ses élèves de s'affirmer face aux autres en tenant des rôles, et en même temps à apprendre à regarder et à lire les codes.

Un enseignant qui favorise la mise en jeu du corps, par une gestuelle adaptée à un

thème, à une musique, qui incite à explorer les sensations kinesthésiques du mouvement en même temps que l'apparence, le donné à voir. La danse n'est pas une activité gratuite. Elle a un sens. Pourtant elle doit rester ludique. Il faut donc instaurer en classe un climat de travail qui permette à chacun de s'exprimer et d'entrer dans un processus de création, à la fois par l'imaginaire, par la compréhension et la rationalisation des moyens à mettre en oeuvre.

“Ce n'est pas un des moindres paradoxes de la masification du système scolaire que d'avoir fait ainsi de la classe, par un jeu de mécanismes subtils, un lieu intime où chaque enseignant doit inventer chaque jour son propre texte et ne peut plus se contenter de jouer le rôle social qui lui a été affecté” MEIRIEU. 1995.

COMPARAISON DES “PRATIQUANTS CULTURÉS” CONTRADICTIONS ET COHÉRENCES



Nous avons remarqué, au fil de notre travail d'analyse et d'interprétation des différents enseignants, que chacun se construit un modèle culturel constitué d'équilibres et de dynamiques singuliers. Toutefois, nous avons tenté de mieux approcher selon leur expertise avouée, ce qui les unit et ce qui les singularise. Nous devons poursuivre notre investigation par une comparaison entre les trois groupes, pour comprendre ce qui influence, organise ces différents modèles, et s'il se dégage soit des principes d'équilibre et de dynamique, soit des "métissages" plus opérants que d'autres.

Notre hypothèse, nous le rappelons, est qu'enseigner la danse est un acte culturel, de transmission, d'appropriation, de reconstruction personnelle des éléments de cultures. Ces éléments, nous les avons identifiés et mis en synergie dans un système appelé le "pratiquant culturel". L'échange culturel que représente l'enseignement de la danse est modélisé et nous incite à l'analyse suivante : comment les modèles donnent-ils à lire les quatre éléments ?

Quelle articulation dynamique des quatre facteurs autour de valeurs identifiées, peut

engendrer les conditions optimales de la transmission ?

Ce modèle de référence dont nous venons de décrire les contours reste vide culturellement si nous ne lui donnons les couleurs des discours des enseignants. Nous devons apprécier les mélanges culturels, en lien avec les exigences institutionnelles, les influences sociales et la vie personnelle, qui prend la forme ici de vie professionnelle.

LA DIVERSITÉ DES MODÈLES

Les différents modèles E-, E, E+, n'accordent pas la même importance aux trois éléments : intelligibilité, sociabilité et motricité.

L'importance du discours, selon les trois groupes, révèle que les experts sont plus volubiles que les non experts. Nous mettons à jour une évidence : "ce qui se conçoit bien, s'énonce clairement".

Les enseignants formés après 1980 s'expriment avec plus de vocabulaire que les autres, et cela dans les trois groupes. Nous avons déjà remarqué que cette compétence à utiliser un langage plus spécifique et plus abondant, semble correspondre à l'époque où l'EPS est devenue une discipline d'enseignement à part entière. Il a fallu alors construire une intelligibilité, qui est passée par un discours et un vocabulaire commun. Ce dernier s'est largement amplifié dans les dernières décennies.

Les enseignants experts offrent une plus grande variété des termes employés dans leurs discours.

Les termes récurrents pour tous les modèles sont : corps, musique, (ce dernier est le plus employé. La danse reste bien attachée à la musique !), filles (le problème féminin demeure !), thèmes, expression et spectacle, relations (aux autres).

Ces termes définissent à eux seuls la danse scolaire : danse expressive plutôt réservée aux filles, favorisant des relations aux autres, aboutissant à un spectacle, s'appuyant sur des thèmes et de la musique qui donnent le sens et ordonnent le corps.

Définition des plus universelles, si ce n'est la perception du spectacle et la connotation sexuée, qui singularisent et positionnent culturellement cette activité.

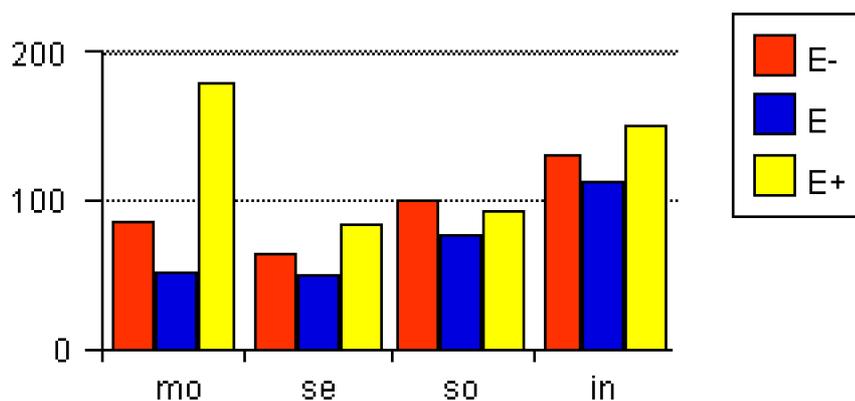
Les modèles non experts accordent une place importante à l'intelligibilité. Ceux qui enseignent la danse s'attachent à définir longuement son but : la création et l'expression. Tandis que ceux qui ne l'enseignent pas font davantage référence aux différents moyens possibles pour atteindre ce but. Les experts donnent aussi la priorité aux objectifs de l'action. Ainsi les enseignants qui expérimentent la danse avec des élèves définissent surtout le sens qu'ils donnent à la danse scolaire : la création est le terme le plus usité.

La sociabilité est un facteur important chez les non experts. Les catégories quatre et cinq, celles qui prennent en compte la spécificité des relations sociales en danse, sont largement présentes dans le modèle expert. L'implication personnelle et la différence garçon/fille est davantage évoquée dans les modèles non experts.

La motricité est le pôle dominant des experts. Ces derniers valorisent les catégories trois et quatre, alors que les non experts accordent plus d'importance aux premières catégories qui renvoient à des approches plus évasives et fonctionnelles.

La sensibilité occupe la même proportion quantitative dans les trois modèles. C’est le facteur le plus faible dans les discours. Pour tous les modèles la catégorie un est valorisé. Les émotions et sentiments sont évoqués plus souvent que les images ou l’esthétique.

Nous pouvons observer l’équilibre général des modèles à partir de la quantité de discours attribué à chaque éléments. Sur le graphique la colonne rouge correspond aux enseignants E-, la bleue, aux enseignants E, et la jaune aux enseignants E+.



Graphique 33 : Modèle E-, E, E+

Les trois modèles sont différents, mais aucun n’apparaît défaillant.

Le groupe des E- (rouge) offre un modèle qui articule plutôt trois facteurs dans l’ordre quantitatif suivant : intelligibilité, sociabilité, motricité.

Le groupe des E (bleu) est un modèle plus déséquilibré avec une dominante de l’intelligibilité et de la sociabilité.

Le groupe des E+ présente un modèle qui articule aussi deux éléments dominants : la motricité et l’intelligibilité.

La prédominance du pôle de l’intelligibilité s’accorde bien avec le modèle de 1996 et correspond aux influences cognitivistes dans le domaine des apprentissages et des attendus scolaires.

Les interventions concernant les démarches pédagogiques représentent entre 20 et 30% des discours. Plus les enseignants sont experts, moins ils mettent en avant leurs démarches.

La dynamique des différents modèles repose sur les cohérences et non forcément sur les maîtrise isolées des éléments.

Certains modèles articulent les quatre éléments et les valeurs de façon cohérente. De plus dans chaque élément du modèle les trois autres sont implicitement intégrés.

Par exemple :

Le modèle “C” expert (voir annexe 8) explique que l’expression et la relation aux autres sont les objectifs éducatifs et les valeurs accordées à la danse (passage d’une pratique culturelle à une pratique scolaire). Ces objectifs se réalisent dans la construction d’un spectacle. Sur ces valeurs se déclinent une intelligibilité de l’action autour de la création à partir de thèmes et d’un vécu. Les catégories des éléments motricité et

sensibilité reflètent une reprise de cette double approche rationnelle et sensible de la danse. Les images, les correspondances, les perceptions kinesthésiques et visuelles sont évoquées tout comme l'émotion. La motricité usuelle semble être le point de départ d'une gestuelle qui s'élabore aussi par le jeu des composantes du mouvement, et qui renforce le sens créatif, l'imaginaire, en même temps qu'une certaine rationalité.

Les relations aux autres sont tributaires de la mise en place du spectacle qui délimite des rôles de chacun : ceux qui sont sur la scène, et ceux qui regardent. La communication évoquée est celle du registre sensible, il s'agit d'impressionner le spectateur, qui doit lui-même se laisser surprendre. Le modèle culturel semble avoir intégré celui de la danse contemporaine : créativité, mise en scène, image, émotion, activité réelle du spectateur. Nous notons cependant que la question de l'art n'est pas abordée.

Pour le modèle "Y", non expert (voir annexe 5), l'expression est la valeur prioritaire qu'il accorde à la danse scolaire. C'est elle qui justifie sa place dans le cadre de l'EPS. L'intelligibilité fait appel à la création, l'expression à partir de thèmes. Danser c'est exprimer une idée par le corps. Il n'est donc pas besoin, comme en activité sportive, d'avoir une motricité élaborée. L'énergie est la qualité requise pour exprimer. L'imagination est essentielle. Cependant, l'implication personnelle est grande et les émotions éprouvées sont fortes lorsqu'il s'agit de s'exprimer devant les autres. Ce qui représente un enjeu éducatif non négligeable et nécessite d'aborder cette activité de façon différente des autres activités physiques. Ce modèle s'inspire directement des pratiques d'expression qui s'exercent dans des ateliers pour favoriser l'inventivité et la créativité des danseurs comme des acteurs de théâtre.

Ces deux modèles rendent compte d'une articulation positive entre les valeurs et les éléments, et d'un état d'équilibre dans leur fonctionnement interne.

Certains modèles articulent de façon discursive les valeurs et les pôles mais en oublient un. Par exemple :

Le modèle "F", non expert (voir annexe 5) : Les valeurs de la danse scolaire qu'il décline insistent sur les relations aux autres, dans le cadre de la réalisation d'un spectacle. Ces valeurs articulent aisément l'intelligibilité dans les cinq catégories, et la sociabilité richement envisagée. La sensibilité fait référence aux émotions éprouvées dans la cadre d'une représentation et d'une communication singulière. Par contre, la motricité est inexistante. Il s'agit bien d'une communication corporelle, mais aucune précision n'est donnée concernant le corps dansant. Cette absence d'un élément rend le modèle défaillant bien que cohérent.

D'autres modèles se trouvent déséquilibrés par un développement très important d'un élément.

Pour le modèle "K" expert (voir annexe 7), danser c'est faire un spectacle pour favoriser l'expression, communiquer quelque chose à quelqu'un. L'intelligibilité reprend cette valeur et la traduit en objectif d'action : créer à partir d'une idée en utilisant des images et la musique. La pratique de la représentation nécessite une anticipation et une mémoire. Elle incite à l'implication personnelle et aux relations de partenariat entre les danseurs, et à la recherche d'une communication sensible avec le spectateur. Pour l'impressionner, il faut donner à voir et apprécier l'esthétique des formes. Cela nécessite

des apprentissages moteurs importants. La motricité à développer doit à la fois favoriser la création et assurer des images corporelles maîtrisées. Cette cohérence de modèle incite donc au déséquilibre en faveur de la motricité, qui est le support de la communication. Ce modèle est une réplique de celui des nouveaux programmes de 1996. Il ne pose cependant pas la question de l'art. Il a donc une cohérence plus grande.

La dynamique des modèles est moindre si celui-ci n'articule pas de façon discursive les pôles et les valeurs. Ces derniers sont juxtaposés.

Certains modèles affichent des valeurs qui ne se retrouvent pas dans l'articulation des quatre pôles qui ont une autre cohérence. Par exemple :

Le modèle de "B" expert (voir annexe 8) privilégie les valeurs sociales : la danse permet d'abord des relations aux autres particulières. L'intelligibilité, le sens donné ensuite à la pratique dansée, ne reprend pas le discours socialisant des valeurs. C'est surtout (et de façon redondante) l'ouverture vers l'art, l'approche artistique qui nécessitent une intention et des mises en scène organisées. L'approche sensible que l'on retrouve dans la pratique de tout art implique l'imaginaire, l'attitude esthétique. La motricité doit être maîtrisée et encourage les déformations précieuses en art.

La sociabilité est à peine évoquée et laisse entendre que le créatif est en deçà des habitus. Apparaît donc un modèle culturellement cohérent si l'on excepte les valeurs, reflet de la contradiction entre pratique artistique et pratique éducative. L'art interroge d'abord l'individu, alors que l'école implique la socialisation et l'obligation du collectif qu'il faut bien gérer.

Avec le modèle de "K" non experte (voir annexe 5), la danse permet l'approche esthétique du corps dans un rapport harmonieux avec la musique. C'est ce qui lui donne sa valeur. L'intention et le but de la danse (intelligibilité) sont l'expression et l'invention. Ils apportent toute la spécificité des mouvements dansés qui se construisent avec beaucoup de liberté. L'implication personnelle des danseurs est forte. Les images, les émotions et le ressenti sont déterminants dans le registre de la sensibilité. La motricité reste évasive et l'enseignante envisage le mouvement par des enchaînements d'action. Il n'apparaît pas dans ce modèle d'articulation cohérente, entre les valeurs personnelles qui renvoient à des codes esthétiques concernant le corps et le choix éducatif qui doit donner priorité à l'expression, à la liberté de mouvement. L'épanouissement de la personnalité est une finalité qui réfère au modèle de 1967, alors que les valeurs esthétiques rappellent davantage celles de 1959.

Les modèles disjoints sont non discursifs, ils juxtaposent les quatre éléments sans mise en synergie ou ils révèlent des contradictions antagonistes.

Des contradictions apparaissent entre les éléments qui mettent en péril le modèle culturel. Ces tendances se retrouvent principalement chez les enseignants qui n'enseignent pas la danse. Par exemple

Le modèle de "M" non expert, E- (voir annexe 2) attribue à la danse les valeurs à la fois d'esthétique et d'expression. Ces deux valeurs sont vécues comme contradictoires, et reflètent la difficulté du modèle à mettre en cohérence la sociabilité, pôle dominant qui occulte les autres, et la sensibilité qui oscille entre les émotions liées à des états d'être devant les autres et la sensibilité des formes esthétiques, dont la beauté est un indicateur

important. La motricité portent aussi les stigmates de cette contradiction, elle est un corps pour le registre expressif et une technique parfaite pour l'esthétique.

Le modèle "JM" non expert E- met aussi en avant les qualités esthétiques de la danse qui s'expriment dans un spectacle. L'intelligibilité renforce le but de la danse, qui est de construire un spectacle avec une logique d'intention, en même temps qu'une liberté de mouvement. Ce dernier est un enchaînement de coordinations d'actions avec une énergie maîtrisée. La correspondance avec la musique est recherchée. Jusque-là nous retrouvons le modèle de 1996 avec sa cohérence. Cependant, la sociabilité laisse entendre une implication personnelle, un engagement de la personne suffisamment fort pour que la sensibilité soit touchée. Le modèle met en avant les émotions touchant l'affectivité. La danse alors n'est plus envisagée sous le même angle. Ce sont les valeurs d'expression de soi qui contredisent les valeurs esthétiques, et spectaculaires qui impliquent la représentation de soi et non l'acte de représentation.

Le modèle "B" non expert exprime aussi les contradictions entre une implication personnelle forte de la personne et le spectacle, comme activité de représentation qui organise cette personne, et le fait devenir dans ce cas un danseur. Ce modèle se dit d'ailleurs en difficulté pour enseigner et ne réussit que par un engagement personnel important. En jouant à être, en même temps que ses élèves, il leur permet de dépasser les états d'âme douloureux concernant l'implication de soi.

Nous observons que la disjonction entre les quatre éléments du modèle et les valeurs l'empêche de vivre une transmission culturelle. Les contradictions mal assumées, mettent en échec, dans leur activité professionnelle, les modèles culturels de ces enseignants. Ces derniers sont dans l'impossibilité de nouer des liens entre les pratiques culturelles et les pratiques éducatives. Ces contradictions sont vécues comme des fautes, du mal-être corporel.

La cohérence entre les valeurs et les éléments, permet aux modèles d'envisager un enseignement, même si certains de ces éléments sont faibles. Ceux-ci sont alors, défailants en occultant ou rendant excessif un des quatre pôles.

Ces types de "pratiquant culturel" réduisent leur dimension culturelle et leur dynamique d'échange. Ils expriment d'ailleurs tous des manques et un besoin de formation.

La cohérence entre les quatre pôles et leur dynamique interne peuvent supporter une contradiction avec les valeurs. Nous abordons alors le problème de la conscience et de la responsabilité de l'enseignant dans ses choix avoués ou non .

LES DIVERSES INFLUENCES

La comparaison de chaque élément du modèle dans les trois groupes d'enseignants montre les influences des connaissances et des savoirs issus des pratiques culturelles.

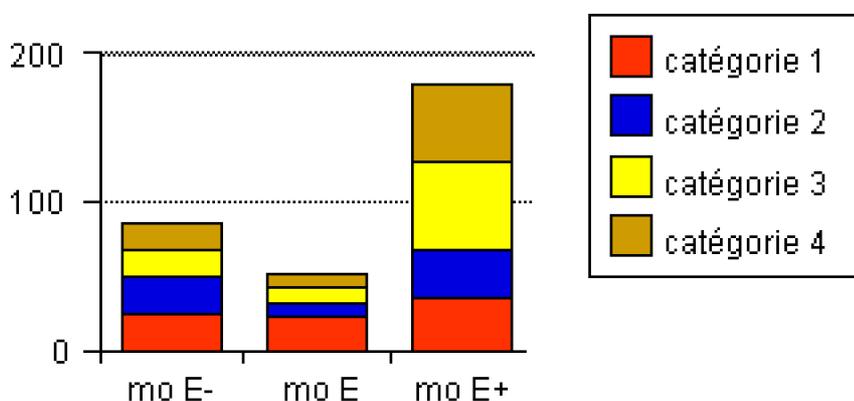
La motricité est qualifiée, par les non experts E et E-, avec des termes vagues concernant le corps, le mouvement (catégorie un). Cependant, les E- attachent une plus grande importance à la motricité. Ils imaginent davantage le mouvement dansé à travers leurs

différents registres de connaissance du mouvement (en EPS : catégorie deux, de la danse et de sa technique : catégorie trois et quatre). Danser c’est coordonner des actions avec une certaine dynamique. Les enseignants E- envisagent la motricité grâce à la culture EPS scolaire. Les enseignants E se refusent à toute référence culturelle et laissent libres leurs élèves.

Les experts accordent de l’importance aux différentes composantes du mouvement que sont l’espace, le temps, et l’énergie. Ils connaissent des techniques qui font partie de leur référence du mouvement et du placement corporel (catégories quatre et cinq).

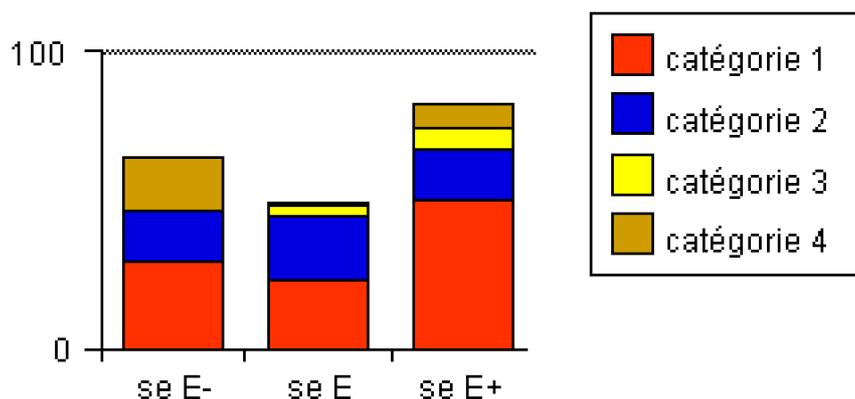
Les enseignants E+ prennent appui sur la danse contemporaine pour traiter le mouvement. Selon la formation personnelle de chacun, ils proposent un travail plus technique correspondant à leur goût ou aux besoins des élèves dans leur création.

Le graphique témoigne de la quantité et de la qualité des discours des différents groupes. Les catégories de la motricité se répartissent différemment selon les experts et non experts.



Graphique 34 : Motricité E-, E, E+.

La sensibilité fait l’unanimité dans tous les groupes. Les enseignants E- et E+ sont d’accord : la relation à la musique, c’est-à-dire la recherche de correspondance entre l’écoute musicale et le mouvement, reste essentielle. Les enseignants E mettent davantage l’accent sur les sensations kinesthésiques, le ressenti du mouvement, ce qui s’articule assez bien avec l’autre dominante, l’émotion, qui se traduit aussi bien par du mal-être que du bien-être. Les enseignants E+ insistent sur l’importance du regardé qui s’accommode avec l’approche esthétique, la mise en image du mouvement dansé.



Graphique 35 : sensibilité E-, E, E+.

Nous observons sur le graphique, trois types de sensibilité :

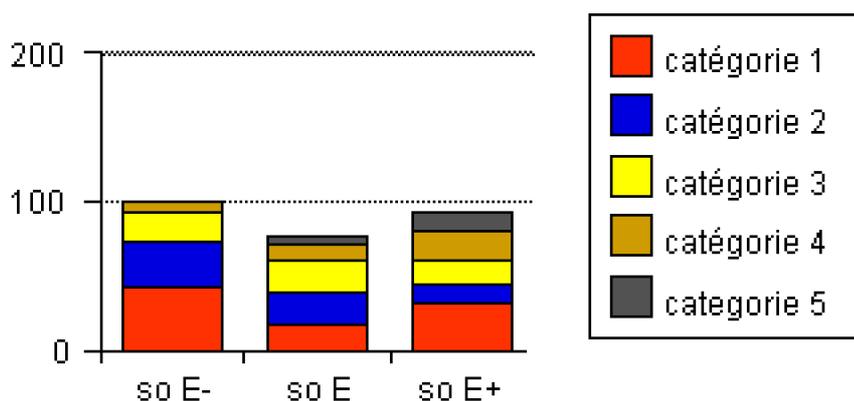
Une sensibilité classique pour les E- avec musique (sur le graphique, en rouge) et esthétique des formes (en brun), que viennent contrarier les blocages affectifs (en bleu) d'une autre expérience éducative non assumée.

Une sensibilité, construite sur les sensations kinesthésiques et sur les émotions (catégories 1 et 2) pour les E s'approprie ainsi la sensibilité des créateurs de l'ère contemporaine.

Une sensibilité éclectique chez les E+, proche de la post modernité, où le plaisir des yeux, l'imaginaire, le retour à un certain académisme du rapport musique/mouvement, s'expriment dans les quatre séries. C'est la preuve des influences des créations contemporaines des années 1990.

Les quatre premières catégories de la sociabilité sont également présentes dans les trois modèles, avec quelques dominantes selon les groupes d'enseignants. La catégorie 1 (rouge), indique un rapport aux autres relativement quotidien et correspond aux mots souvent employés dans le cadre de l'EPS. Elle est la plus importante des catégories chez les E-.

La préoccupation des enseignants E sont les aspects féminins de la danse, qui sont représentés dans la catégorie 3, jaune, sur le graphique. Ils posent des problèmes de gestion des groupes dans les classes.



Graphique 36 : Sociabilité E-, E, E+.

L'implication personnelle et l'affirmation de soi pour oser être, face à un groupe, se retrouvent dans la catégorie 2, (bleue). Cette dernière reprend les finalités sociales de l'Ecole qui doit en même temps favoriser le travail de groupe et assurer l'initiative personnelle.

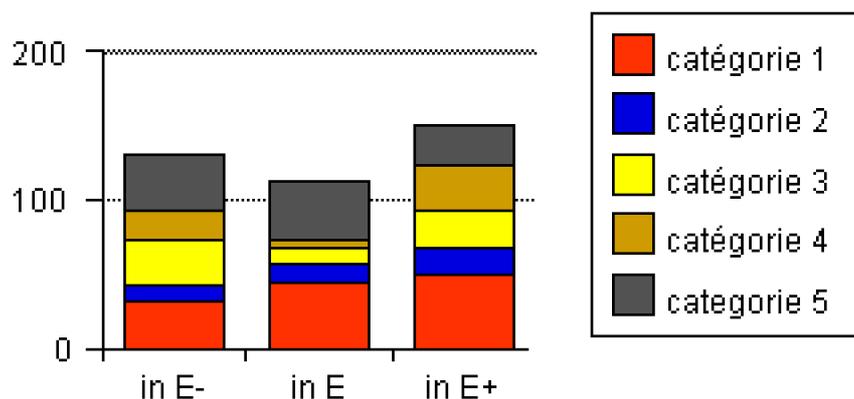
La catégorie quatre renvoie aux spécificités des relations en danse, qui se construisent autour de l'être ensemble, le contact et l'écoute.

Les E- et E restent imprégnés d'une culture scolaire et universelle des rapports sociaux.

Les enseignants E+ font aussi une large part aux termes généraux concernant les rapports sociaux. Pourtant, ils évoquent aussi deux aspects liés aux pratiques culturelles : les connaissances des différents styles (catégorie 5), et la communication selon les milieux sociaux et les rôles particuliers que permet de tenir la pratique artistique (catégorie 4) : danseur avec des rapports négociés d'accord, et spectateur à l'écoute. Ce groupe d'enseignants situe bien la sociabilité particulière de la danse dans le cadre d'une pratique culturelle énoncée : pratique artistique.

L'intelligibilité repose essentiellement sur les buts de l'action dansée et sur ce qui lui donne son sens. Les trois groupes d'enseignants mettent en avant la création, comme organisatrice de la danse. Ceci implique une gestion particulière des apprentissages, les groupes E et E- en sont convaincus. Le groupe E+ considère plutôt les mises en oeuvre, en utilisant les pratiques culturelles comme référence et sources de connaissances, les autres groupes ne les évoquent jamais.

Les thèmes et la cohérence de la danse sont recherchés par les enseignants E- et E+. Le langage métaphorique est assez nombreux chez E+.



Graphique 37 : Intelligibilité E-, E, E+.

Nous constatons globalement, que les enseignants experts ne font pas référence à des connaissances plus abondantes que les autres enseignants. L'imaginaire est plus sollicité (catégorie 4) au détriment de la pensée rationnelle. Pour les trois modèles, la nécessité de savoir gérer ses apprentissages est indispensable (catégorie 5). Ils se situent dans une démarche d'organisation de la création, et non pas simplement d'improvisation libre et de spontanéité.

Les modèles enseignants intègrent les modèles des instructions officielles selon leur niveau d'expertise. Les experts sont en adéquation avec leur temps. Les non experts sont plus conservateurs.

Le modèle des enseignants experts est le plus proche du modèle APA de 1996, pour ce qui concerne la motricité (importance des combinatoires espace, temps, énergie), et la sociabilité qui s'exprime à travers des rôles particuliers en danse. Les enseignants accordent cependant plus d'importance à définir leur intention en faveur de la création artistique, qu'aux références culturelles explicites, comme le font les textes des programmes. La sensibilité est chez eux plus ouverte et plus complète. Les textes n'évoquent que l'aspect imaginaire, et plus vaguement encore une relation au monde sonore, ce qui amplifie la confusion. Les enseignants se réfèrent davantage à la sensibilité des modèles antérieurs toujours très vivace en faveur d'une correspondance musique/mouvement.

Le modèle des enseignants non experts est un mélange. L'intelligibilité, accentuant les buts de l'activité et la gestion des apprentissages, ressemble à celle du modèle de 1985. Tout comme la motricité, très vague et perçue sous un angle très global. La sensibilité, qui met en avant les qualités perceptives sensorielles s'accorde mieux avec la dominante expressive du modèle de 1967. La sociabilité qui pose le problème de la féminité est encore imprégnée des modèles de 1959 et 1967.

Le modèle des enseignants n'enseignant pas la danse est une reprise assez fidèle du modèle de 1967, excepté pour les valeurs attribuées et les sens personnels donnés à la danse.

Nous percevons bien des appropriations personnelles des enseignants, des contraintes institutionnelles, et les différentes influences du monde culturel ainsi que la prise en compte des élèves comme agents culturels. La disparité des prises en compte de

la sociabilité exprime la difficulté de l'institution et des enseignants, vis-à-vis d'un accueil culturel des adolescents au collège, dans leurs recherches d'identité. Les enseignants mettent l'accent sur ce facteur, alors que les textes l'ignorent.

Les démarches pédagogiques occupent une place d'autant plus importante dans les discours que le niveau d'expertise est moindre.

Les démarches pédagogiques occupent 27,4 % du discours chez les E-, 27 % chez les E, 17% chez les E+.

Des différences assez nettes s'expriment, si nous considérons les registres variés des interventions.

Les E- mettent l'accent sur la relation maître/élève, particulière et très coûteuse en énergie et en émotion. En effet, il faut être attentif aux implications personnelles et affectives. Les regards qui se croisent, portés à la fois par le maître et par les élèves sur le maître, sont sources d'angoisse.

Les enseignants E situent leur difficulté dans le guidage des élèves pour faire face à l'imprévu des réponses, et le manque d'anticipation pose des problèmes de démarche. Ils tentent de transférer en danse, les acquis pédagogiques des autres APS, et se posent ainsi la question de l'évaluation, qui apparaît comme une réponse à leur souci d'aider les élèves à progresser.

Les enseignants E+ tentent de trouver des procédures adaptées à la démarche de création. Comment permettre la créativité et, dans le même temps, la maîtrise gestuelle de la communication ?

L'important pour les experts est de lire ce que font les élèves, et d'utiliser les expériences de travail des professionnels de la danse pour offrir des pistes de réalisation à ceux-ci.

Les enseignants E et E+ sont d'accord pour dire que la façon de mettre les élèves en activité, de les faire "entrer" en danse, est déterminante et nécessite beaucoup d'investissement de leur part.

Les enseignants sont tous marqués par les instructions officielles de 1985 concernant les pratiques pédagogiques : mise en place de projets, évaluations et intelligibilité des actions et différenciation. En danse, les différences féminin et masculin sont problématiques et reviennent dans les trois groupes de façon récurrente. Les textes, eux, ignorent cette question.

Le modèle des enseignants experts est-il le modèle le mieux approprié aux pratiques d'aujourd'hui ? Nous pourrions émettre cette hypothèse. Nous devons cependant le confronter aux modèles des élèves pour en mesurer les écarts.

Le modèle E+ est d'abord un modèle de "pratiquant culturé" cohérent. Il articule l'ensemble des facteurs le composant, à partir de valeurs consciemment annoncées.

Il est fortement influencé par la danse contemporaine qui a donné un élan créatif au mouvement en offrant des combinaisons possibles espace, temps, énergie. Pourtant l'élaboration des conventions esthétiques reste absente ou encore assez académique ne s'inspirant que de manière confuse des créations contemporaines.

La danse contemporaine scolaire, celle des enseignants E+, n'est pas la danse contemporaine, mais une danse qui lui ressemble dans ses formes et ses modes de présentation. Le choix de la pratique artistique implique l'acte de communication, et donc incite à des relations sociales particulières entre des émetteurs et des récepteurs, qui doivent, en même temps, élargir leur champ perceptif .

Le "pratiquant culturel", issu des modèles des experts des enseignants, est en rupture avec les modèles sociaux dominants auxquels sont davantage confrontés les élèves. Il est d'ailleurs qualifié par une enseignante de modèle élitiste. Ce qui tend à expliquer sa marginalité aussi bien auprès des enseignants que des élèves. L'art contemporain, tout comme la danse contemporaine, nécessite un regard averti et n'offre pas d'emblée une contemplation jouissive.

Les nouveaux programmes incitent à se rapprocher des pratiques sociales des jeunes mais les enseignants restent attachés à une danse expressive et créative, malgré les difficultés rencontrées. Cette danse leur ressemble culturellement. Alors que celles, issues des courants musicaux 'techno' ou 'rap', interrogent les valeurs anciennes du corps liées à un idéal, et les relations aux autres d'où les hiérarchies sont nivelées.

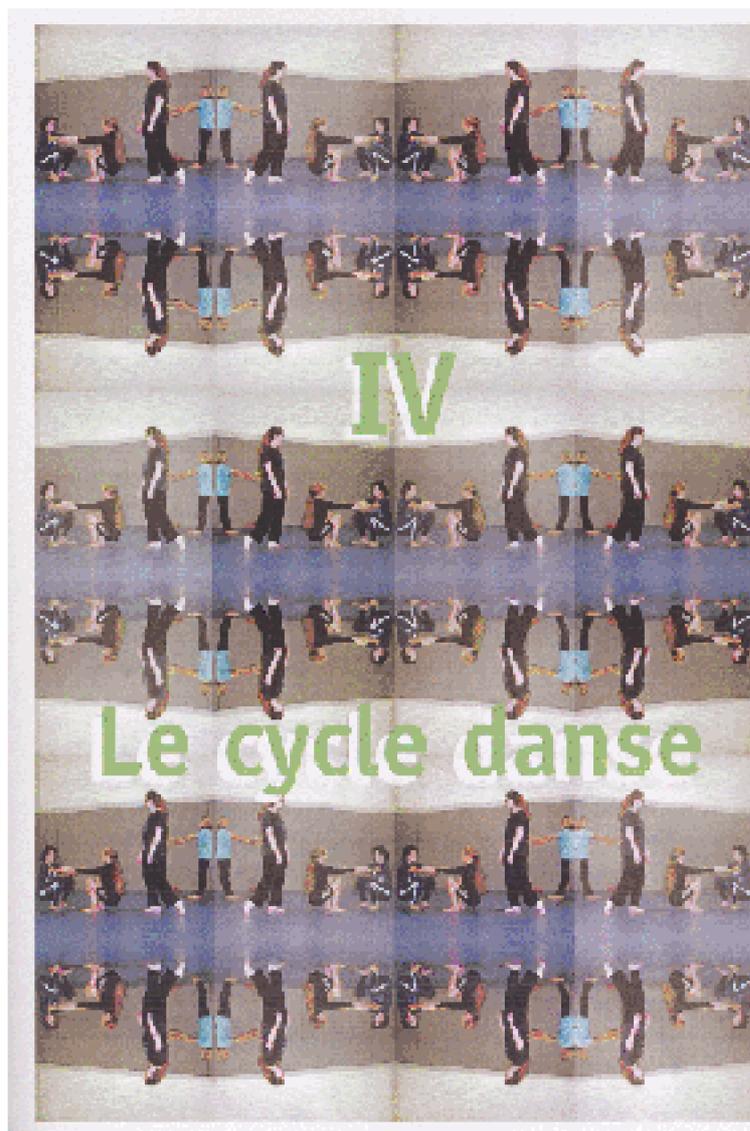
Où en sommes-nous ? Où allons-nous ?

Nous avons dans un premier temps mis au jour les modèles culturels véhiculés par les textes officiels qui organisent et définissent les objets culturels au collège. Ces derniers peuvent être considérés comme des formalités, des ornements spirituels ou comme un empilement de liasses sur les étagères du centre de documentation pédagogique. Nous ne l'avons pas entrevu comme cela et nous avons choisi de leur redonner vie en les insérant dans les contextes éducatifs et culturels et en les objectivant grâce à notre modèle, système dynamique et en relation constante. Nous avons découvert des modèles scolaires divers et relativement confus, qui ne reprennent que certains éléments culturels, des danses citées en référence. Nous avons parlé alors de modèles aseptisés par trop d'enjeux éducatifs concernant l'intégration sociale.

Nous avons ensuite regardé les enseignants et observé leurs histoires personnelles intégrées dans les histoires éducatives et artistiques. Nous avons remarqué les réalités multiples des modèles, pourtant tous constitués des mêmes ingrédients que chacun mélange à sa guise, sans pour cela dénaturer les valeurs éducatives. Nous avons entrevu les potentialités différentes des modèles. Ceux-ci peuvent agir malgré leurs défaillances. Ils ne fonctionnent pas si les valeurs et les éléments du modèle sont en contradiction. Ils sont efficaces s'ils sont discursifs et ouverts. Il n'existe pas de modèle type, définissant un objet culturel clairement identifiable à transmettre.

Nous voulons maintenant tenter de mettre à jour comment se passe "une" transmission culturelle, en ne prétendant pas que celle-ci soit le reflet de ce qui peut s'enseigner aujourd'hui au collège, ni des démarches utilisées. Nous posons simplement un regard attentif sur des propositions d'une enseignante et sur l'évolution de sa classe. Evolution considérée comme autant d'entrelacs créés entre une enseignante, son corps, son histoire et ses élèves en activité de danse.

PARTIE IV : LE CYCLE DANSE



Nous voulons poursuivre les réflexions de trois auteurs, dont les lectures nous ont touchée, et qui interrogent dans leur champ respectif, les phénomènes des transmissions culturelles. Nous les citons en préambule de cette partie, pour insister sur les capacités des sujets à tisser des liens particuliers avec des objets culturels, à travers d'autres sujets qu'ils rencontrent.

“La situation d’apprentissage ne prend du sens pour celui qui apprend qu’à la condition de correspondre à un dessein qu’il ambitionne d’atteindre”¹⁶¹ . “Chaque être est doté d’une série d’identités, ou pourvu de repères plus ou moins stables, qu’il active successivement ou simultanément selon les contextes... L’identité est une histoire personnelle, elle-même liée à des capacités variables d’intériorisation ou de refus des normes inculquées. Socialement, l’individu ne cesse d’affronter une pléiade d’interlocuteurs, dotés eux-mêmes chacun d’identités plurielles. Configurations à géométrie variable ou à éclipse, l’identité

¹⁶¹ DEVELAY (M). op cit. 1998. 91p.

se définit toujours à partir de relations et d'interactions multiples".¹⁶² "Pas plus qu'hériter n'est recevoir (mais trier, réactiver, refondre), transmettre n'est transférer (une chose d'un point à un autre). C'est réinventer, donc altérer. Pourquoi ? Parce que l'information transmise n'est pas indépendante de son double médium, technique et organique, et plus encore du second que du premier.... La transmission d'un contenu de sens l'incorpore en fait à son véhicule, lequel le soumet à sa loi"¹⁶³ .

Les trois auteurs partagent l'idée, que la communication d'objets culturels ne peut être envisagée comme une passation d'ustensiles qui garderaient leurs formes intactes en dépit des contacts qu'exercent les passeurs et les receveurs, et des canaux d'échanges qu'ils inventent pour cela.

En danse, le corps de l'enseignant est le double médium dont parle Régis DEBRAY. L'organique est le corps, la technique est le mouvement anticipé et contrôlé. L'un et l'autre, incorporé dans le donné à voir du corps du maître, qui devient la référence vivante de l'objet culturel.

Serge GRUNZISKI explique la perception d'un monde métissé à travers les mélanges qui se sont toujours opérés entre des éléments culturels d'origines différentes. Cette conception s'oppose à celle d'un monde homogène et cohérent, dont il serait facile d'isoler les caractéristiques et les catégories. La danse contemporaine est l'illustration d'une expression métissée faite d'emprunts divers, qui repose essentiellement sur les capacités des danseurs à intégrer dans leur corps déjà chargé d'histoires, des significations nouvelles et multiples, et à les partager et les échanger.

Michel DEVELAY parle d'un point de vue de didacticien. Il met en relief l'importance de l'attitude du sujet, dès lors qu'il s'investit dans un projet en le faisant sien et en lui donnant un sens reconnu. La situation d'apprentissage n'est donc pas un objet en soi, hors de l'apprenant. Mais elle représente déjà une imbrication possible entre l'état du sujet et son devenir. En danse, la situation d'apprentissage est opérante lorsque l'enseignant propose une référence imagée, claire et culturellement acceptable par le corps de l'élève danseur. Image qui crée le désir de s'engager dans une double transformation, celle de son corps et celle de l'image proposée.

Nous devons observer les situations d'enseignement mises en place par l'enseignant et vécues par les élèves. Nous utilisons pour cela notre modèle de lecture, afin de faire émerger les modèles culturels proposés d'une part, les modèles véhiculés par les élèves d'autre part. Enfin nous analysons comment se passent les mélanges, les transformations de chacun d'entre eux.

L'activité danse est connue de tous les élèves avec des résonances très différentes selon les cultures familiales. Ce qui confère un caractère assez privé, voir intime, à cette pratique. Par ailleurs, une danse standardisée, commerciale, envahit les écrans, et participe aujourd'hui du patrimoine collectif. Les musiques actuelles s'accompagnent toujours (presque?) d'illustrations rythmiques dansées. Les jeunes adolescents font

¹⁶² GRUNZISKI. (S). "La pensée métisse". FAYARD. Paris.1999. 47 p.

¹⁶³ DEBRAY. (R). "Transmettre". Odile Jacob. Paris.1997. 49 p.

correspondre les types de danses à leurs goûts musicaux. Ils connaissent la rupture culturelle qu’opère l’école dans les choix de ses activités éducatives. Ils savent que cette “danse”, qu’ils affectionnent, ne convient pas dans le domaine scolaire, et que danser à l’école n’accompagne pas leur style, leur modèle de référence d’être et de bouger. Aussi pour la grande majorité d’entre eux : “danser, ça craint !”

Dans notre recherche nous avons utilisé le travail d’une enseignante, qui appartient à notre catégorie des experts (E+), et nous l’avons observé en rapport avec une classe de 6ème.

L’enseignante “C” se situe dans le cadre d’une démarche qui tente de mettre l’élève en activité réelle, dans des situations finalisées, et dont les objectifs visent fondamentalement à une mobilisation complète des élèves apprenants, à une incitation à l’expression et à l’échange.

Nous la suivons donc dans son besoin de connaissance des élèves lorsqu’elle cherche à entrevoir leurs représentations de la danse. Le questionnaire qu’elle fait remplir de façon anonyme nous renseigne sur le sens donné à cette activité, sur la connaissance et les pratiques diversifiées des élèves.

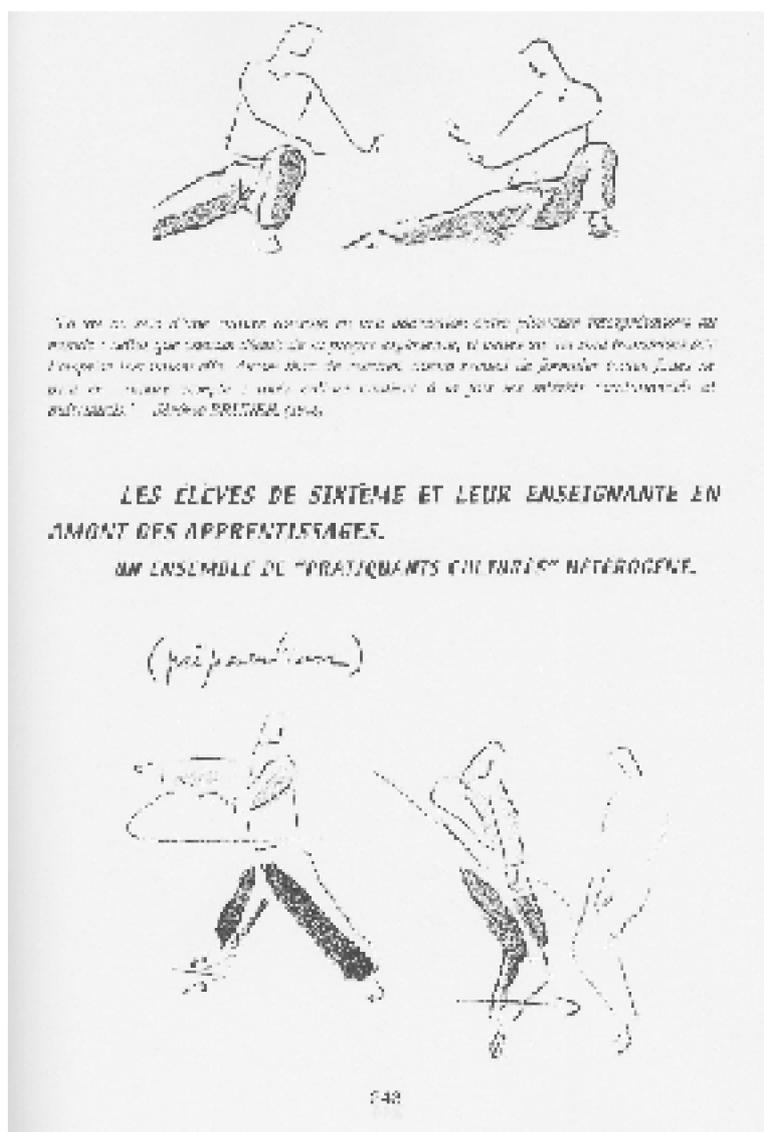
Nous analysons le modèle culturel de l’enseignante à travers un entretien semi-directif, et nous le comparons avec le modèle qu’elle propose à travers la situation de référence qu’elle met en place dès la deuxième séance.

Nous observons le traitement didactique qui évolue dans le cycle, témoin des négociations entre les attendus de l’enseignante et les réponses des élèves.

Enfin nous explorons les modèles culturels mis au jour en rapport avec le contrat didactique pour envisager les équilibres, les dynamiques, les choix opérés à l’intérieur de chaque élément du modèle pour comprendre les transformations et les métissages obtenus.

“La vie au sein d’une culture consiste en une interaction entre plusieurs interprétations du monde : celles que chacun déduit de sa propre expérience, et celles qui lui sont transmises par l’emprise institutionnelle. Aucun livre de recettes, aucun recueil de formules toutes faites ne peut en rendre compte : toute culture contient à la fois les intérêts institutionnels et individuels.” Jérôme BRUNER. (1996).

LES ÉLÈVES DE SIXIÈME ET LEUR ENSEIGNANTE EN AMONT DES APPRENTISSAGES. Un ensemble de “pratiquants culturés” hétérogène.



Les élèves de 6ème 2

La connaissance, pour l'enseignant des habitudes culturelles des élèves, permet d'appréhender leur devenir immédiat, celui de futurs danseurs scolaires.

Le questionnaire proposé au début du cycle d'enseignement (voir annexe 1 Partie IV), cherche à connaître les habitudes culturelles concernant les spectacles de danse, de musique, de théâtre. Le cinéma, les arts plastiques et le sport sont aussi interrogés.

La connaissance qu'ils ont de cette activité doit s'exprimer à travers une pratique réelle et leurs envies ou non d'aller voir un spectacle de danse.

Les valeurs qu'ils accordent à la danse sont questionnées par une hiérarchisation possible des réponses en fonction de propositions. Celles-ci se répartissent selon des approches qui expriment des sensibilités différentes, et des intelligibilités qui rendent compte, soit d'une pensée plus imagée soit d'une pensée plus rationnelle.

Enfin, une question fait référence au rapport affectif immédiat qui s'exprime dans la perspective de danser en EPS au collège.

La classe est homogène lorsque nous mesurons la place de la danse dans leur vie quotidienne

78 % des élèves disent n'avoir jamais vu de spectacles de danse,

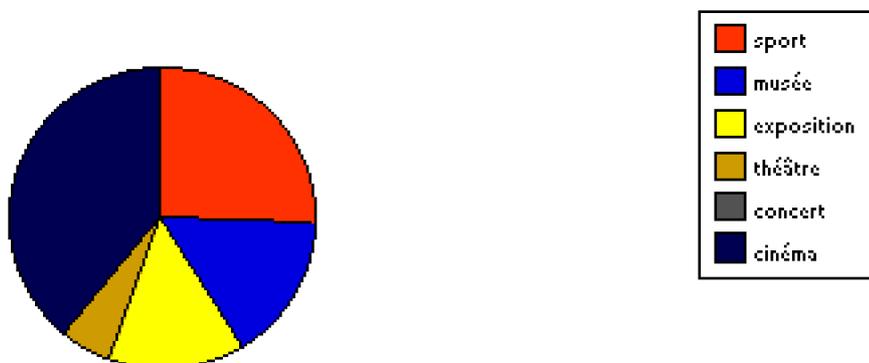
75 % n'ont jamais pratiqué la danse.

Cette absence de rapport culturel artistique direct ne semble pas cependant reposer sur une volonté de leur part, car 57 % d'entre eux aimeraient assister à des spectacles de danse ; 14 % disent tout de même qu'ils n'ont pas envie de voir de la danse et qu'ils trouvent cela ennuyeux.

Six élèves témoignent d'un rapport à la danse différent. Ils vont au spectacle et pratique de la danse.

La classe est aussi relativement uniforme dans la fréquentation des lieux culturels (théâtre, cinéma, matchs sportifs, musique, musées ...). Nous retenons que les élèves, en un an, vont trois ou quatre fois au cinéma, deux ou trois fois voir des matchs sportifs, une fois au musée. Ce qui dénote un manque d'habitudes concernant les sorties culturelles.

Le diagramme ci-dessous, fait apparaître que les arts vivants sont les moins connus. Les élèves préfèrent le cinéma, ils sont avant tout marqués par l'image, que ce soit celle de la télévision ou celles du grand écran. Le contact direct, de corps à corps, dans l'échange culturel, ne fait pas partie de leur monde.



Graphique 38 : Habitudes.

Les élèves disent, dans une grande majorité, préférer la danse moderne. Celle-ci ne semble pas être une référence de danse particulière, mais plutôt désigner leur goût pour ce qui est actuel.

Huit élèves disent apprécier le classique et le jazz,

Sept autres mentionnent le rap, cinq la danse, et trois le rock et le folklore.

La classe peut être divisée en deux groupes. Le premier est celui des élèves qui sont satisfaits de faire de la danse dans le cadre de l'EPS (57%).

Le second est constitué de sept élèves qui n'ont aucune envie de participer à un cycle de danse, et six sont déçus ou inquiets.

Treize élèves donc sur vingt huit, soit pratiquement la moitié de la classe, vont accaparer l'attention de l'enseignante et la mobiliser dans une recherche de situations motivantes et intéressantes.

Les valeurs attribuées à la danse témoignent aussi d'une certaine homogénéité : danser fait référence à une musique.

Les résultats montrent encore une classe assez homogène qui définit la danse à travers son rapport à la musique (64,2 % des réponses).

L'expression et la poésie obtiennent chacun huit réponses positives (28,5%).

La grâce et la beauté : sept réponses, soit 25 %.

A la question : "si tu vas voir un spectacle de danse, qu'est-ce qui est important ?" , voir de beaux mouvements l'emporte (67,8%) sur comprendre l'histoire (39,2%).

Le spectacle de danse est assimilé à un plaisir. La recherche d'agréables moments est valorisée par dix-sept élèves, soit 60% d'entre eux, qui espèrent apprendre quelque chose en allant au spectacle (57%).

Les élèves ont une image normalisée de la danse. Celle qui est développée dans notre société. La danse signifie bouger sur la musique, donner à voir des mouvements en rapport avec l'esthétique d'un "beau", qu'il faudrait pouvoir définir. Leur goût pour les danses modernes semble indiquer le désir d'être en phase avec leur temps, aussi bien dans le rapport à la musique que dans celui du geste et du corps.

La danse permet d'offrir un spectacle agréable dont la curiosité reste un élément important. Treize élèves cependant semblent peu motivés et expriment une inquiétude à participer à un cycle de danse.

Nous sommes tentés d'extrapoler, au delà du résultat de cette enquête, sur la nature des observations que les élèves vont être amenés à porter sur les danses qu'ils vont voir ou expérimenter. Nous pouvons faire l'hypothèse, en se référant aux travaux de Jean Michel GUY, que les élèves apprécient la danse comme intimement liée à la musique, et qu'ainsi leur discours peuvent être qualifié de "thymique"¹⁶⁴ : **"le terme qui revient le plus souvent dans le discours thymique est "bouger" : le public doit bouger, la danse doit donner envie de bouger et de faire bouger"** . Un autre aspect peut être révélé. Celui de la recherche de beaux mouvements. Nous pourrions ainsi attendre des élèves une recherche de beauté dans la danse qui s'exprimerait dans un discours que l'auteur précédemment cité appelle de "formaliste". **"Le formaliste a une prédilection pour la pureté du mouvement et le dessin de la danse"**¹⁶⁵ .

Ces deux types de discours, nous avons préféré les traduire dans notre grille d'analyse. Ils rendent en effet compte d'un degré d'acculturation. Dans notre modèle de "pratiquant culturel", bouger renvoie à l'élément motricité, et la reproduction du rythme ainsi que la beauté, à celui de la sensibilité.

Nous devons aussi prendre en compte ces représentations d'élèves comme autant

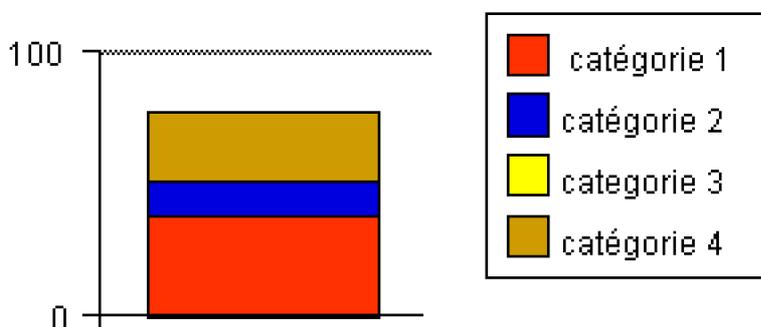
¹⁶⁴ GUY. (J). "Les publics en danse ". La documentation française. Paris.1991. 332 p.

¹⁶⁵ GUY. (JM).op cit. 342 p.

de modèles culturels déjà formés, et lire leurs réponses à travers notre filtre d'analyse.

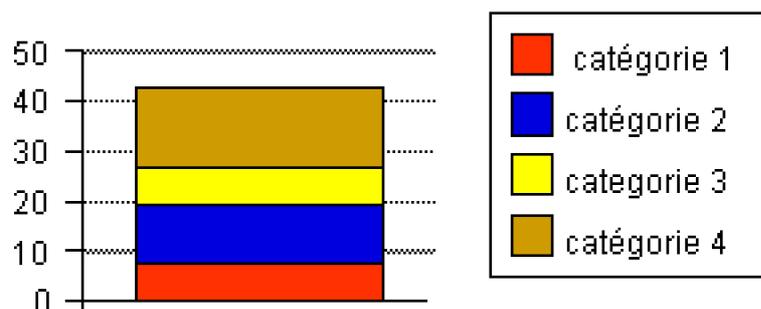
Les élèves expriment des attentes en faveur de la sensibilité et de l'intelligibilité et donnent une première image homogène de « pratiquant culturel ».

Le questionnaire ne permet pas aux élèves de s'exprimer sur un type de sociabilité, ni sur la motricité. Il nous renseigne surtout sur la sensibilité et l'intelligibilité qui s'expriment dans une appréhension distanciée de la danse (voir annexe 1). Nous observons que trois catégories sur quatre du modèle sont présentes dans l'élément sensibilité. Le rapport à la musique et aux rythmes laissent entendre une mise en accord des perceptions auditives et kinesthésiques (catégorie un). Les notions d'esthétique à travers le registre du beau obtiennent un grand nombre de réponses (catégorie quatre). L'aspect émotionnel, le plaisir semblent être recherchés (catégorie deux). Cependant, pour cette classe, danser n'est pas communiquer une émotion.



Graphique 39 : sensibilité

L'intelligibilité des danses, s'exprime ainsi : le besoin d'apprendre (connaissance de la danse) est important, c'est la catégorie deux. Les catégories trois et quatre se partagent les réponses ayant trait soit à la compréhension rationnelle, soit à celle plus imagée et poétique.



Graphique 40 : intelligibilité

Le modèle synthétique des élèves rend compte d'une cohérence assez grande : danser, c'est produire des mouvements en musique. Ces mouvements doivent être beaux et agréables à regarder, avec une certaine logique dans la danse, qui permet l'appréciation positive et la perspective d'apprendre quelque chose. Danser permet donc aussi de sortir du quotidien.

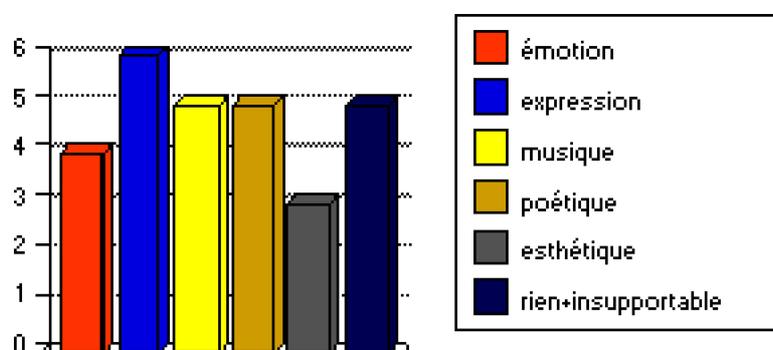
Cette première analyse du questionnaire nous a permis d'envisager la classe comme

un ensemble, qui par addition de ses individus, donne une certaine approche globale de la danse.

Pourtant, si nous considérons avec Marcel POSTIC que “les facteurs socio-économiques et culturels qui influencent les sujets du groupe, conditionnent la nature des inter-actions, en quantité et en qualité”¹⁶⁶, il est nécessaire de prendre en compte cette réalité des interactions dans le groupe classe, qui tend à percevoir les individualités, les différences, comme autant d’influences possibles.

La classe peut être envisagée non pas avec des dominantes, mais avec ses particularités.

Le classement des élèves se fait alors en tenant compte des autres réponses, en dehors de la musique et du rythme. Restent, dans cette catégorie, uniquement ceux qui n’ont choisi de répondre qu’à ces items. Nous avons une autre lecture de la classe :



Graphique 41 : La classe

Le groupe des “esthétique” est satisfait de faire de la danse

Le groupe des “poétique” se répartit entre deux déçus et trois satisfaits de pratiquer la danse.

Le groupe de “musique” comprend trois satisfaits et deux qui n’ont pas envie du tout.

Le groupe “expression” est composé uniquement de satisfaits (sauf un), ils ont tous assisté à un spectacle de danse.

Le groupe “émotion” se partage en deux satisfaits, et deux déçus, et “pas envie du tout”.

Le dernier groupe qui ne définit pas très bien la danse, est plutôt déçu, inquiet. Il n’a pas envie du tout de pratiquer la danse.

Il semble que les deux groupes “esthétique” et “expression” soient des points d’appui possible pour l’enseignante, bien que leurs attendus laissent supposer des contradictions. Celles-ci ont jalonné l’histoire de la danse. Les courants de danse moderne ont cherché dans la première moitié du siècle à opposer à l’esthétique classique du beau, une autre esthétique fondée sur l’authenticité de l’expressivité et sur les sensations. L’enseignante doit donc faire preuve d’ouverture, si elle veut conserver la motivation et impliquer tous les élèves de ces deux groupes.

¹⁶⁶ POSTIC. (M). “La relation éducative”. Puf. Paris. 1994.131p.

L'ensemble qui s'exprime est assez hétérogène. Nous savons que les groupes d'élèves sont en perpétuel mouvement concernant les valeurs. Les influences exercées par les membres du groupe, comme celle de l'enseignante, sont déterminantes. Nous devons analyser l'enseignante à travers notre modèle, sa situation pédagogique de référence pour mesurer les transformations qu'il attend de ce premier rapport au savoir mis à jour.

L'enseignante

Une « pratiquante culturée », modelée par une histoire et un parcours personnel, qui favorise des choix pédagogiques singuliers.

Nous avons déjà précédemment analysé les enseignants en faisant l'hypothèse que ces derniers n'enseignent bien que ce qu'ils portent en eux, c'est à dire une certaine cohérence, une articulation dynamique des éléments du modèle culturel qu'ils représentent.

Le parcours de l'enseignante montre une évolution dans sa pratique. Tout d'abord, elle vit la danse à travers la reproduction d'un modèle. Elle apprend à refaire des enchaînements proposés par des danseurs professionnels. Elle découvre des techniques variées : le classique, le jazz, le moderne, la rythmique, les danses africaines et espagnoles. Elle éprouve un grand plaisir à danser, et consacre beaucoup de temps à cette activité, en même temps qu'elle se forme à l'enseignement de l'éducation physique.

Puis elle rencontre la danse contemporaine auprès de danseurs travaillant avec “les DUPUY”. Elle pénètre dans le monde de la création, elle s'expose dans des ateliers où il faut affronter le regard des autres : “le grand chamboulement” dit-elle, une nouvelle façon de voir et de sentir les choses.

Sa motricité évolue ainsi d'une reproduction de techniques, d'enchaînements, à la découverte de la voix, du souffle, qui incite à un rapport au corps nouveau, et enrichit ses relations avec l'environnement, et notamment avec les objets, partenaires de la création dansée.

Sa sensibilité, vécue d'abord de façon prioritaire dans la correspondance musique/mouvement, se transforme en recherche de sensations kinesthésiques (massages).

Sa sociabilité centrée sur un rapport à l'enseignant comme modèle, se modifie et s'ouvre à l'écoute des autres, la manipulation des corps des partenaires et l'affrontement du public, par le jeu du regard.

Son intelligibilité, structurée au départ dans l'accession à la reproduction de formes gestuelles justes, progresse vers des intentions de création et d'invention, où l'élaboration de projet artistique devient l'objectif de son travail.

La démarche pédagogique évolue aussi d'un guidage technique à une aide à l'émergence de processus de création.

Ses références culturelles sont nombreuses. Elle se rend souvent au spectacle. BÉJART reste le chorégraphe majeur. Viennent ensuite GALLOTTA et RICCI. Tout trois

attachent une assez grande importance à la mise en scène, aux mouvements, au groupe, à une certaine dynamique corporelle qui incite toujours à l'écoute musicale.

Au moment de la recherche, l'enseignante "C" est un modèle de "pratiquant culturé" particulier. (voir annexe 2 Partie IV) que nous pouvons ainsi rendre explicite.

La danse est un art qui produit des oeuvres à échanger. Danser au collège, c'est pouvoir réaliser un spectacle et avoir des relations aux autres différentes. Voir, regarder, connaître font partie de l'activité. Danser signifie également bouger le corps, utiliser des éléments gestuels qui seront négociés à plusieurs dans le cadre de stratégies de création. Être authentique, sentir les choses, s'appuyer sur la musique et les thèmes choisis facilitent la recherche et la production d'une danse qui sera vue. La création collective nécessite de la part de l'enseignante une démarche de création qui s'appuie sur l'activité des élèves. Des modes d'entrée différents dans la danse sont proposés pour favoriser l'implication de chacun. Les situations d'apprentissage sont présentées comme autant de points d'appui pour la création. Sa référence implicite est la danse contemporaine.

Nous pouvons décrire ainsi son modèle :

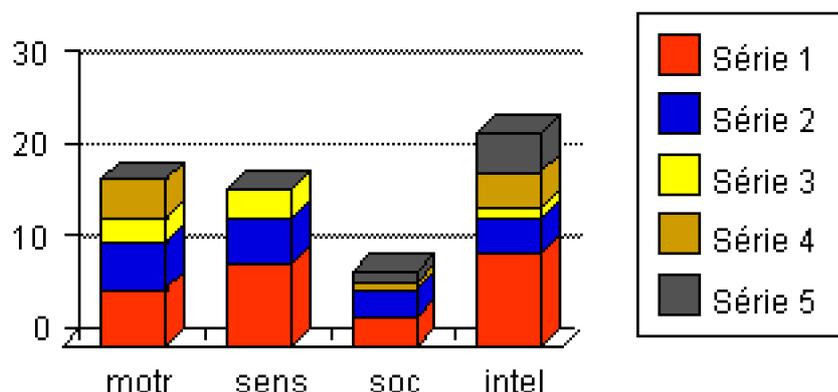
Les valeurs qui l'organisent sont artistiques : la danse est l'aboutissement d'une activité créatrice qui s'exprime dans la réalisation d'un spectacle.

La sensibilité des élèves est sollicitée ainsi que l'intelligibilité. Ce sont les deux pôles dominants du modèle qui s'articulent de façon discursive avec les valeurs artistiques énoncées.

La motricité n'est évoquée qu'en des termes assez généraux, et l'enseignante semble vouloir l'envisager de façon non techniciste et globale. Sa pratique personnelle lui permet sans doute d'avoir des réponses concernant les éléments gestuels, qui ne sont pas précisés.

La sociabilité est le pôle le plus faible, le vocabulaire employé ne permet pas de discerner la spécificité des rapports aux autres en danse, si ce n'est l'authenticité.

L'enseignement de la danse pose un vrai problème de démarche pédagogique, qui est celui qui préoccupe le plus l'experte en danse . Il n'est jamais question d'expression dans ce modèle, mais plutôt de pratique artistique recherchée. Ce modèle reflète largement les nouvelles orientations des programmes de 1996, tout en mettant l'accent sur le ressenti et l'authenticité qui dominaient dans le modèle de 1967, et qui perpétue une approche non technique de la gestuelle.



Graphique 42 : « C » E+. Valeurs : réaliser un spectacle

Ce graphique illustre l'équilibre relativement harmonieux et discursif du modèle. La présence de nombreuses catégories (ici série) dans chaque élément est à souligner comme un facteur positif dans la perspective d'échanges culturels.

Nous mesurons un premier décalage avec les élèves qui ont exprimé leur plaisir de la pratique de la danse avec l'enseignante. En effet, les notions d'esthétique et d'expression ne font pas partie directement du discours. Seules les références culturelles citées montrent le goût de l'enseignante pour les formes pures et rythmiques, ainsi que ses attentes concernant une communication expressive à partir de thèmes et ou de mythes.

L'enseignante élabore son cycle d'enseignement à partir d'une situation pédagogique de référence qui reflète ses choix pédagogiques.

Les choix pédagogiques de l'enseignante s'expriment d'abord dans une situation particulière qu'elle appelle situation de référence, à la fois pour elle et pour les élèves (voir annexe 3). Cette situation est le pivot de son enseignement car elle révèle les apprentissages à réaliser, et attendus. Sa fonction est double et elle vient ponctuer tout au long du cycle d'enseignement, le rythme du travail engagé.

Cette situation définit donc le contexte culturel scolaire, dans lequel les élèves et l'enseignante engagent leur activité dansante.

Dans sa démarche, l'enseignante prend appui sur des travaux de didactique de l'EPS, qui tentent de confronter les élèves aux problèmes fondamentaux de l'activité culturelle. La situation de référence est une situation aménagée, mais qui garde toute son authenticité en rapport avec ce qui caractérise ici la danse artistique, une création de danse dont le but est d'être présentée, pour être appréciée.

Cette situation détermine donc des valeurs, des moyens à mettre en oeuvre pour réussir et paraît contraignante en regard de son dispositif.

Cette situation se décline comme une tâche à réaliser, avec des objectifs à atteindre. Un but de tâche clair concrétise les intentions d'action. Un dispositif précis organise les actions et les relations entre les élèves. Les critères de réussite permettent à ceux-ci ainsi qu'à l'enseignante d'évaluer les problèmes rencontrés, et les acquisitions.

Comment cette situation peut-elle inciter les élèves, à la fois à s'approprier les objets culturels proposés par l'enseignante qui favorise une certaine intégration, et leur offrir la

possibilité d'être différent, de reconstruire ces mêmes objets à travers leurs modèles singuliers ?

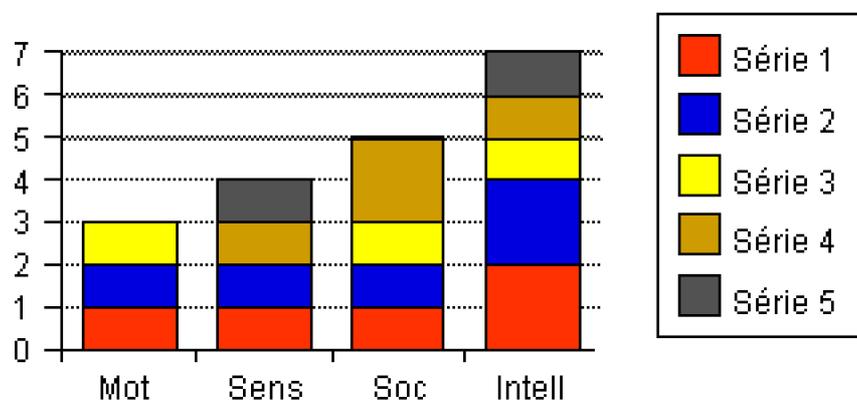
Quelle motricité, sensibilité, sociabilité, intelligibilité particulières sont à l'oeuvre dans cette situation ?

Si nous analysons les mots employés pour définir la situation de référence, nous observons que la motricité est floue et peu précisée (mouvement, déplacement, catégorie un et deux).

La sensibilité sollicitée s'appuie sur l'écoute musicale, qui induit une vivacité du mouvement, incite aux déplacements et à l'émergence d'images mentales en référence avec le cirque. Image et dynamique du mouvement sont articulées pour investir un espace de représentation, dans le but de donner à voir, plus encore de toucher l'oeil du spectateur.

La sociabilité proposée situe les communications dans une certaine réglementation. Lors de la présentation des danses, les danseurs, et les spectateurs ont des rôles bien différenciés. La mixité est recherchée par l'enseignante mais non imposée. L'intelligibilité articule les autres pôles et finalise l'activité de chacun. La pensée rationnelle est sollicitée. L'enseignante demande aux élèves une construction de danse, dans un espace, en relation avec un titre, une musique, des partenaires. Cependant la pensée imagée doit être mise en oeuvre pour construire un univers symbolique spécifié : le cirque.

Le graphique image le modèle culturel qui s'exprime à travers la situation de référence proposée par l'enseignante :



Graphique 43 : SR1

Nous observons un modèle relativement équilibré avec une importance accordée à la sociabilité et à l'intelligibilité de la danse.

Les catégories sont assez diversifiées, les éléments les plus riches sont la sociabilité et l'intelligibilité.

La comparaison entre le modèle de « pratiquant culturel » de l'enseignante et celui qui sous-tend celui de la situation référence, rend compte d'une première accommodation culturelle.

Cette comparaison devrait faire apparaître les modifications opérées par l'enseignante pour mettre en activité les élèves.

Dans son modèle élaboré à la suite de l'entretien, l'enseignante accorde peu de place à la sociabilité. Elle ne parle pas de la spécificité des relations en danse. Pourtant, lorsqu'elle met en place l'activité dans sa classe, sa situation de référence est une danse collective, qui implique donc un type de partenariat. De plus, la finalisation de cette danse passe par sa communication à un groupe de spectateurs. L'enseignante doit donc installer de façon très précise les espaces de relations, et doit gérer les communications. Elle incite fortement à la pensée rationnelle et imagée qui s'expriment dans une description et une formulation d'un titre. La relation danseur spectateur est donc formalisée et canalisée. D'où l'importance de l'organisation sociale de la danse.

Les contraintes concernant la motricité sont floues, et doivent inciter les élèves à la création de mouvements non imposés.

Nous remarquons que la situation dite de référence, organise et contraint l'élève :

.
dans une danse finalisée ; mais avec une liberté possible d'approche rationnelle et imagée

.
dans une organisation des relations

.
dans un registre de sensibilité qui privilégie l'écoute musicale, la vision et l'imaginaire.

Elle laisse complètement libres les élèves en ce qui concerne la production de mouvements.

Cette situation s'appuie sur le registre sensible des élèves, mais ne donne aucune indication concernant la motricité, élément fort dans les représentations des élèves.

L'enseignante s'appuie sur les attendus institutionnels concernant la danse en 6ème, pour créer ses propres objectifs.

L'enseignante reprend les objectifs décrits dans les textes officiels. Il s'agit de permettre aux élèves d'élaborer un projet expressif. Cependant finaliser la danse dans l'intention de toucher le spectateur, est une personnalisation des attendus institutionnels. Ces derniers évoquent plus l'idée d'une rencontre possible. Les exigences sont donc plus grandes et s'inscrivent pour l'enseignante dans une démarche d'éducation artistique. Elle fait référence implicitement à la danse contemporaine.

Souvenons-nous du modèle institutionnel proposé dans les documents d'accompagnement :

la motricité est l'élément dominant, et articule une intelligibilité ouverte à l'ensemble des catégories. Les autres pôles du modèle sont faibles et moins riches. Le modèle institutionnel est donc assez dissemblable de celui de la "SR1", tout comme celui de l'enseignante qui privilégie la sensibilité à la sociabilité.

La situation de référence de l'enseignante tend à équilibrer le modèle en prenant en compte l'ensemble des éléments.

Les exigences de début de cycle incitent les élèves à découvrir une danse qui

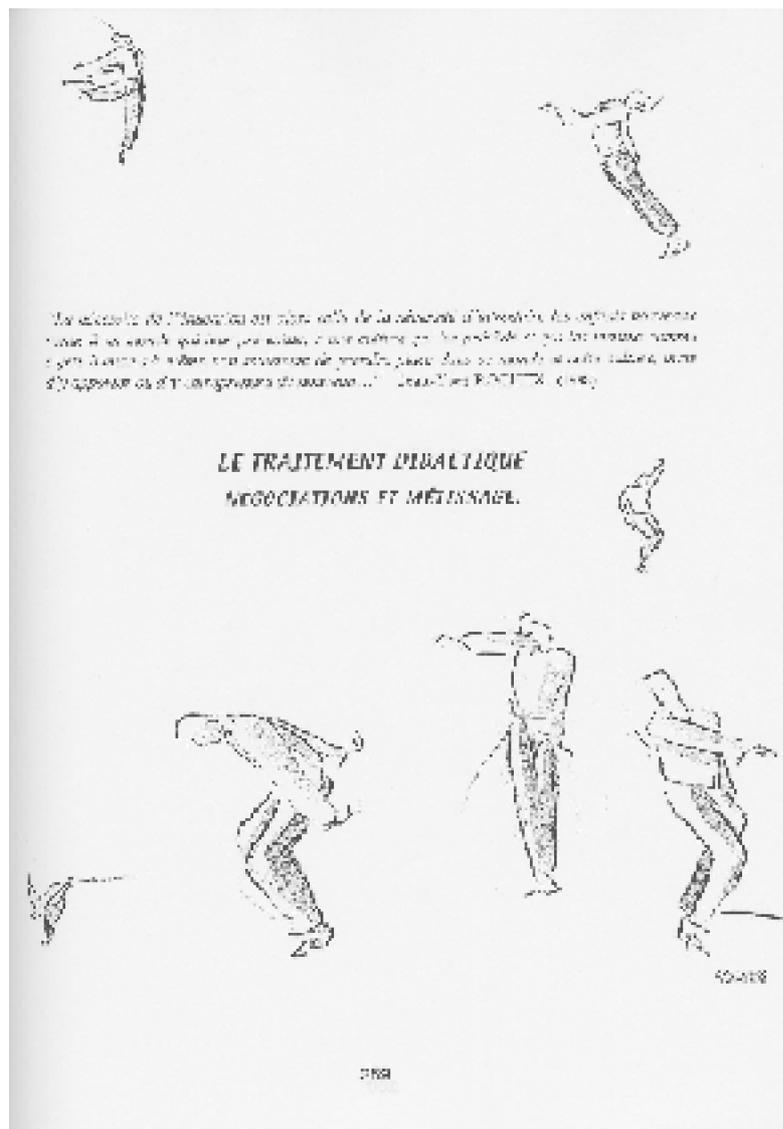
sollicite plutôt la sociabilité, la sensibilité et l'intelligibilité, dans un système de contraintes organisées. Quant aux textes officiels, ils rendent compte eux, des attendus à la fin du cycle.

L'enseignante choisit donc une démarche qui instaure l'activité de représentation par le corps, activité créatrice dans le but de communiquer.

Cette situation se positionne en continuité avec les textes officiels si nous considérons les valeurs, mais en rupture culturelle avec les élèves qui pensent que la danse consiste uniquement à bouger sur la musique. Ces mêmes élèves sont d'ailleurs peu désireux d'entrer dans le cycle danse. Pour le reste de la classe, cette situation leur permet de s'investir dans les différents registres mentionnés, que ce soit sur le plan de la sociabilité, de la sensibilité et de l'intelligibilité.

“La nécessité de l'éducation est alors celle de la nécessité d'introduire les enfants nouveaux venus à un monde qui leur pré-existe, à une culture qui les précède et qui les institue comme sujets humains, à même non seulement de prendre place dans ce monde et cette culture, mais d'y apporter ou d'y entreprendre du nouveau ...” Jean-Yves ROCHEX. (1998)

LE TRAITEMENT DIDACTIQUE. Négociations et métissage.



L'enseignante organise un cycle d'enseignement en six séances de deux heures chacune. Il nous semble judicieux d'analyser les deux aspects qui retiennent notre attention dans cette recherche :

- nous devons observer le ou les modèles proposés par l'enseignante tout au long du cycle, en mesurant les modifications, les négociations qu'elle opère pour assurer l'engagement de ses élèves.

- Nous regardons ce qui se passe du côté des élèves, modèles culturels en formation. Et nous étudions si les écarts repérés en amont du cycle entre leurs représentations de la danse et l'histoire personnelle du corps dansant de l'enseignante s'amenuisent, ou au contraire se creusent pendant ce cycle. Et surtout, quels sont les éléments culturels qui tissent les accords entre tout le groupe, enseignant et élèves.

Les premières situations pédagogiques.

Elles sont les signes d'une culture en construction, les signes des premières rencontres et échanges maître/élèves élaborés dans une pratique commune.

Les deux premières séances doivent être mis en parallèle avec l'analyse des descriptions des élèves lors de la situation de référence (SR1). L'enseignante, par sa manière de mettre en activité les élèves, leur offre déjà un échange possible entre les modèles culturels en présence.

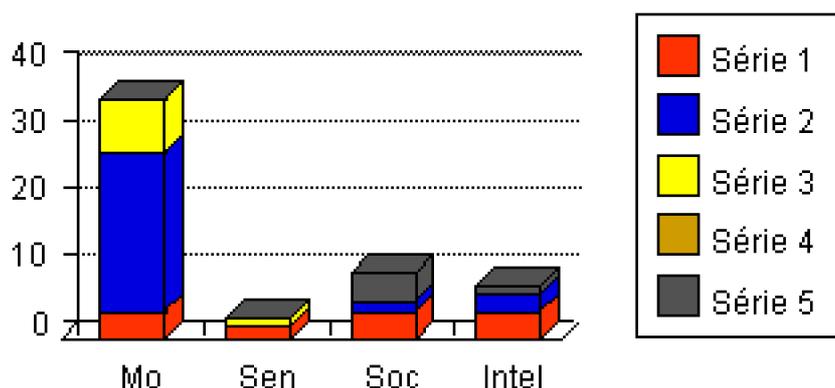
Les contenus d'enseignement des deux premières séances, à l'exception de la mise en place de la situation de référence, sont d'abord analysés (voir annexe 4 Partie IV).

Le souci premier de l'enseignante est de mettre les élèves en activité, c'est à dire en mouvement. Elle affiche cette intention comme objectif premier. Pour cela, elle propose des débuts de création de danse à partir de verbes d'action, qui suscitent à la fois des déplacements et des organisations posturales. Ces verbes sont à la fois connus et maîtrisables corporellement par l'ensemble des élèves. Ils obligent aux actions motrices qui déséquilibrent l'attitude quotidienne verticale.

Ces embryons de danse sont structurés, et les contraintes de l'enseignante, en ce qui concerne l'espace, sont importantes laissant entendre qu'une danse est d'abord une organisation des espaces : trajets, points de rencontre entre les élèves-danseurs, déplacements orientés et en relation avec un partenaire.

Dès les premières situations, l'enseignante questionne sur les intentions, sur la capacité à surprendre par l'originalité des réponses. L'exploration et l'échange sont largement sollicités dans les critères de réussite qui positionnent très rapidement les relations de partenariat, de danseur et de spectateur.

Si nous analysons les situations pédagogiques écrites par l'enseignante, avant la mise en place de la situation de référence, nous obtenons le graphique suivant :



Graphique 44 : séance 1+2

Le modèle culturel qui s'expose, s'organise autour de la motricité, pôle dominant.

La sensibilité est faible en ce qui concerne les discours. Cependant, nous savons que l'enseignante se met en mouvement avec ses élèves et induit une relation directe qui passe par le rythme, l'énergie, le regard, autant de sensations qui relèvent de la

sensibilité. Ce modèle s'accorde bien avec les valeurs annoncées dans ces premières séances : oser se mettre en mouvement avec les autres.

L'analyse des catégories montrent que la motricité mise en jeu est avant tout, une motricité téléocinétique (catégorie 2, en bleu sur le graphique), c'est-à-dire celle qui sollicite les actions motrices, les coordinations d'actions pour une intention extérieure à soi.

La sensibilité mise en jeu repose sur la recherche de concordance musique/mouvement et sur des images.

L'intelligibilité des danses s'appuie sur la compréhension des buts de l'action, ainsi que sur un début d'appropriation d'éléments de connaissance concernant la danse. La sociabilité spécifique à la danse dans les différents rôles à tenir est mise en jeu, ainsi que l'implication personnelle devant les autres.

Nous observons donc une modification complète dans l'équilibre du modèle, qui s'est rapproché de celui des élèves, en s'appuyant essentiellement sur la motricité qui implique le corps dans un jeu de mouvements, sans autre prétention d'intelligibilité que connaître des enchaînement de verbes d'action.

Les échanges culturels s'affinent grâce aux échanges verbaux et écrits qui traduisent les perceptions des danses de la « SRI »

Nous rappelons que les élèves présentent à tour de rôle leur danse à la classe, et qu'ils apprécient cette première création (voir annexe 5 Partie IV). Ils décrivent le moment qui leur a plu et donnent un titre à la danse. Nous étudions les réponses de deux groupes non mixtes, et de trois élèves en difficulté scolaire.

Le groupe des filles, dans ses réponses, ressemble à celui des garçons. Ils rendent tous compte des actions motrices exécutées par les élèves danseurs. Ils révèlent souvent des agissements à plusieurs, utilisant les partenaires : “***ils se montent dessus, ils se croisent, ils passent dessous...***”. Les verbes qu'ils utilisent sont aussi une reprise des verbes d'action mis en place par l'enseignante.

Les titres donnés aux danses sont souvent en rapport avec le cirque. Ils restent évasifs et ne permettent pas une intelligibilité fine des danses. Les spectateurs ne repèrent d'ailleurs pas le sens des danses.

Nous constatons aussi qu'un tiers des descriptions (27%) utilise un langage plus imagé en relevant ce qui fait sens : “***la pyramide, les singes, les automates...***”

Deux élèves du groupe dit “en difficulté scolaire” font preuve d'une appréciation très différente. Le premier, au lieu de décrire ce qu'il garde en mémoire de la danse, exprime une valeur : “***pas d'accord ... danse d'autrefois ...***”

La seconde décrit des actions et donne son appréciation : “***la pyramide est bien ... il font ce qu'ils veulent ...***”

L'enseignante note d'ailleurs sur leur fiche qu'ils n'ont pas compris la tâche. Elle recherche à faire lire la danse à travers le mouvement ou les images données à voir. La lisibilité des actions et des relations dans l'espace lui semble primordiale. Elle n'a que faire des sentiments.

Les descriptions des élèves nous indiquent une lecture de l'activité physique qui repose sur les mouvements en relation avec des partenaires. Mouvements qui sont identifiés par les regards des spectateurs, regards avertis par une mise en commun et une expérimentation préalable.

La notion d'images à retenir fonctionne ponctuellement. Nous assistons à une distorsion entre les contraintes de la situation de référence et les perceptions des élèves.

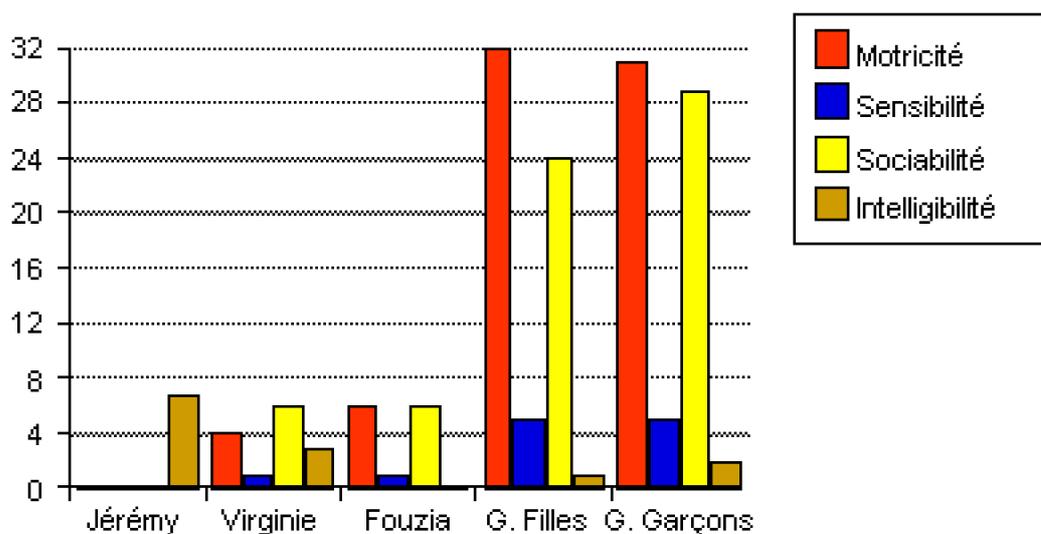
Qu'est-ce qui surprend les élèves ? Des actions plutôt acrobatiques, ou celles qui utilisent les partenaires dans des rapports physiques non ordinaires : "**ils se montent dessus**", "**ils passent sous les jambes**", "**ils font la brouette**", "**elles tombent**" "**elles se couchent au sol**". Ces actions communes entre danseurs, sont retenues et décrites de manière distanciée. Elles révèlent des relations humaines qui transgressent les rapports humains ordinairement admis à l'école, ou dans le quotidien en général.

Les élèves décrivent souvent la même image. Les uns disent "ils se montent dessus", les autres parlent de "la pyramide". Ces derniers s'attachent à rendre compte d'un imaginaire organisé en symboles identifiés. Les précédents peuvent être analysés de deux façons. Leur lecture se veut logique et analytique, et précisent ainsi les actions reconnues qui ont été travaillées avec l'enseignante. Nous pouvons aussi interpréter cette façon de décrire comme une valorisation des relations entre les personnes : relations produisant des formes, ou relations donnant à voir de l'interdit ?

Nous remarquons que les images décrites témoignent d'une perception des actions et, pour certains d'entre eux, d'une mise en route de l'imaginaire. Les danseurs ne sont pas décrits en fonction du rôle qu'ils se sont attribués, mais comme des copains de classe.

Nous pouvons établir un graphique qui nous permet une visualisation rapide qui favorise une comparaison des différents modèles.

Nous constatons une grande importance accordée à la motricité et à la socialisation dans la perception des danses. Tous les modèles se ressemblent sauf un : celui de Jérémie, qui n'est construit que sur l'intelligibilité, alors que cet élément est défaillant pour tous les autres.



Graphique 45 : SR1

La comparaison entre les descriptions des images retenues de la danse et les situations pédagogiques vécues, montre que les élèves répondent aux exigences de l’enseignante. Les élèves semblent “sous influence”. Leur travail corporel s’exprime dans leur danse et il est perçu par les spectateurs. Ils répondent aux contraintes de la situation de référence, instaure des relations de partenariat et des relations de spectateurs. Ils mettent en jeu une certaine intelligibilité des danses, en rapport avec le thème de l’enseignante. Ils sont entrés dans la lecture différenciée d’actions motrices (signes) pour certains, et la symbolique (signifiant) pour d’autres.

L’analyse de la démarche pédagogique semble s’élaborer autour de situations qui s’emboîtent, allant d’une valorisation d’un élément du modèle culturel à l’articulation de l’ensemble du système. En effet, chaque séance se construit à partir d’une séquence qui met en jeu la motricité et qui sollicite l’exploration, l’invention dans les réponses. L’intelligibilité du mouvement repose plus sur la créativité que sur les maîtrises des intentions d’actions. Ensuite, l’enseignante propose un échange avec un partenaire qui passe par la construction d’un espace commun de relations. Enfin, la situation de création d’une petite danse a pour objectif de synthétiser les recherches précédentes. Elle est présentée à un petit groupe de spectateurs. Elle a pour but de valider ou non les apports culturels. C’est une situation de réinvestissement qui mobilise tous les éléments du modèle, et incite les élèves à leur combinaison originale. Les exigences de la tâche sollicitent la mise en jeu d’une motricité, en lien avec une sensibilité, une sociabilité et une intelligibilité, qui trouvent une cohérence dans un jeu de contraintes de la part de l’enseignante, et dans un choix toujours possible d’articulations nouvelles.

Nous remarquons cependant que cette articulation n’est pas encore traduite dans la perception des danses, ni même dans les danses qui privilégient la motricité en relation avec les partenaires.

Certains élèves s’appuient sur l’activité acrobatique, d’autres sur l’illustration de rôles attachés au cirque. D’autres enfin sur les relations entre les danseurs.

Le choix d'un thème d'étude

Le thème d'étude traduit la transposition didactique élaborée par l'enseignante.

Comment les objets culturels deviennent-ils des objets d'enseignement, en conservant leurs valeurs et leurs signes culturels ?

L'enseignante décide du thème d'étude à partir des observations de la situation de référence, et à l'issue des deux premières séances. Elle propose aux élèves d'enrichir leur danse par une mobilisation originale du corps, par une structuration des espaces de relation. Enfin elle incite à un mode de composition qui joue sur les contrastes dans les relations : faire pareil, faire le contraire. Elle invite ainsi les élèves à apprécier visuellement leurs mouvements en rapport avec les partenaires et donc à améliorer la lisibilité de leur danse (voir annexe 6 Partie IV).

De façon explicite, voire contraignante, elle propose une articulation singulière des quatre éléments du modèle autour d'un objectif éducatif : enrichir sa danse. L'élément sensibilité reste plus confus. Les élèves peuvent (doivent) prendre des repères visuels, auditifs, kinesthésiques pour mener à bien leur projet de danse avec des partenaires. Aucune consigne ne porte cependant sur l'activité sensorielle dans les objectifs à atteindre.

Quelles sont les références culturelles sous-jacentes ? Comment le choix du thème d'étude rend compte d'un modèle culturel contextualisé ?

Nous relevons deux aspects retenus par l'enseignante et qui fonde sa pratique éducative.

L'enseignante sélectionne les objets culturels et les transforme en objets d'enseignement. Les concepts d'originalité et de déformation sont une illustration du traitement didactique.

L'originalité et la déformation, objets d'enseignement, sont le reflet d'un métissage particulier entre les finalités éducatives et les enjeux de l'art contemporain.

La proposition qui consiste à mettre en activité de recherche, indique aux élèves et à l'enseignante que la création d'une danse s'appuie sur les ressources personnelles de chaque élève, mais aussi des élèves dans une interaction productive d'échanges, et enfin, de l'enseignante elle-même, recours toujours possible.

Cette confiance réciproque dans les ressources personnelles de chacun, s'appuie sur la reconnaissance implicite de la construction plus ou moins riche d'éléments culturels que chaque individu porte déjà en lui, et qui lui permet d'échanger, de comprendre autrui à travers un langage gestuel (ici, l'expression dansé).

Pourquoi rechercher l'originalité ? Il semble évident que l'enseignante intègre dans cette notion deux idées. La première, attachée à l'acte éducatif, s'inscrit dans une pédagogie de la découverte, avec l'intention d'inciter les adolescents à aller au-delà de leur connaissance immédiate et d'une approche superficielle de la réalité, ici le corps en mouvement. La seconde s'insère dans une appréhension de l'art comme une pratique s'exerçant en rupture, en audace, par rapport à la vie sociale. Le concept d'originalité est

attaché à la production artistique de la modernité et de la post-modernité, qui objective un certain refus de la tradition mis à l'épreuve, d'ailleurs en cette fin du siècle par des débats virulents. En effet, doit-on être original pour être artiste ?

Cependant, par la proposition d'un objet d'étude incitant à l'originalité, l'enseignante exprime sa double référence éducative et esthétique qui trouve une cohérence dans une éthique professionnelle implicite. Elle se présente comme une enseignante prête à la découverte des inventions de ses élèves. Elle favorise, en même temps, une approche des arts qui se joue du quotidien, en déstabilisant les perceptions routinières. Faire vivre aux élèves l'expérience de l'originalité, est peut-être un pari futur, sur une lecture facilitée de ce qui n'est pas connu.

La notion de déformation dans la création artistique, est décrite par John MARTIN¹⁶⁷ comme un des quatre éléments fondamentaux en rapport avec le concept de forme.

Ici encore, l'enseignante, propose des indicateurs possibles pour lire comme pour créer, attachés aux créations contemporaines. Elle se situe en rupture avec l'esthétique classique, la lecture de signes ordonnés selon des schémas, et des codes imposés par l'académisme. Cette déformation du corps a d'autres incidences sur le mouvement. Elle permet de faire accéder les élèves à une motricité morphocinétique, indispensable à la création corporelle artistique.

“Une motricité 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.”¹⁶⁸

Les élèves jusqu'à présent ont le plus souvent utilisé leur motricité avec une intention extérieure au mouvement. Par exemple, aller d'un point à l'autre en modifiant les actions, monter sur les épaules du partenaire pour faire une pyramide, témoignent déjà du passage d'une motricité fonctionnelle à une motricité qui cherche à produire des signes. Mais il se fait en deux temps, car les élèves n'incluent pas, dans le mouvement dansé, leur mise en oeuvre de l'échafaudage. Ce n'est que lorsqu'ils stabilisent leur pose qu'ils ont conscience de la forme qu'ils produisent.

Le danseur construit et déconstruit en permanence le mouvement dans la conscience des traces qu'il donne à voir, et fait accéder le spectateur à la perception du “continuum”, de la fluidité du mouvement, qui caractérise le mouvement dansé. Ce continuum proposé par KIRBY, mesure “à la fois l'écoulement régulier de l'énergie et la vigilance musculaire”¹⁶⁹. Pour cet auteur celui-ci caractérise “la qualité dansante”.

L'enseignante choisit de favoriser la construction des espaces de relation structurés, et des relations construites sur les contrastes.

Là encore l'enseignante rend cohérent deux objectifs : éducatif, se référant aux valeurs sociales recherchées par l'école, et artistique, impliquant les élèves dans une sociabilité particulière qui produit non pas des affects, mais des images visuelles pouvant renvoyer

¹⁶⁷ MARTIN (J). op cit. 56 p.

¹⁶⁸ SERRE. (JC). 1984. op cit.139 p.

¹⁶⁹ KIRBY. (M). “Danse et non danse, trois continuums analytiques”. in, **Le corps en jeu**. CNRS. Paris.1993. 213 p.

ou non, pour le spectateur, à des affects entre les personnes.

L'écoute des autres, la tolérance, le partage comme la solidarité, sont des notions fondamentales dans l'apprentissage de la socialisation à l'école, et sont les signes d'une culture scolaire. Ces compétences recherchées sont au coeur de ce thème d'étude. Et pourtant, le projet culturel est autre : il s'agit de créer une danse à plusieurs ; et il convient que la production aboutisse à un donné à voir qui est échangé. C'est à travers des compétences plus spécifiques, nous disons à travers des signes culturels attachés à l'activité, qu'une sociabilité est mise à l'épreuve.

La danse est un art visuel. Les relations entre danseurs doivent passer d'un lien subjectif entre personnes donc affectif, à un lien lisible qui passe nécessairement par un certain dessin dans l'espace. Les contraintes de l'objet d'étude impliquent les élèves dans une élaboration de relations entre danseurs, corps dansants qui laissent des traces dans l'espace, d'autant plus intenses que les mouvements produits à plusieurs sont anticipés, mis en harmonie, et traduisent un accord sur l'ensemble des composantes du mouvement (temps, espace, énergie, formes corporelles).

La proposition de deux actions contraires - faire pareil et le contraire - sollicite l'imaginaire, indique des champs de force possibles dans un espace qui n'est plus neutre, mais construit, "habité" disent les danseurs par le mouvement des deux corps. De plus, le "faire pareil" entraîne la recherche d'unisson dans le temps. Ainsi se concrétise ce qui caractérise le mouvement dansé, rendre visible l'espace et le temps.

Les situations d'apprentissage

L mise en dynamique du « pratiquant culturel » passe par des objectifs clairs. Danser, c'est avoir des relations spécifiques avec ses partenaires .

Les trois séances privilégient la relation dansée : relations entre partenaires et relations avec le spectateur. Ces relations ne peuvent pas exister sans un espace déterminé. L'enseignante propose dans un premier temps de construire un espace de relation qui est contraint. Elle définit des trajets et des points qui construisent la signification de la relation. Elle incite les élèves à rendre lisible l'espace, en liaison avec des relations qu'il faut inventer. La danse est davantage envisagée comme une activité visuelle que comme une activité expressive.

Le deuxième objectif installe les relations dansées dans une perspective spectaculaire. L'élève doit passer de la relation entre ses partenaires de danse à une relation en direction d'un spectateur, tout en intégrant la précédente. La notion d'effet devient centrale. Elle s'appuie sur l'idée d'une communication, d'un échange intentionnel qui veut atteindre son objectif. L'effet attire l'attention, captive le regard, doit faire impression. La production et la perception d'effets mettent en jeu l'activité sensorielle au sens large, et contribuent au développement de l'attitude esthétique et de l'échange artistique.

Un autre aspect de la notion d'effet nous paraît important : celui qui induit la relation de cause à effet et qui laisse entendre qu'un effet est dépendant de lois, d'anticipations, d'un contexte maîtrisé.

John MARTIN classe les danses à travers deux types d'effets recherchés par le danseur : effet sur lui-même, effet sur les autres. Il synthétise assez bien les deux approches de la notion d'effets, le mouvement comme cause anticipée et organisée, et la danse comme production d'effets, qui cherche la communication sensorielle devant aboutir à une mise en jeu sensible du danseur comme du spectateur.

Le troisième objectif doit faire accéder les élèves danseurs à la notion de déformation, qui est cette fois appréhendée dans la relation avec le partenaire. Cette complexification des attendus valorise une danse qui incite aux relations entre danseurs, avec pour objectif de produire des formes à plusieurs, des espaces tracés qui mobilisent les perceptions visuelles et kinesthésiques.

La danse n'est pas une activité spontanée, libératrice d'énergie, mais une activité ordonnée, anticipée, afin de pouvoir plaire, intéresser. Les ruptures et les contrastes sont des éléments de composition d'une danse qui désire toucher. Les élèves sont contraints pour expérimenter. Leur liberté d'expression se situe à l'intérieur de ces contraintes qui les obligent à une rupture culturelle, car faut-il le rappeler, danser signifie pour eux bouger sur la musique. L'enseignante n'a pas choisi de privilégier cette sensibilité, tout comme elle favorise une gestuelle différente, originale, s'éloignant de la verticalité.

La dynamique du modèle se construit grâce aux mises en activité des élèves, qui facilitent un enrichissement des éléments sensibilité et sociabilité.

Les premières situations sollicitent toutes l'activité motrice, avec la notion de déformation. L'évolution des trois séances montrent que l'enseignante guide, de façon active, la mise en mouvement et qu'elle favorise le rapport musique/mouvement. Ce dernier n'est jamais tout à fait le même.

Dans la séance numéro trois, l'arrêt de la musique déclenche l'attitude. Le repère est facilement identifiable et se construit comme un stimulus/réponse. C'est une approche traditionnelle du rapport musique et danse.

Dans la séance quatre, l'enseignante produit avec les élèves des sons rythmés grâce aux mouvements. Elle tente d'expérimenter avec eux la notion d'effet, par la recherche de surprises, au niveau gestuel, comme au niveau rythmique. Le son est à la fois support pour le mouvement, et créateur de mouvements. Il permet aux élèves d'envisager que le corps possède lui-même une musicalité. L'enseignante s'inscrit dans une approche contemporaine, renouant avec les fondements du mouvement, non plus perçu comme décoration musicale, mais porteur de rythmicité et musicalité.

Dans la séance cinq, la musique sert à organiser la durée du mouvement et implique les élèves dans une sensibilité plus ouverte qui met en relation les différentes perceptions, auditives, kinesthésiques et visuelles. La musique est perçue comme ordonnatrice du temps, et non comme productrice d'images, d'impulsions. La musique n'impose pas son temps. C'est le danseur qui le construit sur la musique. Là encore, l'enseignante inscrit sa démarche dans une référence à la danse contemporaine. Cette démarche pédagogique favorise l'enrichissement de la sensibilité. L'ensemble des capacités perceptives est sollicité. Les images sont provoquées par la recherche d'une motricité inhabituelle à laquelle l'enseignante propose une autre vision de l'esthétique. L'engagement ludique provoque aussi les émotions, à travers le jeu de mouvements. Toutes les catégories de la

sensibilité sont donc abordées.

La sociabilité mise en jeu n'est jamais la même. La séance trois incite l'élève à s'affirmer seul dans l'activité. Les consignes lui donnent les repères concernant la recherche qu'il doit entreprendre. Il est aidé par un stimulus fort, l'arrêt de la musique, pour s'engager à produire, à devenir une forme originale, c'est-à-dire à passer du statut d'élève au statut de danseur.

La séance quatre motive l'échange, l'écoute des autres, tout en permettant l'affirmation personnelle. Pour faciliter l'engagement de chacun, l'enseignante entre dans le jeu, se propose comme référence du mouvement, expérimente avec les élèves les possibilités de surprises. L'activité ludique est le support choisi, de manière à laisser entendre que le faire-semblant, la gratuité des réponses, permettent d'investir le corps dans un rapport nouveau, festif, qui libère des conventions et des normes.

La mise en activité de la séance cinq est une reprise de la séance trois, à laquelle s'ajoute une relation à deux. Le partenaire devient une forme plastique qui permet à l'élève d'élaborer la sienne. Les rapports à deux sont médiés par les formes à réaliser, et les appuis à prendre sur l'autre. La musique organise le temps et ouvre les perceptions qui favorisent l'implication plus large de tous.

L'évolution des relations sociales pendant les trois séances fait apparaître les intentions de l'enseignante : l'affirmation personnelle dans une recherche de production de formes originales ; puis la perception des autres grâce à l'imitation et l'unisson, ainsi que les actions complémentaires dans un espace relationnel collectif et ludique ; enfin une relation plus spécifique avec un partenaire pour produire des formes plastiques.

L'enseignante propose donc un enrichissement en ouvrant l'élément sociabilité à toutes les catégories. Elle l'a déjà fait précédemment pour la sensibilité. Le "pratiquant culturel" s'émancipe, en élargissant ses capacités d'appropriation d'ingrédients culturels et simultanément, en multipliant les articulations personnelles entre les éléments et les catégories.

La dynamique du modèle s'exprime dans des situations d'apprentissage où l'intelligibilité est toujours sollicitée.

Chaque séance est construite avec la même logique : une situation de recherche et d'exploration, à partir d'un matériau fourni par l'enseignante, suivie d'une situation de composition de danse qui utilise les recherches, et enfin une présentation de la danse à un petit groupe de spectateurs qui valide les productions en lien avec les apprentissages à mener.

Cette démarche pédagogique est le résultat, semble-t-il, de plusieurs influences : l'influence des théories de l'apprentissage et des modèles constructivistes et socio-constructivistes qui favorisent l'activité des élèves, aussi bien dans l'approche des problèmes rencontrés que dans les stratégies à mettre en place pour les résoudre. Dans les situations proposées par l'enseignante, les élèves doivent trouver des réponses en regard des contraintes de la tâche et les partager, les échanger avec leurs partenaires. Les connaissances relatives à l'apprentissage moteur ont mis à jour les différentes étapes nécessaires aux acquisitions motrices. "L'étape cognitive" permet à l'apprenant d'avoir une idée du but à atteindre, et situe les conditions de réalisation de l'action, ce qui

favorise la formulation d'un premier plan d'action. "L'étape associative" se traduit par une recherche de diversification et de fixation des réponses. La dernière étape est celle de "l'automatisation", pendant laquelle l'apprenant stabilise ses réponses motrices, et se libère d'une attention sur les actions, et se rend disponible pour son intention d'action.

L'enseignante, par sa formation, sait que la construction de nouveaux programmes moteurs résulte d'un processus d'intégration de "sous-routines". L'élève n'apprend qu'au moyen de ce qu'il sait déjà faire. Il utilise d'abord le répertoire d'habiletés motrices qu'il maîtrise. Ainsi les premières situations permettent aux élèves d'exprimer ce qu'ils savent faire, dans les déplacements, dans les enchaînements avec des attitudes, en suivant des orientations précises. La consigne qui consiste à rechercher des réponses originales, nouvelles et changeantes, oblige les élèves à trouver des habiletés qui ne sont peut-être pas fondamentalement nouvelles, mais au moins peu usitées.

Cette démarche pédagogique s'inspire aussi des pratiques artistiques inventées par les créateurs de la danse moderne. Le rejet de l'académisme et des écoles classiques s'est accompagné d'une construction nouvelle de la formation du danseur. Ce dernier doit être créatif, inventif, expressif, authentique dans son rapport au corps et au monde. Il était nécessaire d'inventer des procédures. La nouvelle danse moderne du début du siècle, quelles que soient ses origines, a mis en place une démarche créative et s'est posée la question de la formation adéquate. Une préparation technique s'élabore avec les nouvelles approches du mouvement définies par LABAN, que chaque créateur s'approprie et approfondit. Une formation à l'improvisation, axe central de la préparation, sollicite l'expérience corporelle, investit tous les registres des perceptions et permet au corps d'emmagasiner des sensations, des images nouvelles qui ouvrent le champ de la créativité et de l'imaginaire. L'improvisation représente le moment de recherche, où rien n'est arrêté, défini, où tout peut s'expérimenter. Le regard extérieur n'existe pas. C'est le moment du tâtonnement, pendant lequel le danseur s'éprouve, repère à travers les sensations, ce qu'il lui convient. Ce temps dit WAEHNER "**sert à trouver le matériel utilisable pour la chorégraphie, sans prétendre déjà chorégrapier**"¹⁷⁰.

L'enseignante a vécu personnellement ce travail d'atelier qui accompagne toute recherche créative et qui précède la composition, l'élaboration des danses. Il s'insère dans une démarche de création qui donne l'initiative du mouvement à l'élève, tout en lui apportant un cadre relativement contraint. Nous observons le mélange approprié de démarche éducative et de pratiques artistiques au service d'une intention prioritaire : rendre les élèves créateurs de leur danse.

Nous analysons plus finement les séances, afin de cerner les apprentissages attendus.

La séance trois a pour objectif d'aider les élèves à structurer une danse dans un espace contraint : trois points dans l'espace où les danseurs doivent prendre des attitudes, formes de corps originales, et trois trajets, tracés au sol qui orientent les déplacements. Seul, puis à deux, les élèves danseurs enchaînent les attitudes et déplacements dans l'intention de produire des effets visuels ou des surprises chez les

¹⁷⁰ WAEHNER K. op cit. 12 p.

spectateurs. Le bilan des observations fait apparaître que ce qui est regardé avec intérêt est, d'une part, le point de rencontre entre les deux danseurs, et d'autre part, leur action commune. Le "faire-ensemble" est valorisé, notamment lorsqu'il est structuré sur un rythme. Les élèves repèrent aussi les formes inhabituelles. La notion de déformation permet un enrichissement de la motricité, les catégories trois et quatre sont représentées, alors qu'elles étaient inexistantes dans les séances un et deux.

La séance quatre favorise les relations entre les partenaires et leur complexification. L'enseignante incite les élèves à la recherche et à la compréhension des éléments constitutifs du mouvement, par l'introduction de la notion de contraire : contraire d'espace, de temps, d'organisation corporelle.

La séance cinq est un approfondissement plus systématique de cette notion. Elle spécifie les contraires de temps, (le lent et le vite), d'espace, (haut et bas, avant et arrière) que les danseurs doivent négocier à deux. Les relations dansées sont enrichies par ces contraintes, et incitent à l'élargissement des activités perceptives et motrices.

Qu'est-ce-que les élèves apprennent ?

Le danseur doit être capable de produire des formes corporelles, des attitudes en rupture avec les formes corporelles habituelles. Il doit savoir les coordonner avec des déplacements orientés. Pour cela il doit mobiliser tout son corps, utiliser des appuis variés, accepter des équilibres nouveaux, et modifier la construction quotidienne de la verticalité. Il fait la différence entre l'espace du corps (volume) lié à l'attitude, et les tracés au sol (trajectoire orientée). Les acquisitions concernant la motricité sont dirigées. Elles ne relèvent pas d'un modèle préétabli, de formes préconstruites qu'il conviendrait de reproduire. Un modèle de réponses existe cependant et permet d'évaluer la réussite, par l'utilisation optimale des matériaux fournis. Nous pouvons noter la prédominance de l'aspect spatial, sur l'aspect temps, qui favorise des perceptions plus visuelles et kinesthésiques.

Le danseur doit être sensible aux formes et aux espaces investis. Les effets recherchés sont avant tout visuels. Il n'est pas fait référence aux images, ni aux émotions. Les élèves n'ont pas à exprimer des intentions. Ils doivent travailler la matière corporelle qui, nous semble-t-il déclenche l'imaginaire. Il n'en n'est jamais fait allusion cependant.

Le danseur doit être capable de trouver des accords avec son partenaire. Les situations d'apprentissage privilégient la relation à deux. Elles offrent la possibilité d'ententes corporelles pour produire des figures ou des déplacements. Le partenaire danseur peut être un autre soi-même, ou un appui, ou une amplification de soi. Les relations corporelles exigent une maîtrise de ses émotions, de son espace personnel, qui se réalise par l'activité perceptive et sensible.

Le danseur doit pouvoir anticiper ses actions. Il se donne donc des règles de composition. L'intelligibilité de la danse s'exerce surtout dans son élaboration. Dans le cycle, la lisibilité des relations s'élabore dans une construction spatiale ainsi que dans la maîtrise de l'unisson et des contraires. La recherche d'effets sur le spectateur est orientée par ces règles.

L'analyse du cycle témoigne d'une cohérence, d'une logique dans les

apprentissages. Cette dernière propose une activité non morcelée, toujours contextualisée et qui rend compte des quatre éléments de notre modèle, toujours articulés dans les séances. L'enseignante par, le choix de ses thèmes d'étude, tente d'enrichir le modèle en permettant d'interroger certaines catégories constituant les éléments.

La Situation de référence terminale.

Elle est l'expression d'une culture scolaire partagée et en même temps différemment intégrée. Les appréciations des danses révèlent des modèles singuliers.

La situation de référence s'est légèrement modifiée. Il s'agit toujours de présenter une danse à quatre danseurs, sur toute la musique. Cependant trois consignes nouvelles doivent être respectées : la structuration de trois points dans l'espace scénique, un déplacement à l'unisson et un, en sens contraire, reprenant ainsi les éléments des situations d'apprentissage. L'enseignante souhaite que ses élèves réinvestissent, dans une danse collective les apprentissages antérieurs. Les situations d'apprentissage n'incitaient pas à exprimer une intention. La situation de référence elle l'exige, le thème du cirque a été choisi. Les élèves doivent donner un titre à la danse. Ils doivent donc recontextualiser leurs apprentissages dans leur démarche créative. Les spectateurs apprécient les intentions, et observent le respect des consignes (voir annexe 7 Partie IV).

Cette situation contraint les élèves-danseurs à mettre en oeuvre une sociabilité singulière et une intelligibilité de leur danse, qui les engagent non pas seulement dans des intentions d'actions, mais aussi dans une pensée imagée et rationnelle de leur danse.

Le groupe des filles donne à voir une danse dynamique, structurée rythmiquement.

Pour produire leurs effets spectaculaires, les filles investissent l'espace, font des mouvements codés, avec ensemble. Elles évoquent les majorettes en utilisant des mouvements gymniques. Tous les spectateurs les identifient (annexe 8 Partie IV).

La structure spatiale pour produire l'image de la pyramide semble être bien construite et appréciée de tous. La danse est perçue à travers des actions motrices donnant à voir une image (la pyramide), et des acrobaties gymniques (roue, roulade, plongeon). Cette danse tient compte de la musique, et les quatre danseuses sont à l'unisson. Beaucoup de mouvements sont mentionnés : passage au sol, portés ...

Le titre, "les majorettes", est repris quatre fois sur six et semble en accord avec la représentation des majorettes. Ces dernières, traditionnellement, ont des actions motrices réglées à plusieurs sur un rythme binaire, avec un aspect gymnique non négligeable.

La danse a évolué pendant le cycle. Dans la "SR1", les spectateurs signalaient plutôt un défilé avec des actions gymniques. La pyramide s'est élaborée ensuite comme une nouvelle construction importante de la danse. La pyramide casse la représentation de la danse où toutes les danseuses font de même dans le temps et l'espace. Les portés incitent aux actions complémentaires et aux images en volume. Les spectateurs notent l'aspect très organisé des relations dans le temps.

L'enseignante perçoit une danse bien construite avec un début et une fin. Elle repère

trois moments importants dont deux sont construits et déconstruits. Le troisième est un salut, signe conventionnel qu'elle décrit comme un déplacement "style majorette". Les consignes sont respectées, excepté pour la musique, que la danse ne suit pas entièrement. Son appréciation recoupe celles de ses élèves.

Les quatre danseuses sont décrites à partir d'une motricité et d'une sociabilité bien identifiées. L'intention de leur danse est claire, et reflète une intelligibilité rationnelle qui rend compte de rôles conventionnels que tout le monde connaît. La sensibilité s'appuie surtout sur la concordance musique-mouvement et sur la perception des formes et de l'espace.

Le groupe des garçons produit une danse qui donne à voir des images. Les danseurs sollicitent la perception visuelle et imageante des spectateurs.

La construction de leurs actions permet d'imaginer qu'ils tiennent des rôles d'équilibristes de cirque (voir annexe 9 Partie IV).

Les relations entre partenaires sont permanentes.

Leurs actions motrices sont simples et conventionnelles, et produisent des images et non des actions motrices non signifiantes. Ils font la spirale, ils tournent en rond, ils s'enroulent, grimpent sur le mur, montent à l'échelle, montent sur le fil, font la roue, et disent au revoir, font coucou.

La danse est organisée, sans rapport avec la musique.

L'enseignante apprécie la danse bien construite. Elle repère deux images : la spirale du groupe et le salut en cascade. Sa description diffère des élèves. Elle ne laisse pas entendre une possibilité d'imaginaire, bien qu'elle évoque une spirale. Elle apprécie les relations spatiales des danseurs.

Les descriptions de leur danse font référence à la sensibilité et la sociabilité, qui s'expriment à travers le jeu de rôles, en fonction de l'intelligibilité de la danse. La motricité est plus faible, même si elle est décrite par des actions simples.

Fouzia aime le mouvement rythmé. Elle utilise différentes parties du corps, et par leur mise en jeu fait preuve d'humour.

Les relations entre partenaires ont beaucoup d'importance.

Les danseuses expriment leur volonté de faire sourire en transgressant les règles habituelles des relations sociales. Dans la danse, elles s'entassent, se tapent, passent dessous leurs partenaires. Fouzia est regardée plus que les autres danseuses de son groupe. Elles est appréciée pour son dynamisme (voir annexe 10).

L'enseignante décrit une danse intéressante par moments, avec une seule image retenue qui s'achève sur un roulé à quatre par terre.

Cette danse ainsi que les regards portés témoignent d'une articulation du modèle, à partir de 2 dominantes : la sociabilité et la motricité. L'intention de la danse est de faire rire le spectateur, cette intelligibilité articule de façon discursive les deux autres éléments du modèle précédemment cité.

Il n'y a pas d'image symbolique forte, mais des personnages qui entretiennent des rapports kinesthésiques importants.

Virginie aime le mouvement acrobatique. Les effets spectaculaires cherchent à toucher le spectateur et élaborent autour de formes gymniques produites avec des partenaires.

La danse que Virginie donne à voir est appréciée par les élèves comme une danse où les danseuses sont bien ensemble, et produisent du mouvement gymnique, "saute-mouton, brouette, pont", et qui sollicitent toujours les relations entre partenaires.

Les titres de la danse laissent entendre qu'elle n'est pas très imagée et symbolique.

L'enseignante décrit une danse plutôt confuse et discontinue, dont il ne reste qu'une image. Celle où Virginie a un rôle important de porteur.

Les descriptions reflètent 2 dominantes : la motricité et la sociabilité. L'intelligibilité est rationnelle et permet la structuration des formes données à voir. La sensibilité s'appuie sur des perceptions visuelles et kinesthésiques.

Jérémy aime à lire et à produire des images et des mouvements avec des partenaires.

La danse qu'il produit invite le spectateur à imaginer. La multitude des réponses laisse cependant percevoir une difficulté à être cohérent sur l'ensemble de la danse. Celle-ci est un assemblage de " bouts " qui sont repérés par le spectateur.

La danse de Jérémy donne à voir des actions motrices qui mettent les danseurs en interaction (cinq fois). Cinq images sont décrites. Mais ce ne sont pas les mêmes chaque fois. Les spectateurs apprécient le fait que les danseurs soient ensemble, mais pas organisés sur la musique.

C'est donc une danse construite avec des relations entre danseurs et une volonté de mise en images.

L'enseignante rend compte d'une danse discontinue, avec un début lisible, et puis des actions sans cohérence entre elles. Elle repère deux moments qui sont des actions motrices en relation avec les partenaires.

Les descriptions de la danse montrent la difficulté des danseurs et de Jérémy pour trouver une cohérence à la danse. La motricité perçue, reste simple et habituelle. La sensibilité qui s'exerce s'appuie sur l'imaginaire qui ne s'attache pas aux formes perçues. Les partenaires semblent être restés avant tout des copains de classe et ne se sont pas impliqués comme danseurs.

Peut-on faire la synthèse des appréciations ?

Tous les groupes ont respecté les consignes concernant les espaces de relation, les actions à l'unisson et en contraire. Il semblerait que les réinvestissements des apprentissages dans la situation de référence soient réalisés.

La consigne se rapportant à la musique est celle qui a été le moins suivie. Lors des situations d'apprentissage, les critères de réussite n'ont jamais porté sur le rapport à la musique.

Les appréciations différentes des effets des danses, témoignent d'un engagement diversifié dans l'activité. Les groupes de filles semblent mettre en avant une motricité construite sur des dynamismes, des acrobaties, des compétences à structurer

rythmiquement le mouvement. Les garçons ont préféré faire appel aux images, aux rôles à interpréter.

Les descriptions des danses, incitent les élèves à transformer l'activité sensorielle en langage afin de pouvoir partager les sensations.

L'enseignante demande à ses élèves de donner un titre à la danse, de décrire les "images fortes" caractérisant la danse, et que chaque spectateur conserve en mémoire comme une trace. En exigeant une description, l'enseignante incite les élèves à passer "d'une conscience perceptive à une conscience imagée"¹⁷¹. Il s'agit pour le spectateur de redonner vie à ce qui a été perçu. Activité importante pour les élèves, car comme l'affirme SARTRE, "ce que je perçois c'est ce que je sais".

Nous constatons un double effet possible de la description : mobiliser la mémoire des connaissances ; la reconstruire, pour lui donner vie en fonction d'une projection personnelle. Cette recomposition nécessaire pour pouvoir décrire des traces, laisse libre cours à "***l'appétit sémiotisant du spectateur qui fabrique de la représentation, du récit, de l'émotion, du sens par son propre jeu de débrayage perceptif***"¹⁷². Cette mobilisation de l'imaginaire semble indispensable à l'acte de création et apporte toute la spécificité d'une intelligibilité des danses.

Cependant, mobiliser le regard s'apprend. L'enseignante propose en permanence la présentation de petites danses et la validation par le regard. Ici, il ne s'agit pas simplement du regard et de la mobilisation d'images mentales, il faut aussi décrire, donc passer par le langage, ou comme le souligne LAPLANTINE¹⁷³, transformer le regard en écriture. "***Décrire c'est procéder à une construction, à un découpage, à une analyse au cours de laquelle on se livre à une mise en ordre***"¹⁷⁴. Il est nécessaire de mettre en relation l'objet perçu, (ici la danse), avec les mots, ceci ne peut se réaliser qu'à travers "des élaborations culturelles", des approches compréhensives conventionnelles.

L'enseignante propose donc à ces élèves la tâche difficile de rendre compte d'une perception qui incite tout à la fois à énoncer des faits, et à les interpréter. Cette tâche n'est possible que par les références données par l'enseignante, dans sa façon de percevoir et de décrire elle-même les danses, comme dans ses discours pendant les séances.

La comparaison entre les descriptions de la SR1 et de la SR terminale (3) laisse apparaître la progression suivante :

Le groupe des filles développe son discours concernant les images. Les deux éléments dominants (motricité et sociabilité) restent encore ceux qui articulent le système. Cependant, la répartition dans les différentes catégories de chacun des éléments, est meilleure.

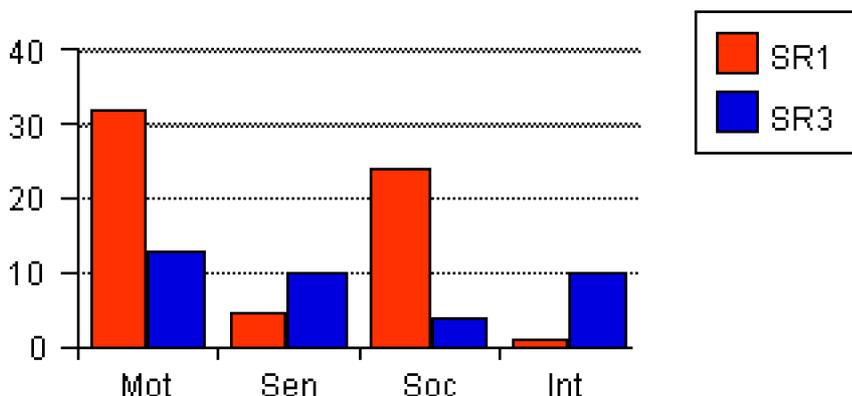
¹⁷¹ SARTRE. (JP). "L'imaginaire". Puf. Paris. 1969.

¹⁷² FEBVRE (M).1994. op cit.63 p.

¹⁷³ LAPLANTINE. (F). "La description ethnographique". Nathan. Paris.1996. 27 p.

¹⁷⁴ LAPLANTINE.(F). op cit. p 34

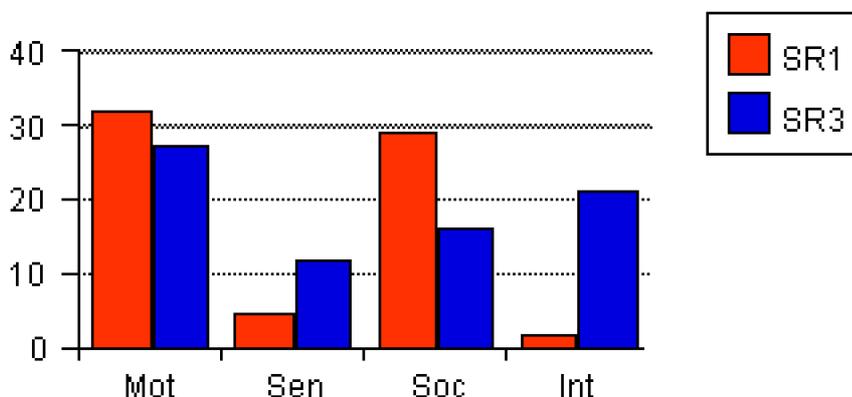
Le progrès le plus manifeste est réalisé dans l'élément intelligibilité jusqu'ici inexistant.



Graphique 46 :SR1+SR3 filles.

La sensibilité s'exprime dans un discours imagé. Aucune activité perceptive n'est repérée comme organisatrice des images retenues. Ce groupe lit les relations entre les partenaires qui donnent à voir des images, et perçoit les coordinations d'action qui les construisent. La recherche d'une certaine rationalité s'exprime dans la compréhension des danses.

Le groupe des garçons n'est pas homogène dans sa progression.



Graphique 47 : SR1+SR3 Garçons.

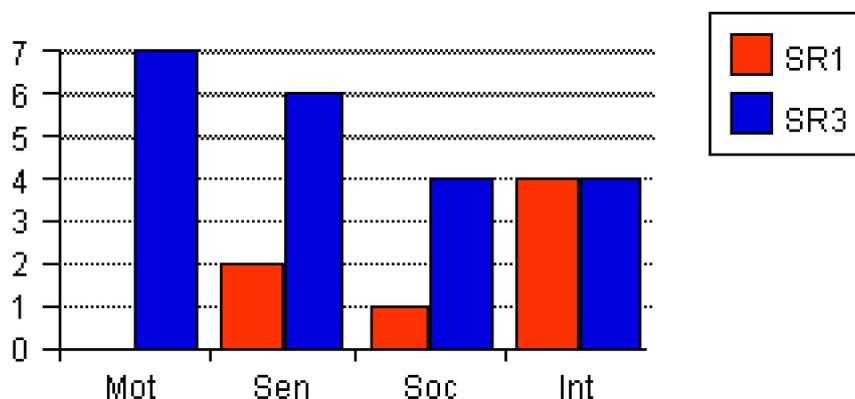
Deux élèves décrivent moins bien les images retenues, en se contentant de donner des mots, symboles des actions.

Cependant l'intelligibilité des danses qui ne s'exprimait pas au début du cycle de travail, prend toute sa place dans les dernières descriptions. L'intentionnalité de la danse est recherchée et exprime la pensée imageante.

La sociabilité est moins décrite, les coordinations d'actions restent encore dominantes parmi les catégories de la motricité.

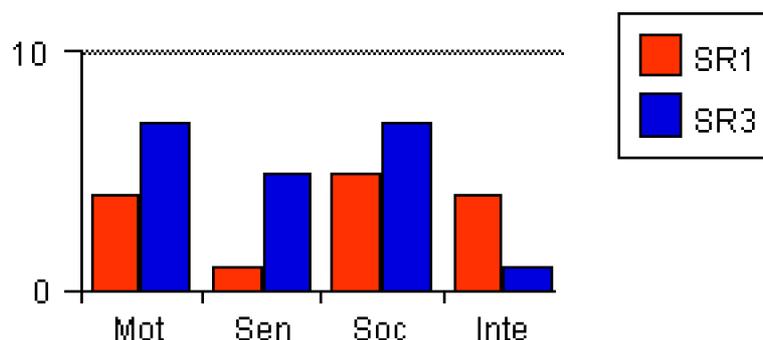
Jérémie a transformé ses descriptions. Il a modifié son intelligibilité des danses en prenant de la distance avec ses perceptions. Il utilise beaucoup la pensée imageante. Il

repère les actions motrices et les composantes du mouvement en lien avec des relations entre les partenaires. Il fait preuve d'imagination.



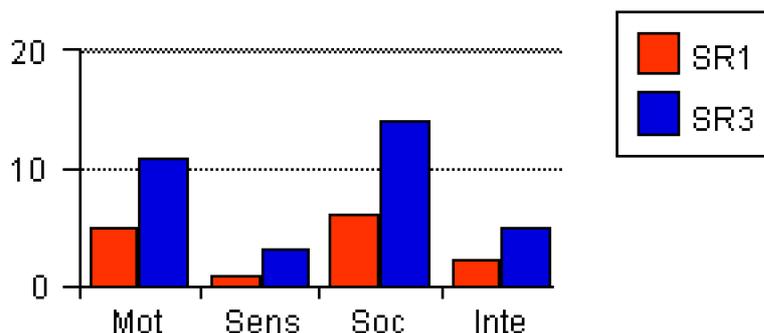
Graphique 48 : Jérémie

Virginie a modifié son intelligibilité des danses et a enrichi ses connaissances concernant la motricité. Elle emploie un vocabulaire varié qui accorde de l'importance à la motricité et à la sociabilité. Elle ne donne pas de titre à cinq danses sur les six regardées. Elle semble rechercher une compréhension des danses qui lui échappe, et montre une difficulté à mettre en mots ses perceptions.



Graphique 49 : Virginie

Fouzia a augmenté considérablement le volume de ses descriptions. Elle reste toujours sensible aux activités motrices et aux relations entre les danseurs, mais elle garde beaucoup d'images en mémoire et les décrit en faisant des phrases complètes. Elle semble repérer avec intérêt les actions acrobatiques et gymniques. L'intelligibilité des danses passe par une mise en image et une symbolisation de la danse. Fouzia semble avoir appris à repérer et décrire les actions motrices.



Graphique 50 : Fouzia.

Le cycle d’enseignement a favorisé certains apprentissages et transformé les modèles antérieurs.

- Les élèves ont mis en jeu une motricité nouvelle qui leur permet de se déplacer à plusieurs, d’avoir des appuis sur les partenaires pour produire des formes, d’utiliser des espaces variés en accord avec les partenaires, d’exprimer leur maîtrise d’éléments acrobatiques.

L’élément motricité s’est considérablement enrichi, tant du point de vue quantitatif que qualitatif. L’ensemble des catégories est présente presque chez tous.

Un tableau récapitulatif (voir annexe 11) reflète l’ensemble des verbes employés. Ils sont répertoriés différemment selon leur sens.

Tous les verbes qui produisent des actions en relations directes, et proches avec les partenaires se trouvent regroupés.

Les verbes d’actions en rapport avec un espace, et qui mobilisent le corps entier forment un autre groupe.

Le répertoire des actions qui font référence aux parties du corps engagé, sont rassemblés.

Enfin, les éléments acrobatiques, tels la roue et le pont, qui mettent en jeu des équilibres et des appuis, et qui donnent à voir des formes corporelles codées et illustratives de difficultés techniques, représentent le dernier ensemble.

La grande part des observations porte sur les actions avec les partenaires. Les élèves ont, semble-t-il, appris à produire du mouvement et des espaces à plusieurs avec une proximité relativement grande. Les effets repérés par les spectateurs proviennent de la construction à plusieurs, d’actions motrices “enchevêtrées”.

Ces descriptions rendent compte d’un savoir acquis pendant les apprentissages : danser c’est combiner des verbes d’action. L’enseignante, en début de cycle, a incité aux mouvements dansés, par l’intermédiaire de ces verbes d’action.

- Les élèves ont aussi appris à traduire leur perceptions en images.

Pyramide (13x) -- automates (4x) -- fauves -- gouffre (2x) -- singes (4x) -- mur, fil, la corde -- la spirale -- salut militaire, le colonel, soldats -- la fleur -- les pions -- la boule -- disent au revoir (2x) -- font coucou --

Des images font référence à des rôles : automates, fauves, singes, colonel, soldat, pions (12)

D'autres images font référence à des codes conventionnels : au revoir, coucou, salut militaire (3), la pyramide, la fleur (14x)

La pyramide peut être analysée en rapport avec un code gymnique. Les portés à plusieurs s'appellent une pyramide. Mais celle-ci renvoie également à une image plus élaborée. Régis, donne le titre, "les égyptiens" à la danse, en référence semble-t-il à la pyramide ! Les deux images fonctionnent donc bien !

Nous pouvons remarquer que ces images renvoient à un univers de référence relativement familier, que ce soit dans le domaine du cirque, ou dans celui des pratiques corporelles. Ces images sont aussi retenues parce qu'elles sont facilement identifiables culturellement. "L'effet de reconnaissance"¹⁷⁵ joue pleinement son rôle.

Certaines reconstruisent l'espace : le mur, le fil, le gouffre, la corde, la boule, la spirale, (7). Ces dernières images laissent une plus grande part à la subjectivité. Elles laissent apercevoir un espace virtuel moins codé.

Nous observons que les images qui sollicitent le plus l'imaginaire sont les moins nombreuses. Elles consistent à recréer du sens, à inventer les éléments absents, que les mouvements suggèrent.

- Les élèves ont aussi tenté de donner un titre à la danse.

Les fous --- drôle de cirque (3x) - projection dans l'espace (3x) -- les équilibristes (3x) -- entrée des singes (2x) -- les danseuses (4x) --- drôle, sacré, de saute-mouton (3x) -- majorettes (4x) --- les fauves -- les clowns (4x) -- les filles volantes -- les dompteurs (2x) --- égyptiens -- les farlots (Charlot) -- les soldats -- les marmottes -- les petites filles d'été --

Les titres sont assez évasifs et concernent le cirque :

Des titres génériques : 7

Des titres suggérés par des numéros identifiés et signifiants : les équilibristes : 4, les clowns : 6, les animaux : 5, majorettes : 5 (20)

Des titres attachés aux actions repérées : saute mouton : 3, projection : 3, (6)

Des titres surprenants : égyptiens, soldats, marmottes.

Nous aurions dû répertorier soixante-six titres. Trente-six seulement sont annoncés. Nous pouvons interpréter cette défaillance pour les raisons suivantes. Tout d'abord, le thème du cirque est connu de tous. Pour les élèves, le thème et le titre font référence à la même compréhension de la danse. Ensuite, tous les groupes se sont donné rapidement un titre

¹⁷⁵ FEBVRE. (M). op cit 82 p.

qu'ils ont pu échanger pendant les séances. Faire l'effort de réinventer après la présentation, un nouveau titre a pu paraître un acte gratuit.

Il paraît important à présent d'analyser la relation éducative, son évolution et ses effets sur la formation du danseur scolaire.

Le cycle d'enseignement n'a pas modifié certains aspects des modèles préexistants. Qu'est ce que les élèves semblent avoir transformé ?

- Les relations sociales constituent un pôle important dans les descriptions des danses. Pourtant, elles semblent être restées de même nature. Peu d'élèves se sont engagés dans la tenue de rôles qui permet la communication active de la représentation et dont les spectateurs peuvent rendre compte. Ils restent des copains de classe qui construisent ensemble un enchaînement de mouvements faisant penser au cirque. Ils ont dans leur recherche, trouvé des accords, mais peu d'entre eux sont décrits. Les actions incitent à penser des relations de partenaires en contact corporel. Le langage employé est cependant pauvre, et ne rend pas compte des relations spécifiques de la danse. La catégorie un est dominante, voire exclusive des autres. L'engagement personnel est mentionné quelque fois.

Si nous comparons les modèles scolaires avec les situations d'apprentissage pendant le cycle, nous observons un réel décalage. L'enseignante insiste, par son thème d'étude, sur des relations diversifiées. A chaque séance la sociabilité recouvre au moins trois catégories.

A l'évaluation de la SR3, le repérage des actions “ensemble et contraire” était imposé. Est-ce la raison de leur absence dans les descriptions ? Cependant ces relations contraintes devaient servir l'expression, et favoriser les traces des images à retenir. Cela n'a pas été le cas.

- La sensibilité et l'intelligibilité sont les parents pauvres des modèles. Du point de vue quantitatif comme du point de vue qualitatif, nous observons un nivellement des réponses.

La sensibilité ne comporte que la catégorie trois, celle qui se réfère aux images. Là encore nous pouvons faire l'hypothèse que le rapport à la musique était pris en compte dans l'évaluation imposée, et que les élèves n'ont pas mis en rapport les images avec la musique, ou les émotions. Peut-être aussi, est-ce une facilité de langage que de donner une image plutôt qu'un sentiment ou une perception sensorielle plus fine ?

Les écarts entre la sensibilité sollicitée pendant les séances, et les réalisations des élèves sont grands. L'enseignante implique une sensibilité plus ouverte, et s'appuie souvent sur la catégorie un, au plus près des représentations des élèves en début de cycle. Il semble que pour accéder à l'expression et aux images, les élèves aient occulté le rapport à la musique.

L'intelligibilité se partage entre deux catégories : une recherche de cohérence logique des actions perçues, et un libre court à l'imaginaire.

La description des danses ne retient pas les intentions des danseurs, et les accords ou non, des spectateurs. Cette catégorie (1), très présente tout au long du cycle pour l'enseignante, n'est pas, l'objet semble-t-il, des descriptions. Peu d'élèves montre par leur

langage, des connaissances acquises.

Les modalités d'observation sont déterminantes. Nous l'avons déjà souligné. Elles peuvent modifier, ou même ne pas rendre compte des apprentissages réalisés. Nous devons constater une carence des modèles scolaires concernant les trois pôles : sociabilité, sensibilité et intelligibilité. Seule la motricité est décrite avec une ouverture diversifiée sur les catégories.

Pour conclure ...

La question que nous nous posons est de savoir si l'acte d'enseignement a révélé une transmission culturelle. Quelles sont les conditions des échanges culturels opérés ?

L'enseignante est le modèle culturel de référence en acte.

L'acte d'enseignement est avant tout une communication, par laquelle l'enseignant cherche à "faire passer le courant". Les questions d'identité et d'identification sont posées. Comment communiquer si les identités des personnes ne sont pas clairement définies ? Nous observons alors que l'engagement de l'enseignante ne montre aucune confusion, aussi bien sur le sens de ses intentions que sur ce qu'elle met en jeu. Dès les premières secondes de son premier cours, elle révèle son identité en partageant ses goûts pour la danse contemporaine, danse expressive. Elle fait preuve de curiosité concernant les styles de danses qu'apprécient ses élèves. Elle recueille les représentations, donne à chacun une réponse, une place, en validant l'existence de toutes les danses.

Elle se met en mouvement elle-même et objective un jeu de mouvements, en partageant des formes corporelles, une énergie positive, en rassurant l'ensemble de la classe. Elle tente d'établir un terrain d'entente réciproque. Elle propose une mise en mouvements dans laquelle elle participe activement, échangeant ce qu'il est convenu d'appeler des états de corps. Cela deviendra un rituel tout au long du cycle. La mise en activité de tout le groupe se fait en imitant l'enseignante, qui partage avec le groupe-classe sa dynamique, son tonus. Ce rituel favorise la rencontre inter-culturelle. Il permet l'expérience collective en toute sécurité.

L'empathie corporelle dont fait preuve l'enseignante favorise l'échange multiculturel et la reconnaissance de chacun. Susan LEIGH FOSTER explique, qu'apprendre à danser permet d'appréhender "***la façon dont les autres corps sont simultanément identiques et différents de son propre corps ... La danse n'enseigne pas simplement le glissement ou l'ineffable, mais les ressemblances et les différences de manière simultanée***"¹⁷⁶.

L'image que donne l'enseignante d'elle-même en train de danser doit provoquer un désir d'identification, et de différence, mêlé à un sentiment de sécurité. L'enseignante a réussi à mettre en activité tous les élèves. Elle les a "faites entrer en danse". C'est une première rencontre réussie.

Pour ce faire, elle a dû apporter des modifications à son modèle culturel de référence. Sa démonstration s'inspire essentiellement de la deuxième et troisième catégorie de la motricité. Elle utilise la perception visuelle. En proposant l'imitation aux élèves, elle

¹⁷⁶ SUZAN LEIGH FOSTER traduit par AXEL NESME. op cit. 110, 111 p

instaure des relations directes avec eux. Elle fait peu appel à l'intelligibilité des actions dansées. Ce modèle de danse s'inspire de celui des danses de rencontre qui favorisent l'émergence de l'identité de groupe. Ce jeu dansé crée le climat de confiance, et la sécurité nécessaire à l'engagement de chacun. Car il s'appuie sur une relation reconnue par tous, dont les résonances culturelles existent pour tous, dans les fêtes familiales ou de groupes, dans la société. L'enseignante fait donc les premiers pas vers les modèles dominants de ses élèves. Mais en même temps, elle donne une certaine qualité à une façon de bouger. Nous l'avons en effet déjà souligné, elle ne crée pas simplement des figures et des formes, elle transmet, par le mouvement et directement, un certain état de corps qui donne aussi la valeur au mouvement.

L'enseignante favorise les échanges des modèles dans la classe.

L'évolution des situations et des séances montre que l'enseignante privilégie ensuite l'échange des élèves entre eux, à partir de consignes clairement établies. L'échange réciproque des expériences et des savoirs, pour créer une danse, implique des négociations entre les élèves. Les propositions de l'enseignante sont organisées avec une logique allant de la recherche personnelle de solutions, à l'échange et à la négociation. Les productions dansées sont toujours validées par un ou des partenaires.

La danse, proposée et lue par les élèves, est le produit des négociations opérées. Si nous prenons l'exemple du groupe des garçons, leur danse est perçue comme un système qui articule les quatre éléments. Si nous observons les quatre modèles singuliers que sont les quatre garçons (voir annexes), ils ont chacun leurs dominantes : motricité et sociabilité pour trois d'entre eux, sensibilité et intelligibilité pour Thomas. Nous pouvons imaginer les rôles de chacun dans la création et la nécessaire négociation.

Le groupe des filles est aussi composé de modèles différents. La motricité est assez semblable, avec une grande richesse de catégories. Cependant, Amandine a deux autres pôles dominants : la sensibilité et l'intelligibilité, alors que Aurélie organise davantage son modèle autour de la sociabilité.

Nous devons remarquer que les groupes de création se sont formés par affinités. Aussi pouvons-nous supposer que le décalage de modèles culturels existe peu, voire pas du tout.

La mise en place d'un projet expressif, pour chaque groupe, incite à la négociation sur de nombreux points : les mouvements, leur mise en scène et leur composition, le propos de la danse et le partage des rôles. Les élèves sont donc confrontés à une situation complexe en référence à des pratiques artistiques et culturelles connues de tous, même si elles échappent aux habitudes sociales. Cependant, les moyens mis en oeuvre sont du ressort des élèves, qui utilisent leur savoir déjà acquis, qui se confrontent à des problèmes nouveaux, soulevés par les contraintes des situations pédagogiques.

La mise en place par l'enseignante des interactions et des échanges culturels, répond à une nécessité de la transmission culturelle ("**Cesser de vouloir tout contrôler, lâcher prise, faire confiance pour autoriser**"¹⁷⁷), tout comme celle de proposer des consignes claires.

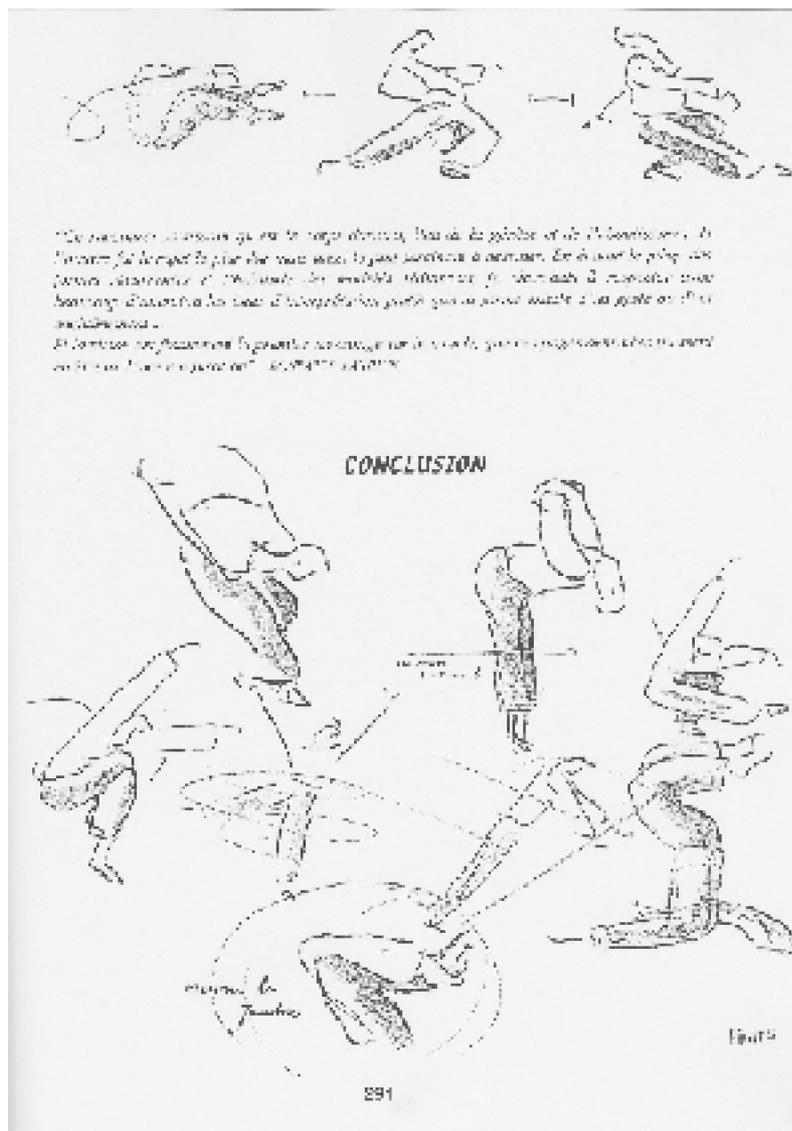
¹⁷⁷ GERARDIN (M). "L'exactitude et l'indéterminé". in, **Expérience, transmission**. op cit. 34 p.

Ces contraintes forment les éléments significatifs d'une culture scolaire. En danse, celle-ci oblige les élèves à se mouvoir et à regarder le corps dansant comme un objet plastique, dont l'intention est de communiquer, de captiver l'oeil du spectateur en lui laissant des traces en mémoire. Danser, est aussi avoir des relations privilégiées avec des partenaires. C'est donc aussi construire des significations d'ordre social. Pour créer une danse, les danseurs doivent trouver des cohérences et des harmonies à partir des modèles culturels qu'ils représentent. Le corps dansant est à la fois expression d'une culture et la culture elle-même, qui se recrée à chaque mouvement. Le danseur scolaire, en expérimentant le mouvement dansé, met en oeuvre son rapport culturel, invente et dynamise ses cohérences et ses défaillances.

“La transmission du mouvement de la danse est une expérience indéfinissable, hasardeuse, irréaliste, utopiste, une expérience pour laquelle paradoxalement, il ne faut rien laisser à l’indéfini, au hasard, pour laquelle il faut se coltiner à une réalité”¹⁷⁸ “Ce raccourci saisissant qu’est le corps dansant, lieu de la génèse et de l’aboutissement de l’oeuvre fut le sujet le plus dur mais aussi le plus fascinant à dessiner. En évitant le piège des formes récurrentes et l’habitude des modèles séduisants, je cherchais à respecter avec beaucoup d’attention les états d’interprétation plutôt que la forme exacte d’un geste ou d’un enchaînement ... Si la vision est finalement le premier mensonge sur le monde, que ces pages dessinées puissent en être la douce conjuration”. BOSSATTI. PATRICK.

¹⁷⁸ DUPUY. (D) “Ce que le maître me dit ou passer le mur du temps” in, *Expérience et Transmission*”.op cit. 26 p.

CONCLUSION



Filage.

“Marceline gambade. Elle se sent plus à l’aise ... La danseuse en profite pour repasser tous les changements intervenus depuis le début. Non pas une journée d’incertitudes, mais plutôt de rodage, de vérifications : tout un travail de mécanique au cours duquel il s’agit de s’assurer de la solidité des joints, des enchaînements, donc de l’ensemble ...”¹⁷⁹

Nécessaire retour ... Retour sur notre propos, nos interrogations ... Retrouver l’espace envahi ... Ciseler l’imaginaire et habiller la pensée ... Bousculer l’envie de contempler ... Affirmer une direction dont le simple tracé relie les hésitations et ce qui reste éparé.

¹⁷⁹ LARTIGUE (M). “Tabou”. in, *Mémoire vivante*. op cit. 19 p.

Regard de la distance sur notre modèle, objet et sujet d'expérimentation à la fois docile et mutin. Regard froid sur ses attraits dont le pare l'environnement. Regard pur sur ses vies multiples et colorées. Regard émerveillé sur son sens du pastiche.

L'enseignement de la danse nous a conduit à regarder, à être attentive au corps et aux formes, qu'il modèle en permanence. Cette capacité, à la fois inventive et empruntée est saisissante dès lors qu'elle s'exprime dans des situations dansées. Pas un être n'a la même réponse motrice. La posture, l'agencement des parties du corps, ses états, sont tous singuliers. Inconsciemment le corps crée sa danse dans sa manière de se déplacer, de prendre, de regarder les autres. Cette première motilité fondamentalement créatrice de la personne rend compte de la socialisation opérée. Elle est le matériau de la danse comme objet même de création. La pratique de l'art favorise ces dispositions personnelles, ces constructions identitaires, grâce à la communication de celles-ci par des oeuvres qui les exacerbent.

D'où notre interrogation pressante concernant l'enseignement de la danse au collège. Comment lire et encourager les pratiques de danse, sans réduire cette réalité paradoxale de tout sujet vivant, tiraillé entre la recherche de normalisation et sa différence immanente ?

Le modèle de "pratiquant culturel" est une construction qui demande à vivre. Nous avons donc accumulé des matériaux, objets de toute sorte, indispensable aux inventions individuelles. Tout comme nous le faisons avec nos élèves, nous avons mis à disposition une grande malle d'étoffes et d'accessoires, signes culturels identifiables et qui reflètent les différentes formes de la danse occidentale.

Les quatre jeux de parures, inévitables à la constitution de l'ossature du modèle, définissent l'ambition du donateur à envisager la complexité de l'activité humaine, qui assemble en permanence la motricité, la sensibilité, la sociabilité et l'intelligibilité.

La qualité des ornements et leur chatoiement sont les reflets opalescents des valeurs qui orientent et donnent du sens à la pratique de la danse.

Il est temps alors de "filer" le spectacle qui se déroule en trois tableaux :

Le premier est un voyage qui raconte l'histoire des agitations du modèle, ses métamorphoses durant le périple dans le temps, ses soumissions et ses révoltes manquées.

Le second ressemble à une galerie de peinture, où le modèle se pavane en portraits inédits, tantôt persifleurs, tantôt infirmes, tantôt sereins.

Le troisième est un jeu entre plusieurs modèles qui combinent allégrement, affrontement et complicité, modifiant ainsi leurs apparences premières pour provoquer l'imaginaire des spectateurs et les questionner sur leurs atours personnels.

Epilogue, ou mise en perspective utopique.

“L’utopique n’est pas au-delà du réel,, mais le tisse par l’activité permanente de notre perception. Or l’Art n’est rien d’autre que l’exploitation maximale et radicale de cette activité perceptive ... L’artiste est donc foncièrement et nécessairement le vecteur utopique par excellence : celui qui, par son sentir et son mouvement, déconstruit la réalité apparente de notre vie quotidienne pour mieux dévoiler le mystère ... En ce sens, il est détenteur d’un pouvoir subversif qui ne peut qu’entrer en conflit ou en concurrence avec le pouvoir institutionnel de “l’establishment”¹⁸⁰ .

L’activité de recherche ressemble à un parcours initiatique.

Il débute avec des sensations, des perceptions plus ou moins contraintes d’un environnement, qui prend soudain un sens nouveau. Le troisième oeil, dont parle MERLEAU-PONTY¹⁸¹, agit et tente de combler les manques.

Puis, c’est la périlleuse quête de la clé pour ouvrir la cage¹⁸². La découverte du modèle du “pratiquant culturel” accompagne et réduit les angoisses, il réorganise le réel et permet de franchir l’épaisse forêt. Le désir d’indépendance et le dévoilement des limites dans l’évolution personnelle cheminent simultanément.

La clairière dénichée ne modifie en rien le paysage, elle est une lumière qui illumine le trajet, et qui donne le goût de la patience et de l’effort pour poursuivre. Elle est un espace de rencontres où d’autres clés s’échangent, d’autres chemins se croisent. Elle est le miroir réfléchissant des doutes, et la certitude que c’est seulement en marchant que l’on trace sa voie.

Sommes nous réellement arrivés à une clairière ?

Nous ouvrons cinq chemins, cinq voies de réflexion qui, à nouveau, nous tracent des perspectives nouvelles.

Les programmes et leurs modèles de référence : le modèle de “pratiquant culturel”.

Les programmes sont une recomposition des modèles culturels de référence.

Notre analyse nous a montré des compositions originales de modèles scolaires issus des modèles culturels. A chaque période, le modèle proposé met en avant des valeurs qui se modifient. Certains éléments du modèle prennent de l’importance au détriment d’autres. Des cohérences et des articulations entre ces éléments témoignent de singularités qui s’ancrent dans le contexte de l’époque.

¹⁸⁰ BERNARD (M). “Des utopies à l’utopique” in, *Danse et utopie. op cit. 24 p.*

¹⁸¹ MERLEAU-PONTY. “L’oeil et l’esprit”. Gallimard. Paris.1964.

¹⁸² Référence au conte *Jean-de-Fer* des frères GRIMM, analysé par BLY Robert dans “L’homme sauvage et l’enfant”. Paris. Seuil. 1992.

Si nous prenons l'exemple des derniers programmes concernant les classes de sixième, nous observons que le modèle "APA" incite à la création artistique, alors que le modèle des danses traditionnelles se fonde sur le partage du patrimoine et le plaisir de danser avec les autres.

Les textes sont donc bien un assemblage sans cohérence de ce qui fait sens aujourd'hui dans les pratiques de danse, de ce que nous appelons les ingrédients culturels significatifs.

Cette recomposition va dans le sens d'une place importante donnée à la raison sur le sensible.

L'originalité du modèle scolaire est caractérisé depuis les programmes de 1985 par une dynamique qui repose essentiellement sur l'intelligibilité. Celle-ci met en avant les intentions, les connaissances et les processus pour valider la communication en danse, et ne donne que peu d'indications concernant la sensibilité. La culture scolaire se construit sur les éléments culturels forts de notre société, qui accordent une valeur plus grande à la pensée rationnelle abstraite qu'à la pensée intuitive proche du sensible et du corps, et plus encore à la rationalisation qu'à la rationalité.¹⁸³ Cet excès se retrouve dans l'organisation des objets d'enseignement à transmettre autant qu'à leurs conditions de mise en oeuvre. La rédaction des derniers programmes est exemplaire de ce point de vue. Le comportement décrit par les élèves, "ce qui se fait", et les compétences à développer, "ce qu'il y a à faire", sont le découpage logique et rationnel d'une prestation attendue sous l'angle d'une visibilité motrice et d'une intention facilement verbalisée.

Le « pratiquant culturé » est un modèle qui articule raison et sensibilité.

La danse, comme toute pratique de l'art, cherche à toucher directement par les sens. Elle est d'abord un corps dansant, dont les qualités sensuelles sont exacerbées et appellent au mimétisme kinesthésique de la part du spectateur. Elle provoque aussi "***un corps de désir -désiré, désirant et désirable - les ombres, traces et reflets - symbolisés par les jeux de projecteurs - qui accompagnent toute image du corps ...***"¹⁸⁴.

Ce paradoxe inhérent à la communication artistique, qui propose l'échange entre raison et émotion, nous l'avons fait vivre dans notre modèle, et par là même, nous avons refusé de les opposer. Nous avons découvert au fur et à mesure de l'évolution dans le temps, l'interdit scolaire qui découle des objectifs éducatifs. Ceux-ci réglementent les attitudes et les postures dans le cadre des conventions sociales. Le modèle scolaire est aseptisé tout à fait logiquement. Il réduit le modèle culturel artistique, en imposant l'attitude réflexive comme seul élément de validation des apprentissages.

Le « pratiquant culturé » révèle aussi une sociabilité qui va au-delà du spectaculaire.

Les modèles scolaires développent une sociabilité établie à partir de l'affirmation de soi et de la tolérance des autres. Ces deux aspects de la sociabilité, au coeur de notre vie sociale et culturelle s'inscrivent dans le courant du libéralisme et de la démocratie. Cette socialisation est très vivace à l'Ecole et favorise la mise en place des évaluations. Les

¹⁸³ cf. Edgar MORIN. "Pour sortir du XXème siècle". op cit. 141 p.

¹⁸⁴ BROHM.(JM). "Le corps dansant". in, **Le corps tabou. Internationale de l'imaginaire. n° 8.** Babel.Paris. 01/1998. 35 p.

modèles artistiques nous montrent une rupture avec ces conceptions des relations sociales. La caractéristique du mouvement dansé est d'expérimenter simultanément l'identique et le différent, sans jamais que l'un se fasse à l'exclusion de l'autre. Les modèles scolaires valorisent deux aspects de la socialisation qui illustrent une dichotomie dans les rapports aux autres. La danse, à travers son expérimentation tend à l'annuler voire à transgresser. Elle génère donc des conflits intra psychique dans le désir d'être et de paraître, et des conflits inter psychiques dans les nécessaires accords corporels à trouver.

Cette sociabilité, spécifique à la danse, peut être aujourd'hui une réponse aux problèmes de la vie scolaire et plus généralement favoriser une nouvelle socialité construite sur des relations humaines d'une autre nature.

Le vivre-ensemble-accepté qui va au delà du spectaculaire, est un vrai projet politique.

Les enseignants et leurs modèles de référence pédagogiques et didactiques.

Les experts favorisent le mouvement expressif en évitant d'aborder l'intimité de la personne.

Nous avons mis à jour des modèles d'enseignants dont les influences sont différentes. Moins ils sont experts en danse, plus ils valorisent les capacités expressives du corps dansant comme spécificité de l'activité et comme obstacle à l'enseignement. Les experts possèdent des références gestuelles, la mémoire d'expressions motrices qui leur permettent d'anticiper les réponses des élèves, et de favoriser la construction de codes communs. Ils réduisent de fait le niveau d'exigence. Contrairement aux enseignants non experts, ils abordent les capacités expressives non pas au sens de révéler une intimité, mais au sens d'utiliser des formes gestuelles préexistantes et reconnues, qui pourraient servir à communiquer une infime partie de l'intériorité de tout être humain.

Le modèle du »pratiquant culturel « rend attentif aux quatre dimensions qui sont les causes et conséquences de l'activité humaine.

Tous les modèles analysés structurent à leur façon les valeurs et les différents éléments qui les composent (motricité, sensibilité, sociabilité, intelligibilité), ce qui offre un grand éventail dans les ingrédients culturels transmis. La danse permet de construire, soit une intelligibilité des relations sociales, soit une motricité qui s'appuie sur des sensations kinesthésiques, soit une motricité partagée etc ... Ceci en cohérence avec des valeurs d'expression de soi et de bien être, ou des valeurs sociales ou esthétiques etc ...

Notre modèle de "pratiquant culturel" est un outil qui montre à l'évidence, que les apprentissages mobilisent entièrement la personne dans ses divers registres d'expression et de sensations, et que l'équilibre entre les différents éléments est indispensable au respect de la complexité de l'activité humaine.

Le modèle du "pratiquant culturel" rompt avec les considérations prépondérantes à l'école, qui découpent la personne à partir de perceptions à double entrée : corps/esprit, individu/groupe, intériorité/extériorité, rationalité/imaginaire etc ... Le modèle est intégré dans la situation scolaire et correspond aux attendus.

Les modèles de l'institution scolaire comme ceux des enseignants se ressemblent par leur défaillance vis-à-vis de la sensibilité.

Nous constatons chez les enseignants une appropriation très personnelle des incitations institutionnelles, et qui ne tient pas compte du décalage dans le temps des différentes parutions. La formation initiale est une référence incontournable. Selon les périodes elle a construit des frustrations et des désirs dont chaque enseignant a parlé, et qui marquent plus fondamentalement les représentations et les valeurs de la danse. Nous relevons globalement une certaine ressemblance entre les différents modèles des enseignants et ceux des programmes concernant la sensibilité. Elle est pratiquement inexistante, et les différentes catégories qui la composent ne sont jamais complètement présents dans aucun modèle. Nous soulignons ici la fragilité de ce pôle. Les enseignants qui parlent d'esthétique et d'intersensorialité oublient les images. Ceux qui décrivent les images et les émotions n'évoquent pas l'esthétique. Les catégories que nous avons définies semblent s'exclure dans les discours, comme s'il y avait antinomie entre les affects et les images d'une part, et l'esthétique et l'activité perceptive d'autre part.

Les choix didactiques opérés vont à contre-courant d'une formation d'enseignants de danse, d'enseignants d'EPS.

Les enseignants gardent en mémoire les expériences de leurs corps dansant qui, pour les enseignants non experts peuvent se dissocier des connaissances et des valeurs qu'ils attribuent par ailleurs à cette pratique culturelle.

Ces observations interrogent l'exercice même de l'enseignement, qui engage les enseignants totalement dans la situation éducative, et dont les stratégies d'anticipation ne suffisent pas à les protéger d'une implication physique importante dans les interactions. Implication qui engendre l'efficacité chez les experts. Les expériences corporelles les conduisent à construire des situations pédagogiques qui ont des résonances sensibles pour eux mêmes. Le plaisir ou le déplaisir éprouvés dans l'activité, engendre ou non l'enseignement. Les connaissances de la danse accompagnent les expériences ou les repoussent, mais ne sont jamais suffisantes pour enseigner.

Les nouvelles formations des enseignants s'appuient sur le modèle scolaire qui promeut l'intelligibilité des actions. Elles offrent ainsi une mise en oeuvre "papier-crayon" qui doit satisfaire les exigences des programmes. Cette dérive de la formation, renforce une conception erronée de l'élève : sujet abstrait, dont le raisonnement prime sur l'action elle même. La pratique professionnelle au contraire expose l'enseignant face à des corps de chair, engagés dans des actions motrices dont la difficile traduction verbale révèle la différence de nature dans les intelligences affirmées.

Les élèves, l'enseignante, le cycle d'enseignement.

L'entrée dans la danse s'effectue par l'activité sociale et non par l'activité artistique.

Comment l'enseignante cherche-t-elle l'adhésion des élèves à son système de valeurs ?

Le modèle scolaire proposé, tente de se situer parmi les autres modèles présents dans la classe. Elle sait habilement passer du discours sur la danse à l'échange sensoriel, grâce à des mouvements et à un rythme commun partagés. L'enseignante reprend à ce moment là ce qui semble être au fondement de cette activité, et qui traduit une humanité particulière : "manifestation visuelle de relations sociales", dit l'anthropologue Adrienne KAEPLER.

L'entrée en danse ne se fait pas par l'activité artistique, mais d'abord par l'activité sociale. La danse, c'est d'abord le corps qui bouge, et ce d'autant plus que la matière de la danse est le corps et son mouvement. Il est incontournable de l'expérimenter au plus vite comme matière première et non comme statut social. Ainsi l'enseignante glisse furtivement d'un sens commun et social de l'activité dansante à un sens nouveau, celui de découvrir le corps-matière pour la création. Ce glissement se passe dans l'action et dans l'évolution des situations où l'enseignante reste le guide.

Le modèle du »pratiquant culturel « cherche à donner une cohérence à l'activité globale du corps dansant. Pas de savoir danser sans danser !

Le modèle théorique du “pratiquant culturel”, nous permet de lire les liens singuliers que chaque personne tisse à partir des fragments culturels échangés. Les contenus d'enseignement, les savoirs ou les objets d'enseignement, ne sont qu'une manière logique d'exposer ce qui fait sens, ce qui est issu d'une expérience de la communauté éducative. Ils ne deviennent vivants et transmissibles que par l'appropriation originale et donc parcellaire de chaque enseignant qui les intègre à d'autres expériences vécues dans d'autres lieux. Ils ne prennent sens et vie pour les élèves que dans leur expérimentation avec l'enseignant dans les situations pédagogiques.

Les contenus d'enseignement définis dans les programmes fragmentent l'activité globale et complexe du corps en mouvement, et l'enseignant doit donc lui-même, dans sa propre expérience, redonner une cohérence s'il veut pouvoir partager et enseigner. Tout objet d'enseignement est investi à nouveau, mis en synchronisation avec les autres éléments culturels, qui organisent l'activité corporelle de la personne.

La transposition didactique diffère des autres disciplines d'enseignement. On ne peut pas déduire un savoir danser d'un savoir.

Est-il possible de dépersonnaliser les savoirs en danse ? Existe-t-il un savoir danse, sans danser ?

Nous avons déjà souligné à quel point danser est un savoir d'expérience, des savoirs dit BARBIER “ non dissociable de leur communication et de leur mobilisation. Et nous devons nous interroger dit l'auteur sur “les espaces sociaux qui privilégient leur mobilisation “¹⁸⁵. L'enseignant qui reconnaît la relativité des espaces sociaux, facilite et encourage les expériences multiples. Notre modèle théorique nous permet d'investir une autre approche des savoirs d'action, non pas déshumanisés, technicisés et/ou figés dans un contexte, mais bien en accord, culturellement, avec celui ou ceux qui les transmettent et qui les mettent en oeuvre.

Nous pourrions dire la même chose de l'ensemble des techniques corporelles qui sont des constructions de l'action des corps dans une recherche d'adaptation avec l'environnement. Il constitue autant de savoirs, que seules les expériences communes valident.

Il existe cependant une différence notable dans l'échange d'expériences proposé par l'enseignant des techniques sportives avec celui des techniques de danse : La “bonne technique” n'est pas soumise à l'épreuve des faits et des adaptations à réaliser. La

¹⁸⁵ BARBIER. (J.M). “Savoirs théoriques et savoirs d'action”. PUF. 1998. 10 p.

transmission culturelle en danse est gratifiée uniquement par la relation sociale reliée à des sensations personnelles. La technique en danse est une recherche d'adhérence à une vision particulière du corps, dans ses rapports au monde.

Il n'existe pas dans l'acte d'enseignement de la danse artistique d'autres référents que l'enseignant et les élèves, tous modèles culturels en partage d'expériences. La situation éducative met en présence des "pratiquants culturés" qui renouent les liens culturels qui les constituent. Les oeuvres dansées existent et forment un patrimoine, qui synthétise les savoirs danser de la société. Ces savoirs représentent les biens culturels communs auxquels chacun peut se référer. Ils sont les sources d'inspiration des membres de la communauté. Cependant ils ne vivent que partiellement, pour chacun d'entre-eux, à travers des activités qui les modifient sans cesse.

L'enseignant un maître ou un accompagnateur.

Le maître à danser ne montre pas des mouvements, il met en danse.

Le bon maître est celui qui exerce son autorité en fonction des dispositions des danseurs, et qui les incite à un travail créateur. Il enseigne non pas uniquement la tradition (ce qui le légitime toujours) ou les formes, mais plus que cela. Et le "cela" explique la confusion des discours.

"L'art de la danse a ceci de particulièrement, de profondément fou, sorcier, fascinant, qu'il n'existe que totalement mêlé, identifié, au corps d'un être humain"

186 .

Le maître de danse favorise alors les expériences, les accompagne. Il aide le danseur à trouver une mise en relation heureuse entre corps et technique.

En cela, la tradition du maître à danser se perpétue. Il est attentif à saisir ce qui est là, ce qui s'insinue à travers le mouvement.

La grande différence entre l'enseignant et le maître à danser, réside dans le fait que les disciples sont des élèves qui ont toujours des réticences à se transformer, à faire renaître un corps différent. Ceux qui enseignent la danse à l'Ecole parle du nécessaire climat favorable aux relations, qui se construit sur des rapports de congruence et d'empathie. Les relations sociales se tissent par négociations, qui laissent à chacun la possibilité d'être différent. Nous retrouvons les éléments contradictoires qui structurent la relation éducative à l'Ecole, et qui peuvent provoquer les oscillations stériles entre l'autorité de la norme et les réponses aléatoires diversifiées et contextualisées.

Le modèle du « pratiquant culturé » se situe à la marge et promet les ambivalences.

L'enseignant transmet, à travers son engagement, la reconnaissance physique et sensuelle du corps disponible au mouvement sans se laisser ligoter par les contradictions, mais en les utilisant comme objet même d'enseignement. Il joue l'initiation avec ses élèves, et la met à nouveau à l'épreuve de la communication.

Il nous semble que l'enseignant doit se laisser contaminer, c'est à dire admettre ce qui peut être flou dans une expression dansée et qui relève de la subjectivité de chacun,

¹⁸⁶ SAPORTA (K. citée par LACHAUD. (JM). "Sur quelques débordements du corps dansant". in, *Lieux et non lieux de l'imaginaire. Internationale de l'imaginaire n°2. Babel. Paris.1994. 57 p.*

et accepter ce qui peut unir en le référant aux pratiques culturelles identifiées. Il évite ainsi des cohérences affichées, qui annulent les aspects contradictoires qui fondent la danse et les pratiques artistiques en général. Notre modèle du “pratiquant culturel” est une aide à l’élaboration positive du métissage permanent qu’impose l’enseignement des pratiques artistiques à l’Ecole. La notion de métissage signifie que les modèles de “pratiquants culturels” s’élaborent par des compositions actives, qui mélangent à la fois des éléments antérieurs personnalisés, à d’autres éléments extérieurs qui font écho aux précédents. Nous imaginons surtout les remodelages voire bricolages continus et parcellaires, plutôt que les ruptures complètes dans la construction du “pratiquant culturel”. Il en procède ainsi de la structuration de l’identité sociale et culturelle, qui révèle plus les circulations que les frontières.

Enseigner la danse artistique à l’Ecole, c’est accepter de jouer en permanence avec des éléments contradictoires, comme si cette pratique se déclinait en des termes antagonistes. Comment enseigner en même temps, le modelage des corps et leur résistance ?

“Comment établir le lien entre une pédagogie des technicités, des compétences, des valeurs éducatives légitimées et légitimables par tous et une virginité de la danse, corps pensé dans l’immanence sans vocabulaire ni strict attribut quantifiable ?”¹⁸⁷ Comment dit l’auteur “apprendre la règle et sa disparition ?”

Le modèle du “pratiquant culturel”, un outil d’analyse.

Le « pratiquant culturel » est un modèle qui désigne ses références culturelles et qui sollicite l’engagement personnalisé.

Notre modèle est un outil, un instrument, au service d’une compréhension nouvelle de la dialectique inhérente à l’acculturation qui met en jeu l’absorption et la création. Le modèle nous aide à comparer les pratiques culturelles, sociales, et les pratiques scolaires. Il favorise aussi la prise de conscience du modèle culturel, ponctuel, que chaque enseignant véhicule. Il éclaire les liens avec la culture commune et la culture scolaire. Il peut montrer des déficits, des survalorisations, des rigidités ou des porosités, qui permettent d’approcher différemment les pratiques professionnelles. L’enseignant est le premier modèle culturel de référence, qui a investi à travers une histoire personnelle et professionnelle des champs culturels divers, et dont la posture même, traduit une acculturation singulière. Au collège, il ne s’agit plus de reconnaître les différences culturelles et de les laisser vivre de façon juxtaposée, mais bien d’envisager leur possible mélange dans une création originale qui, finalement, pourra se situer en se comparant au patrimoine.

Le modèle enfin, facilite la construction des tâches d’apprentissage et l’élaboration d’un cycle d’enseignement. Chaque situation d’enseignement, en définissant les objectifs, les buts, les contraintes et les critères de réussite, spécifient les engagements des élèves, et révèlent les différents éléments culturels qui la composent. Favoriser l’émancipation du “pratiquant culturel” est notre finalité explicite. Il importe donc que les élèves vivent des tâches qui soient porteuses de la dynamique des articulations du modèle.

¹⁸⁷ BRUNI (C). “L’enseignement de la danse et après !”. op cit. 18 p.

L'utilisation du langage pour partager l'expérience sensible est une difficulté que l'école ne surmonte pas.

L'insuffisance du langage est une évidence. Nommer ou/et désigner, est faire acte de connaissance, rendre clair ce qui est confus et organiser autrement le visible des choses. C'est par la langue que se partagent aussi les expériences, et par elle que transitent les significations et que s'active la pensée. Faire acte de reconnaissance par les mots, c'est élaborer un autre savoir que celui de l'expérience. C'est participer à la construction d'une culture commune à la classe, c'est à dire à la construction de sens dans une visée collective, qui peut accéder, comme toute trace tangible, à la construction plus large d'une communauté de significations.

Parler de la danse et danser, sont des apprentissages à mener parallèlement. Telle est notre conviction. Cela favorise ce que WITTGENSTEIN cité par MICHAUX appelle "les jeux de langage", qui sont autant de manière de dire l'expérience sensible. Dans les faits, nous remarquons que le cadre scolaire n'invite pas à l'expression des affects, au partage des subjectivités. Peu d'enseignants et d'élèves s'aventurent à partager leur attention esthétique, à travers un système de communication qui passerait par le langage.

L'activité artistique repose fondamentalement sur une communication dégagée de la langue.

“Le reflet langagier, aussi poétique, descriptif ou ... elliptique soit-il, ne pourra rendre compte de la totalité saisissable, et saillante, de la danse qui interpelle d'autres facultés et dimension de l'humain : le sens kinesthésique, les phénomènes vibratoires et ondulatoires du corps en mouvement et de sa saisie visuelle par le spectateur, ou la sensibilité “prise à vif”. ”¹⁸⁸

L'enseignement de l'art passe cependant par les mots qui s'accordent aux corps dansant. Notre langage devrait alors pouvoir s'enrichir de cette double expérience. Cela n'est pas probant dans l'expérimentation.

Nous constatons l'évolution de la vie sociale et culturelle vers un besoin de partager ensemble des émotions, il apparaît donc incontournable d'enrichir notre vocabulaire, ne serait-ce que pour échapper aux fusions aveuglantes et avilissantes. L'École est le lieu même de cette éducation possible.

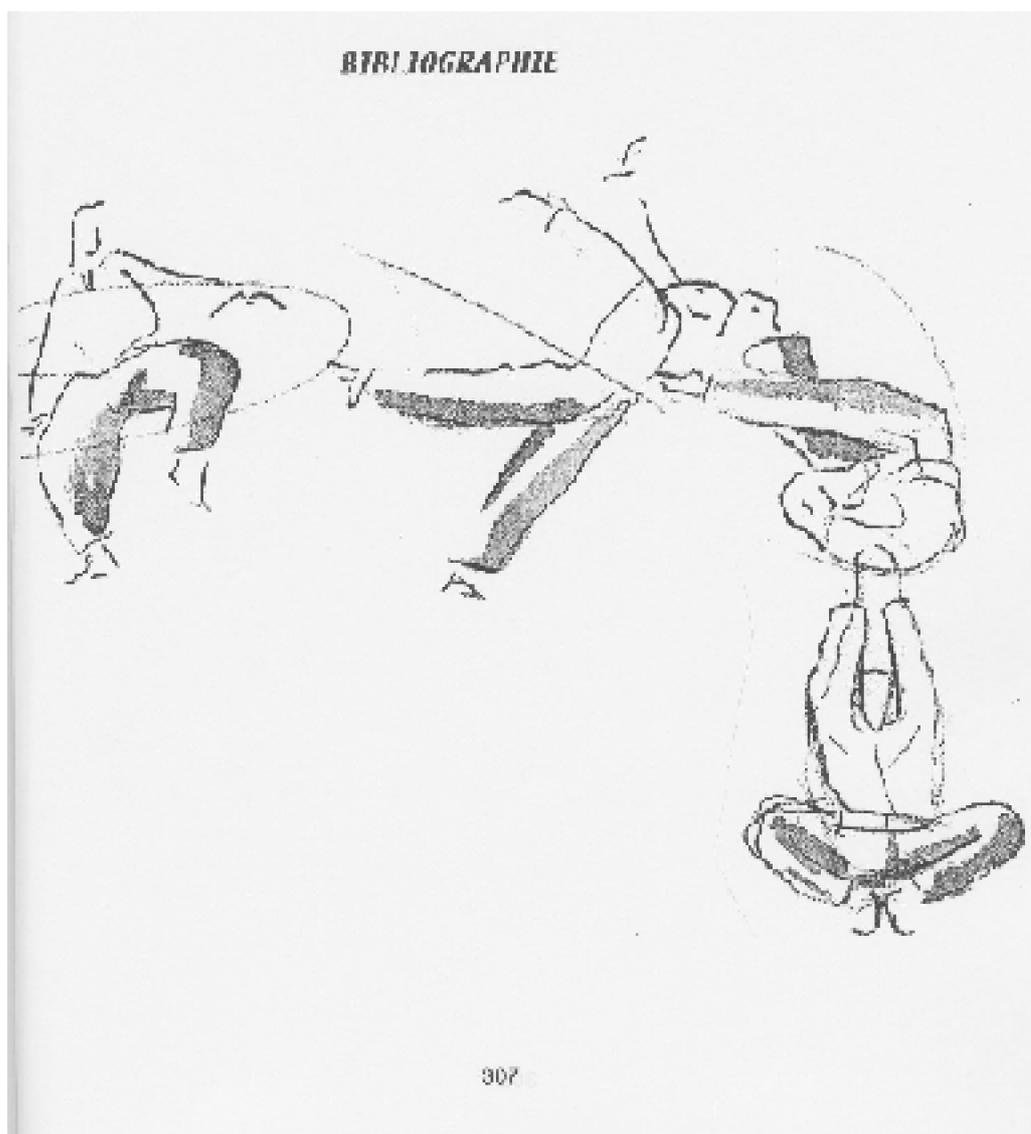
Et pourtant ... l'insuffisance du langage est ce vide qui dynamise l'acte créateur.

“La danse est l'épreuve physique des mots ; et les mots indicibles sont l'épreuve mentale de la danse. La frontière entre les mots et la danse, c'est donc l'autre-écriture ; celle qu'une écriture produit à l'horizon qui lui échappe C'est que l'écriture est aussi une danse et pas seulement de la pensée : une texture dans l'espace des rencontres, des coïncidences, où, pour chacun, ses deux corps se croisent - le corps de chair et le corps mémoire ; et l'écriture fait la navette dans l'entre-deux, coupe des liens et en renoue, mêle et démêle les couleurs, déploie et redonne vie au tissage de l'être.”¹⁸⁹

¹⁸⁸ ARGUEL (M). “Danser avec ou sans les mots ?”. Revue d'esthétique. op cit. 134 p.

¹⁸⁹ SIBONY. (D). 1995. op cit. 235 p.

BIBLIOGRAPHIE



OUVRAGES.

-
- ALLARD Odette. "Malkowsky. Le danseur philosophe". Editions de Poliphile. Ferrières.1989.
- ANDRIEU Gilbert."L'éducation physique au XXème siècle : une histoire des pratiques". Les Cahiers ACTIO.Paris. 1993.
- ANZIEU Didier. "Le Moi-peau". Dunod. (deuxième édition) Paris.1985.
- ARDOUIN Isabelle. "L'éducation artistique à l'école". ESF.Paris. 1997.
- ARNAUD Pierre. Les savoirs du corps : Education physique et éducation intellectuelle dans le système français". PUF. Paris.1992.
- arnaud Pierre et TERRET Thierry. "Histoire du sport féminin". Tome 1 - Tome 2. Paris. L'Harmattan.1996.
- BACHELARD Gaston. "L'air et les songes" : essai sur l'imagination du mouvement". José Corti. Paris. 1965. "L'intuition de l'instant". Stock. r édition 1992.
- BARBIER Jean Marie. (sous la direction de ..). "Savoirs théoriques et savoirs d'action". Paris. PUF. 1998.
- BARBIER René. "L'approche transversale". Paris. Anthropos.1997.
- BERNARD Michel. "L'expressivité du corps". Paris. Chiron.1996. "Le corps". essais. Paris. Seuil. Réédition. 1995.
- BARTHES Roland. "L'obvie et l'obtus". Paris. Seuil. 1982.
- BERTRAND Monique et DUMONT Mathilde. "Mouvement et pensée". Paris. VRIN.1973. "Dynamique de la création" Paris. VRIN. 1976.
- BLY Robert. "L'homme et l'enfant sauvage". L'avenir du genre masculin. Paris. Seuil. 1992.
- BOLOGNE Jean Claude. "Histoire de la pudeur". Paris. Editions Olivier Orban. 1986.
- BOURDIEU Pierre. "Le sens pratique". Paris. Editions de Minuit.1994. "La distinction". Paris. Editions de minuit.1979.
- BOURRIGAUT Christian. Bourrigault. Mâcon. Editions W. 1998.
- BROHM Jean Marie. "Sport, culture et répression". Paris. Maspero.1972.
- BROSSARD Alain. "La psychologie du regard". Paris. Delachaux et Niestlé.1992
- BRUCHON-SCHWEITZEIR Marilou. "Une psychologie du corps". Paris. PUF.1990.
- BRUNER Jérôme. "L'éducation, entrée dans la culture". Paris. Retz.1996. "Savoir faire, savoir dire". Paris. PUF.1991.
- CADOPI Marielle. "Apprentissage de la danse". Joinville-le-Pont. ACTIO. 1990.
- CAMILLERI Claude. "Anthropologie culturelle et éducation ". Paris. Delachaux et Niestlé. 1985.
- CHALUMEAU Jean Luc. "Lecture de l'art". Editions du Chêne/ Hachette. Paris.1986.
- CHARLOT Bernard. "La mystification pédagogique". Paris. Payot. 1977
- CHOUVIER Bernard. "Symbolisation et processus de création". Paris. Dunod. 1998.
- CHRISTOUT Marie-Françoise. "BÉJART". Paris. Chiron. 1987.

- CRÉMÉZI Sylvie. “La signature de la danse contemporaine”. Paris. Chiron. 1997.
- DAVISSE Annick et LOUVEAU Catherine. “Sports, école, société : la part des femmes”. Joinville-le-Pont. ACTIO. 1991.
- DEBRAY Régis. “Vie et mort de l’image, une histoire du regard en occident”. Paris. Gallimard.1992. “Transmettre”. Paris. Odile Jacob. 1997.
- DELEUZE Gilles. “La logique du sens”. Paris. Editions de Minuit. 1977.
- DEVELAY Michel. “Donner du sens à l’école”. Paris. ESF. 1998. “De l’apprentissage à l’enseignement”. Paris. ESF. 1992.
- DOMECQ Jean-Philippe. “Artistes sans art ?”. Paris. Editions Esprit. 1994.
- DUBORGEL Bruno. “Imaginaire et pédagogie”. Paris. Le sourire qui mord. 1983.
- DURAND Gilbert. “Les structures anthropologiques de l’imaginaire”. Paris. Dunod.1984.
- ELIAS Norbert. “Engagement et distanciation”. Paris. Agora. 1996.
- FEBVRE Michèle. “Danse contemporaine et théâtralité”. Paris. Chiron. 1994.
- FORQUIN Jean Claude. “Ecole et culture”. Paris. Editions Universitaires.1989.
- FOUCAULT Michel. “Surveiller et punir”. Paris. Gallimard. 1976.
- FRANCASTEL Pierre. “Art et technique au XIXème et XXème siècle”. Paris. Gallimard. 1988.
- GALLOTTA Jean Claude. “Les yeux qui dansent”. Arles. Actes Sud. 1993.
- GOIRAND Paul et METZLER Jacques. “Techniques sportives et culture scolaire. Une histoire culturelle du sport”. Paris. Revue EPS. 1996.
- GRAHAM Martha. “Mémoire de la danse”. Arles. Actes Sud.1992.
- GRUZINSKI Serge. “La pensée métisse”. Paris. Fayard.1999.
- GUERIN Michel. “Philosophie du geste”. Arles. Actes Sud. 1995.
- GUY Jean Michel. “Les publics en danse”. La documentation française. Paris.1991.
- HALL Edward T. “Au-delà de la culture”. Paris. coll Essais. Seuil.1979.
- HUMPHREY Doris. “Construire la danse”. Arles. Editions Bernard Coutaz. 1990.
- JEU Bernard. “Le sport, l’émotion, l’espace”. Paris. Vigot.1977.
- JEUDY Henri-Pierre. “Le corps comme objet d’art”. Paris. Armand Colin. 1998.
- KAUFMANN Jean Claude. “L’entretien compréhensif”. Paris. Nathan.1998. “Corps de femmes et regards d’hommes”. Paris. Nathan.1995.
- LABAN Rudolf. “La maîtrise du mouvement”. Première édition 1950. Arles.Traduction française. Actes Sud. 1994
- LADMIRAL Jean René et LIPIANSKY Edmond Marc. “La communication inter culturelle”. Paris. Armand Colin.1989.
- LAMEYRE Xavier. “L’imagerie mentale”. Paris. Que sais-je ? PUF. 1993.
- LAPIERRE André et AUCOUTURIER Bernard. “La symbolique du mouvement”. Paris. EPI. 1975.
- LAPLANTINE François. “La description ethnographique”. Paris. Nathan.1996. “Clefs pour l’anthropologie”. Paris. Seghers. 1987.

-
- LAUNA. Isabelle. "A la recherche d'une danse moderne". Paris. Chiron. 1997.
- LE BRETON David. "Anthropologie du corps et modernité". Paris. PUF.1998.
- LEGENDRE Pierre. "La passion d'être un autre". Paris. Seuil.1978.
- LEVINSON André. (1929) "1929, Danse d'aujourd'hui". Arles. Actes Sud. 1990.
- LOUPPE Laurence. "Poétique de la danse contemporaine". Bruxelles. Contredanse. 1997.
- LORD Madeleine et BRUNEAU Monik. "La parole est à la danse". Québec. Editions La Liberté. 1983.
- MAFFESOLI Michel. "Au creux des apparences". Paris. Biblio-essais. 1993.
- MARTIN John. "La danse moderne". Arles. Editions française. Actes Sud. 1991.
- MEIRIEU Philippe. "Le choix d'éduquer". Paris. ESF.1997. "Entre le dire et le faire". Paris. ESF. 1995.
- MERLEAU-PONTY Maurice. "Phénoménologie de la perception". Paris. Gallimard. 1976. "L'oeil et l'esprit". Paris. Gallimard.1964.
- MICHAUX Yves. "Critères esthétiques et jugement de goût". Nîmes. Editions Jacqueline Chambon.1999.
- MICHEL Marcelle et GINOT Isabelle. "La danse au XXe siècle". Paris. Bordas. 1995.
- MIDOL Nancy. "Démiurge dans les sports et la danse". Paris. L'Harmattan. 1996.
- MORIN Edgar. "Pour sortir du XXème siècle". Paris. Nathan.1984.
- PAVIS Patrice. "L'analyse des spectacles". Paris. Nathan. 1996.
- PERRENOUD Philippe. "La pédagogie à l'école des différences". Paris. ESF. 1995.
- PIAGET Jean . "La psychologie de l'enfant". Paris.coll "Que sais-je".n°369. 1966 "Les mécanismes perceptifs". Paris.PUF.1975. "L'image mentale chez l'enfant". Paris. PUF. 1966.
- POSTIC Marcel. "La relation éducative". Paris. PUF. 1994.
- PUJADE-RENAUD Claude. "Le corps de l'enseignant dans la classe". Paris. ESF. 1983. "Expression corporelle. Langage du silence". Paris. ESF. 1977 "Martha ou le mensonge du mouvement". Paris. Manya.1992.
- RAUCH André. "Le corps en éducation physique". Paris. PUF.1982.
- REBOUL. Olivier. "La philosophie de l'éducation". Paris. Que sais-je ?1989.
- ROBERT et BOUILLAGUET. "L'analyse de contenu". Paris. PUF.1997.
- ROBINSON Jacqueline."Eléments du langage chorégraphique". Paris. Vigot. 1997. "L'aventure de la danse moderne en France". Paris. Chiron.1990.
- ROCHEX Jean Yves. "L'expérience scolaire". Paris. PUF. 1998.
- ROGERS Carl. "Liberté pour apprendre". Paris. Dunod. 1972.
- SARTRE Jean Paul. "L'imaginaire". Paris. PUF.1969.
- SAUVAGEOT. Anne. "Voirs et savoirs". Paris. PUF.1994.
- SIBONY Daniel. "Le corps et sa danse". Paris. Seuil.1995.
- STEINER Georges. "Réelles présences. Les arts du sens". Paris. NRF essais. 1991.

- UBERSVELD Anne. "L'école du spectateur". Lire le théâtre n°2. Paris. Editions sociales.1981.
- VEDRINE Henri. "Les grandes conceptions de l'imaginaire". Paris. Biblio essais. 1990.
- VILA Thierry. "La chorégraphie au XXème siècle". Paroles de corps. Paris. Editions du Chêne / Hachette. 1998.
- VIGARELLO Georges. "Le corps redressé, histoire d'un pouvoir pédagogique". Paris. Delarge.1978. "Histoire culturelle du sport, techniques d'hier et d'aujourd'hui". Paris. Laffont. 1988.
- WAEHNER Karin. "Outillage chorégraphique". Paris. Vigot. 1993.
- WALLON Henri "De l'acte à la pensée". Paris. Flammarion. 1970.
- ZAZZO Bianka. "Féminin masculin à l'école et ailleurs". Paris. PUF. 1993.

OUVRAGES COLLECTIFS

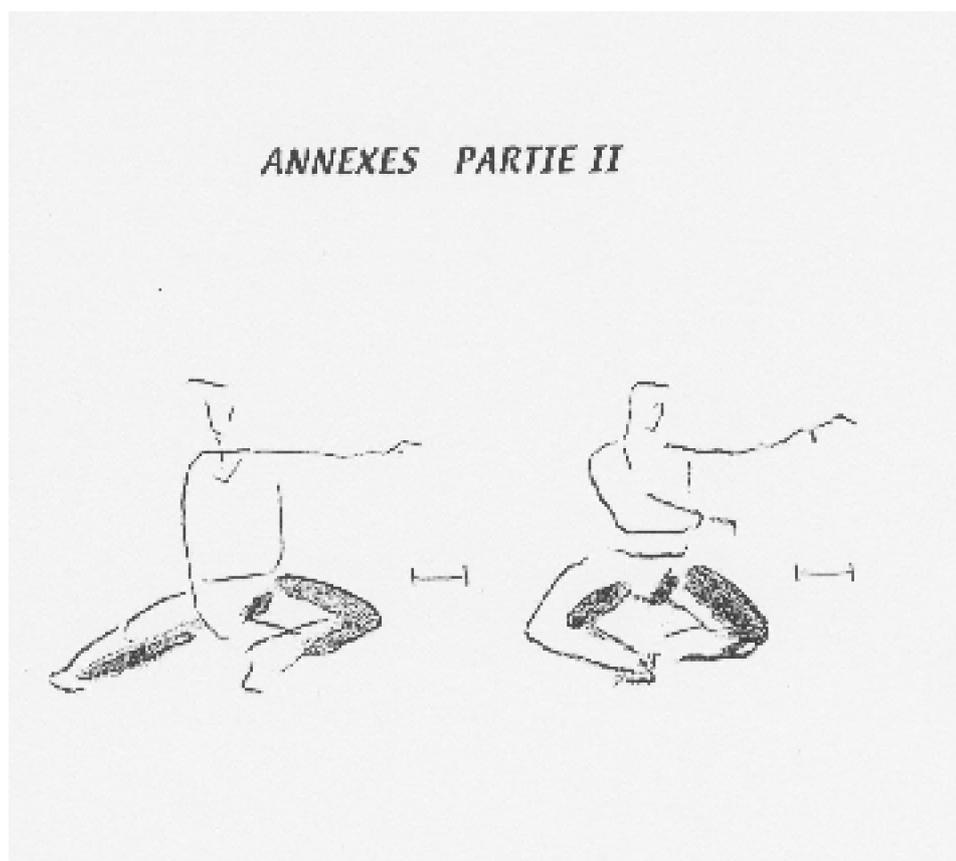
- AEEPS. Education physique et didactique des APS. 1990. Actes d'université d'été. Paris. 1991. Les cahiers du CEDRE. n°1. Paris. 1999.
- Actes colloque SNEP. Ce qui s'apprend en EPS. Syndicat National de l'Education Physique. Paris. 01/ 1997.
- EPS et Didactique. 1985.
- Autrement. Fous de danse. n° 51. LAMBERT Elisabeth. Paris.1983.
- Biennale nationale de danse du Val de Marne. La danse, naissance d'un mouvement de pensée. Armand Colin. Paris.1989.
- Cité de la musique. Histoire de corps, à propos de la formation du danseur. Paris. 12/ 1998.
- Colloque de CERISY. Apprentissage et cultures. BUREAU René et DE SAIVRE Denyse. Karthala. Paris. 1988.
- Colloque Université de Lausanne. La danse art du XXème siècle. Jean Yves PIDOUX. Payot. Lausanne. 1990.
- CREEC. Actes colloque. La danse, une culture en mouvement. Université BLOCH. Strasbourg.1999.
- C.R.I.S. Spirales. spécial didactique. n° 4. UFRSTAPS.Lyon.1992. Spirales Spécial didactique n°12. Lyon.1998.
- Danse et utopie. Département danse Université PARIS 8. L'Harmattan. Paris.1999.
- Danse le corps enjeu. Sous la direction de Mireille Arguel. PUF. Paris.1992.
- GERMS. Danse et pensée. Sous la direction de Ciro BRUNI. Paris.1993 L'enseignement de la danse et après ! Ciro BRUNI. Paris. 1998.
- Institut National de la Recherche Pédagogique. Education physique et sportive, quel enseignement ? Jacqueline MARSENACH.. Paris.1991.

-
- Internationale de l'imaginaire. Le corps tabou. Nouvelle série. n° 8. Babel. Paris. Lieux et non lieux de l'imaginaire. n°2.
- La recherche en danse. n° 3. 1984. Université Paris-Sorbonne. (Paris IV). n° 4. 1988.
- CNRS. "Le corps en jeu". Spectacles, histoire, société. ASLAN Odette. Editions CNRS. Paris. 1993.
- Le Cratère. Théâtre d'Alèse en Cévennes. Que dit le corps ? 1996. Rendre lisible . 1998. Improviser. 1999.
- Mémoire vivante. Editions Plume. Paris. 1994.
- Nouvelles de danse. n° 28. 29. Contredanse. Bruxelles 1996. n° 34, 35. été 1998.
- Université-culture. Brut de béton colloque. Danse. Expérience, transmission. Pascalines . Service Clermont-Ferrand.1998.
- Université du QUEBEC de MONTREAL. Le corps rassemblé. GARNIER Catherine. Agence d'arc. Montréal. 1991.

REVUES.

- Art-Press. Hors série. Les années danse. Numéro 8. Paris. 1988.
- Les saisons de la danse. Numéros : 276, 277, 282, 284, 287.
- Littérature. n° 112. La littérature et la danse. Larousse. Paris. 1998
- Revue d'esthétique. n° 22. La danse. Jean Michel Place. Paris.1992.
- Revue EPS. Paris. Numéros des années 1959, 1960 : n° 43 à 52. (n° 47 danse) Numéros des années 1967, 1968 : n° 84 à 88. Numéros des années 1985, 86 : n° 191 à 201. Numéros des années 1994, 95, 96 : n° 245, 247, 248, 249 251, 252, 254, 255, 256, 258, 259, 260, 263.
- Sciences humaines. n° 68. 1997. Paris
- Les illustrations sont une composition personnelle à partir des illustrations produites par BOSSATTI Patrick. "Mana Danse" in, "La danse, naissance d'un mouvement de pensée". Paris. Armand Colin. 1989.

ANNEXES PARTIE II



ANNEXE 1 Partie II. : Les textes de 1985.

I. O. 1985	CATEGORIES	MOTIVATION	SENSÉLITE	SOCIALITE	INTELLIGIBILITE
	2	Mouvements (S), Gestes 400 Gestes et mouvements (12)	musique Correspondance geste et musique musique (11)	<i>Intelligence affective</i>	valeur expressive (2x) création, moyen d'expression (2x) artistique, créative (2x) (1)
	1	Déplacements variés enchaînements, (1)		personnelles	connaissance historique et les thèmes culturels d'une culture étrangère (4)
	3	Compositions, accouplages rythme, accents en nuances. (3)			1111 compréhension <i>intelligence compréhension</i> (3)
	4				créative (1)
	5				entraînement appliqué Approche (3)
	= 14 : 34,1 %	9 : 12,1 %	3 : 7,3 %	= 19 : 16,3%	
Importance du cursus : 41					

Les programmes de 1985 : Danse et activités d'expression. Sixième et cinquième, quatrième et troisième.

ANNEXE 4 - Partie II

L'évaluation des chorégraphies, 1988

1988 - FESTIVAL DE BEAUVAIS
EVALUATION DES CHOREGRAPHIES

COMPETENCE ---> 20 points

Titre = Développement chorégraphique
 Monde scène

Les techniques retenues de la chorégraphie

- présentation du titre abordé
- son développement
- interprétation de l'ouvrage
- maintien de l'attention de l'auditeur jusqu'à la fin de l'opération

La scène comme espace et son exploitation**EXCERPTS** ---> 20 points

Qualité de mouvement = esthétique
 Espace

Mouvement : intégré à l'interprétation de l'œuvre chorégraphique
 ou elle est ressentie comme inventée ou adaptée pour servir l'ensemble de l'ouvrage ou son action comme la démonstration d'un savoir-faire technique.

Espace : mise en relation des différents éléments pour différencier les divers plans et les divers moments de la chorégraphie et son développement et adapter chorégraphie aux conditions matérielles du lieu que tels.

Exploitation : - présence des décors
 - l'impression que l'on veut donner et la façon de donner
 - présence du jeu scénique.

MIEX EN SCENE ---> 20 points

Titre 10 points
 Chorégraphie

Qualité des actions et des parties
 de l'espace scénique et de son exploitation

Qualité des décors

Utilisation des décors et des décors parfaitement intégrés à la chorégraphie et à son développement.

14 50 - TITRE DU DOCUMENT : LA DANSE

14 50 00

EVALUATION DE LA CIBERGRAPHIE

Apprenant : _____ Coauteur : _____

Titre : _____

			Noté sur 100
	Contenu enrichi avec des liens vers des sites, vidéos, album, musique, images, etc., afin d'être plus interactif et agréable.	[0-1] [0-1] >	<input type="checkbox"/>
1) Niveau de contenu (qualité, pertinence, originalité, richesse)	La conception est-elle claire, concise, utile ? Est-elle adaptée à son public ? A-t-elle été mise à jour ? Dans l'attente de la page ? Pertinence (qualité, originalité, la clarté, la pertinence, la richesse, la nouveauté, etc.)	[0-1] [0-1] > [0-1] [0-1] >	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
2) La structure	La structure est-elle claire et agréable à lire, facile à naviguer, agréable ? L'interface est-elle simple et facile à utiliser, agréable, utile, adaptée, claire, concise, utile, agréable, etc.	[0-1] [0-1] > [0-1] [0-1] >	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
3) La présentation	La présentation est-elle agréable, claire, utile, agréable, etc. ? L'interface générale est-elle claire, agréable, utile, agréable, etc. ? L'interface est-elle agréable, claire, utile, agréable, etc. ?	[0-1] [0-1] > [0-1] [0-1] >	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
4) La mise en page	La mise en page est-elle agréable, claire, utile, agréable, etc. ? La mise en page est-elle agréable, claire, utile, agréable, etc. ? L'interface est-elle agréable, claire, utile, agréable, etc. ?	[0-1] [0-1] > [0-1] [0-1] > [0-1] [0-1] >	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

2023/2024 - 14 50 00

ANNEXE 4 Partie II. .

CATEGORIES	NOTES OBTENUES	SENSIBILITE		SOCIALISABILITE		INTELLIGIBILITE	
		concerné	nombre scolaire (20)	relations (20)	concernés	intérêt artistique, originalité (20); invention, effets de surprise, inventivité, inventif, prouesse, d'ensemble (9)	
1	utilité, gestuelle (2)		13				
2	crus moyens physiques, complexes, variés (2)		11		chorégraphie, composition (20); développement chorégraphique, interprétation, argument, mise en scène, costumes, décors, éclairages (10)		
3	visibilité, espace (8); complexité, diversité temps (16); diversité thématique (1)					lisible, idée cohérente, construite, logique, forme (8)	
4	technique, esthétique, performance (2)	technique, subtil	12	réseaux, chorégraphie (20)	travaux, scénarisation, imagination, créativité, thème (10)		
5				expressifs	chorégraphie, innovation, recherche, créativité, complexité, variété (10)		
	= 19 : 27,9%	= 0 : 0,0%		= 0 : 11,7%		35 = 51,4%	
Importance du discours : 60							

ANNEXE 5 Partie II.

LA DANSE AU COLLEGE :LE MODELE DE “PRATIQUANT CULTURE”

VALEURS	MOTRICITE	SENSIBILITE	SOCIALE	INTELLIGENTE
différents la gymnastique de maintien : santé et grâce	exercices corporels au gymnase, l'établissement, l'entraînement	en liaison avec des rythmes musicaux et folkloriques	jeu de rôle	multiplication des activités
Catégories :	Catégories : 1 = 1 2 = 2 3 = 1	Catégories : 1 = 1 4 = 1	Catégories : 3 = 1	Catégories : 5 = 2

Les Instructions de 1959.

LES INSTRUCTIONS DE 1945 ET LEURS COMPLEMENTS DE 1959.



“La danse ne doit jamais cesser d’être un délasserement intellectuel et son but

essentiel est d'exprimer en beauté, avec la plus grande sincérité, la gamme infinie des sentiments humains. C'est l'esprit, l'âme qui doivent diriger le corps devenu ainsi un instrument parfait, créateur d'harmonie à l'aide de la magie des lignes pures et de la splendeur du rythme" (Présentation de la pièce donnée par Janine SOLANE au championnat de la danse en 1929).

Les années d'après guerre témoignent de l'élan d'une population vers une reconstruction de la vie dans la paix et le besoin d'oublier les meurtrissures encore vives dans les corps. En même temps que cette nécessité impérieuse de rebâtir autrement la vie sociale, se fait jour, le désir de retrouver des valeurs d'avant la guerre. Cette période dite charnière, transitoire entre l'ancien et le nouveau est le point de départ d'une histoire qui va s'accélérer. Dans tous les domaines, technologiques, artistiques, on assiste à une véritable explosion créatrice qui tend à modifier peu à peu les façons de vivre en société, comme les façons de percevoir le monde. L'école est investie de cet espoir, de cette volonté de former les hommes et les femmes dont la nation a besoin pour bâtir une nouvelle société vers un avenir plus humain. Le plan Langevin et Wallon veut ouvrir l'école sur la vie, offrir à tous les mêmes chances de réussite, valoriser l'enseignement technique et accorder une place importante à la formation des maîtres. Ce plan répond à la constitution de 1946 "la nation garantit l'égal accès à la formation professionnelle et à la culture de l'enfant et de l'adulte".

L'allongement de la scolarité, liée aux récentes organisations du travail et à l'urbanisation, implique une nouvelle structuration de l'enseignement : la réforme BERTHOIN instaure une rupture entre l'école primaire et le secondaire, avec la création d'un cycle d'orientation sixième et cinquième. Les cours complémentaires d'enseignement général accueillent les élèves à partir de 10 ans et ont à charge d'assurer leur formation, en vue d'études plus ou moins longues selon les capacités de chacun. Ces établissements scolaires ne sont pas encore mixtes. Cependant les textes officiels s'adressent aux deux sexes de façon identique. En EPS certaines recommandations concernent plus spécialement les filles.

Les instructions de 1945 sont toujours en vigueur, des compléments en 1959 viennent les préciser.

Les enseignants d'éducation physique forment un corps à part dans le système scolaire. La création de L'ENSEP¹⁹⁰ en 1946, centre de formation enfin autonome, permet la reconnaissance de cet enseignement comme composante indispensable de l'éducation. Cependant les rôles de ces nouveaux maîtres sont différents car ils ne participent pas à l'orientation des élèves. Ils ont la tâche spécifique de prendre en charge l'éducation du corps pour le développement des potentialités physiques et de la santé, pour l'instauration d'une discipline et d'un altruisme qui passent par des pratiques corporelles réglementées. Pierre ARNAUD¹⁹¹ montre le double aspect de l'éducation physique à la fois "morale en action" et activité de compensation et de détente.

Dans ce contexte, nous devons analyser plus en détail les finalités de l'Education

¹⁹⁰ Ecole nationale supérieure de l'éducation physique.

¹⁹¹ ARNAUD P. "Les savoirs du corps" PUF.Paris.1992.

physique, afin de contextualiser les objectifs plus spécifiques ainsi que les contenus d'enseignement concernant la danse. Il se dégage alors le système des valeurs qui organise la cohérence de l'acte éducatif. Nous tentons de repérer au travers des textes, comment l'école à cette période envisage l'élève éduqué et ou "culturé", et comment, par comparaison, elle est en cohérence avec les pratiques culturelles dominantes.

L'éducation physique au collège.

Les objectifs et l'organisation de l'EP. Les instructions de 1945 et leur compléments de 59.

Les instructions de 1945 s'inscrivent dans l'histoire de la formation des cadres de l'éducation physique qui se caractérise par des méthodes de gymnastique correspondant toutes, à des conceptions et des connaissances du corps différentes. La recherche d'une méthode unique d'éducation physique crée plus une querelle de méthodes qu'un consensus. Les textes officiels incitent tout d'abord les enseignants à se libérer des contraintes d'une seule méthode d'éducation physique. Ils rappellent à travers des principes généraux, les objectifs éducatifs. Ceux ci expriment, de fait, une vision plutôt éclectique de la formation, reprenant tous les aspects jugés positifs des méthodes : **“-- Développement normal de l'enfant, recherche d'attitudes correctes, amplitude respiratoire. -- Habitude du geste naturel, développement de l'adresse, de la vitesse, de la force de la résistance. -- Affinement du geste, développement de l'esprit d'équipe, de la discipline, de la virilité, de l'altruisme, préparation à la vie sociale.”**

Un plan d'ensemble d'organisation de l'éducation physique est proposé selon les âges de la scolarité. Les deux périodes qui nous concernent, envisagent différemment les enfants de 10 à 13 ans, et les adolescents de 13 à 16 ans, ainsi que les filles et les garçons. Les textes incitent à pratiquer les exercices naturels et utilitaires, les jeux, jeux préparatoires aux sports collectifs.

Pour les filles, les danses populaires, et les exercices de maintien. (10, 13 ans).

Les plus âgées, doivent se livrer aux exercices de maintien, aux jeux, exercices naturels et utilitaires, aux exercices préparatoires à une éducation sportive. Les assouplissements du geste et la rythmique sont recommandés pour les filles. (13, 16 ans).

Nous pouvons remarquer l'importance accordée à la forme du geste, dans ses rapports avec la norme : le geste est juste, correct, et en lien avec son utilité sociale. Ces volontés d'éducation motrice reposent sur les connaissances scientifiques du moment et répondent à des préoccupations sociales. Vigarello¹⁹² démontre comment les modèles se construisent, à partir d'une connaissance du corps humain qui le considère comme une structure osseuse, une mécanique dont il convient de corriger les mauvaises attitudes. Les enjeux sociaux sont d'importance et cohérents. La société a besoin d'hommes physiquement utiles et dont les potentialités doivent être développées (vitesse, force,

¹⁹² VIGARELLO. G. **“Le corps redressé, histoire d'un pouvoir pédagogique”**. Delarge.Paris.1978.

résistance) et aussi d'hommes solidaires sachant vivre ensemble. La reconstruction du pays après la guerre s'impose et exige des hommes fraternels et en pleine santé physique.

Il apparaît une seule différenciation filles, garçons, dans l'ensemble des contenus d'enseignement, et elle concerne l'enseignement de la danse. Pour les plus jeunes filles, les danses populaires s'accouplent avec les jeux. Nous pouvons nous interroger sur ces choix : qu'est-ce qui peut rassembler dans une même intention, jeux et danses populaires ? La motivation, la notion de plaisir, l'aspect ludique ?

Les textes conseillent aux plus âgées de pratiquer la rythmique. En effet, la gymnastique de maintien, les assouplissements, en s'appuyant sur des supports rythmiques sont préconisés. L'enseignement s'attache à la forme du mouvement dans une recherche d'esthétique et de correspondance avec la musique.

Les instructions du 20 juin 1959 apportent des précisions en attendant une réforme de l'enseignement de l'EP à l'étude. "Des principes doivent être systématiquement respectés". Ils concernent l'organisation de la leçon, en deux temps : gymnastique construite, gymnastique fonctionnelle et initiation sportive.

Les effets recherchés n'ont pas changé : effets d'éducation et correction des attitudes, amélioration de la santé. Viennent s'ajouter des effets d'ordre psychologique, esthétique et social. Les compléments d'instruction rappellent aux enseignants que l'exercice à une valeur éducative, qu'il doit être progressif, motivant, et maîtrisé. Ce rappel est d'autant plus fort, que dans les pratiques d'enseignement, les activités sportives deviennent de plus en plus importantes et apparaissent encore, aux yeux des législateurs, comme des jeux physiques sans valeurs éducatives contrairement aux gymnastiques qui mettent en avant l'éducation de la personne (norme, correction, maîtrise). Afin de mesurer les écarts entre les demandes institutionnelles et les pratiques d'enseignement, il est utile de faire un rapide panorama de l'éducation physique du moment.

L'EP une culture scolaire éclectique.

Toutes les méthodes de gymnastique en vogue à l'époque, celle de LING, de DEMENY, d'HEBERT, se préoccupent avant tout de la santé, de la lutte contre les dégénérescences du corps, en lien direct avec les demandes d'une vie industrielle et urbaine nouvelle. Elles restent cependant attachées à l'éducation du corps dans ses dimensions anatomiques et physiologiques. L'éducation sociale fait partie intégrante des gymnastiques, et s'inscrit dans la mise en place des exercices collectifs exigeant écoute et attention, effort contrôlé. Ces pratiques de gymnastiques organisent les relations entre les élèves et le maître, et entraînent des normalisations, aussi bien concernant les corps que la socialisation.

En gymnastique, le corps est la cible des corrections, et la mise en place d'exercices gradués, dirigés s'insère dans des objectifs d'unification et d'identité sociale contrôlée. Les gymnastiques se posent aussi la question de l'éducation physique des femmes, dont la préoccupation principale est la santé de celles-ci dans leur futur rôle de mère, pour garantir le redressement de la France. Ces méthodes préconisent les mêmes objectifs que l'éducation physique des garçons avec une adaptation particulière au statut de la

femme. ***"Rien ne différencie l'EP masculine de l'EP féminine ... ce qui varie, c'est l'intensité de l'exercice, la durée, le nombre de leur répétition, éventuellement leur complexité, et plus sûrement les barèmes de cotation ou d'évaluation de la valeur physique ... Bref l'éducation physique n'est qu'une éducation physique masculine atténuée"***¹⁹³ .

Cependant, si le geste juste, correct et beau, est recherché dans toutes les gymnastiques, la recherche de la grâce caractérise la gymnastique féminine. Ce en quoi elle participe à la construction sociale d'un double rôle de la femme dans la société : à la fois mère et partenaire désirable pour l'homme. La rythmique est une pratique rigoureusement féminine en cela.

Parallèlement à ces gymnastiques, se développent les pratiques sportives qui offrent aux élèves des choix plus diversifiés pour l'investissement physique. Dans les associations, les sports motivent la jeunesse. Des enseignants organisés, expérimentent dans des centres de vacances¹⁹⁴ une méthode d'enseignement qui prend en compte ces nouvelles pratiques physiques. C'est la méthode sportive. Cependant les instructions officielles ne reconnaissent pas les valeurs d'une éducation sportive, et se méfie des effets pervers d'une compétition à outrance qui provoque la rivalité entre les personnes. Les valeurs dominantes de l'éducation physique reposent sur celles attribuées au corps : la santé et l'attitude correcte. Dans ce contexte, seules les danses populaires sont présentes pour les jeunes, et les compléments de 59 ne modifient pas ces positions. Ils renforcent au contraire cette orientation.

La danse et l'éducation physique : les compléments de 59.

Les textes : Refus de la danse à l'école.

Dans les textes, un passage très explicite concerne l'enseignement féminin, où "une confusion est apparue entre gymnastique rythmique et danse"... "il convient d'affirmer que la gymnastique rythmique fait partie des programmes d'enseignement de l'éducation physique". Sa place doit être accrue : une leçon par semaine. Elle "doit demeurer une préoccupation permanente de l'EP de la jeune fille".

"... dérivée de la gymnastique de maintien, la gymnastique rythmique est l'étude d'exercices corporels esthétiques sur place ou en déplacement, analytiques ou complexes, rythmés en liaison avec des rythmes musicaux" (I.O 59). "Autre chose est la danse, art du mouvement corporel ordonné en accord avec la musique, son message et son esthétique et cherchant à exprimer ces deux éléments".

Il apparaît très clairement la distinction entre gymnastique et danse. La première repose sur une approche scientifique du corps qui permet un enseignement rationnel. La seconde dépend plus d'états d'âme, de sentiments faisant appel à une subjectivité dont

¹⁹³ ARNAUD Pierre. 1996. "Le genre ou le sexe ? Sport féminin et changement social" in, "Histoire du sport féminin" tome 2.L'Harmattan.Paris.

¹⁹⁴ Les stages Maurice Baquet, Stage FSGT.

l'importance est récusée. Nous pouvons analyser le modèle culturel qui se profile.

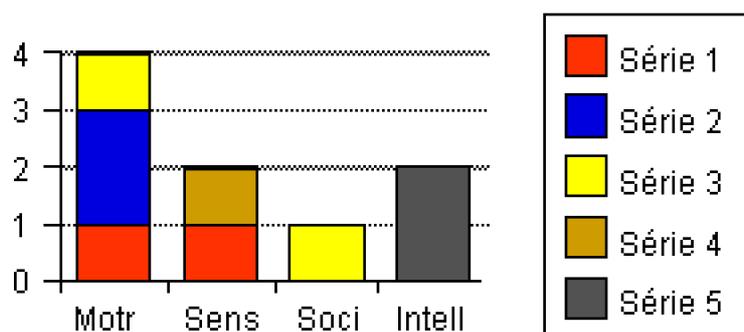
Quel “pratiquant culturel”?

Celui-ci, comme l'indiquent le graphique, est équilibré, chaque élément est représenté. La motricité est dominante. Peu de catégories sont présentes dans chacun des éléments

La cohérence du modèle s'articule autour des valeurs attribuées à la femme dans la société : santé et attitudes correctes esthétiques. Deux conceptions du corps s'expriment dans la motricité et l'intelligibilité. La première le perçoit comme une forme globale, une apparence à construire, en rapport avec une norme sociale. La seconde traite le corps, à partir des connaissances médicales, et l'envisage dans ses différentes parties. Cette approche a tendance à le morceler.

La sensibilité témoigne d'une mise en conformité visuelle et d'un accord avec une écoute musicale. La recherche d'harmonie entre le mouvement et la musique est régie par des codes esthétiques.

Le modèle culturel est féminin, et ainsi témoigne d'une logique sociale et culturelle en rapport avec les valeurs.



Graphique 51 : Modèle 59

Le modèle est discursif et dynamique. Les valeurs organisent les éléments et les combinent entre eux. Si nous observons les catégories de chaque pôle, nous remarquons qu'elles sont peu investies, et qu'elles témoignent d'ancrage culturel spécifié, sauf pour la motricité qui est abordée dans son aspect le plus large, sans référence technique particulière. La sensibilité et la socialisation sont culturellement clairement identifiées. L'intelligibilité révèle des approches culturelles du corps et de son entraînement.

La gymnastique rythmique est préconisée aux filles à l'école plus que tout autre activité. La sélection culturelle opérée peut être analysée et interrogée dans ses rapports avec le contexte culturel. La formulation des textes de 1959 est un véritable rappel à l'ordre. Il semble important de mesurer ses causes et ses effets attendus par une approche des influences sociales et culturelles de l'époque.

Le contexte culturel.

La libération devient un principe de vie dans cette époque d'après guerre. Un des premiers bénéficiaires est le corps ! Il prend une place de plus en plus importante et

accentue la prolifération des associations pour la pratique des activités physiques.

Des pratiques diversifiées.

- La gymnastique harmonique ou rythmique.

Elle s'est développée, en France à partir de 1916, sous l'impulsion d' Irène POPARD dont l'objectif est de proposer une éducation physique sans brutalité, féminine, avec une volonté de développer “un esprit sain dans un corps sain”. Elle participe avec les grands courants du début du siècle en faveur de la nature, de la libération du corps de la femme tout en lui garantissant une moralité.

POPARD synthétise les apports à la fois de la gymnastique de DEMENYuml; en direction de filles, et de la pédagogie de DALCROZE qui prône une éducation par le rythme. De plus, elle est fortement influencée par la danse d'Isadora DUNCAN, danse qui permet au corps féminin libéré des corsets, de retrouver le mouvement nature, l tout en exprimant des sentiments universels.

En 1959, Marie Thérèse EYQUEM est Inspectrice Générale de la jeunesse et des sports. Elle écrit alors : Ce que Irène POPARD a apporté “d'original et de durable c'est l'édification cohérente d'un système de gymnastique pensé par une femme pour des femmes”¹⁹⁵.

Le contexte semble favoriser une tendance éducative qui essaie de proposer une éducation féminine spécifique.

Le but de cette gymnastique est de trouver l'harmonie du corps dans la production d'une esthétique des formes corporelles. La recherche du bien-être dans les mouvements, vient contredire les violences physiques de la compétition sportive, et les prouesses gymniques, avec l'expérience du risque ou de la force. Cette gymnastique est empreinte d'hédonisme et de présentisme forts.

Cette gymnastique est une gestualité construite sur les formes arrondies, continues . La continuité est obtenue grâce aux rythmes. Le corps reste ainsi contrôlé. Cette gymnastique est féminine. Elle développe une beauté reposant sur les valeurs attribuées à l'idéal féminin.

Dans la revue EPS de Novembre 1959, un article d'Yvonne SURREL précise les attendus institutionnels, afin d'éviter des déviations dues à un manque d'informations sur l'exercice de la “rythmique” et de la danse. Nous apprenons ainsi, qu'une éducation physique de base est indispensable, et que si le corps n'est pas placé dans l'espace, la danse ne peut être envisagée sinon, “on arrive à de regrettables agitations qui n'ont rien à voir avec l'éducation”. Les exercices à mettre en oeuvre impliquent une “construction du corps” qui, en continuité avec la gymnastique de maintien s'attache à l'attitude correcte. Il se rajoute des notions de sensations de poids de corps, de relaxation, de plié qui concourent à la réalisation du mouvement rythmé. Ces exercices favorisent une “dynamique du corps”, élaborée par le jeu d'indépendance du mouvement, la participation

¹⁹⁵ EYQUEM M.T. cité par ROBINSON Jacqueline. “L'aventure de la danse moderne en France”. Chiron.Paris. 1990. 86 p.

du corps central, la respiration et enfin le lié qui permet l'harmonie et l'expression du mouvement.

L'expression n'arrive qu'en fin de parcours, c'est un aboutissement qui permet d'aller vers la danse. Yvonne SURREL précise que le travail sur les qualités du mouvement rapproche la rythmique de la danse. Cependant, la danse engage la personne et le corps différemment. Elle écrit : "Cette éducation n'est pas encore de la danse. Elle n'est pas définie par des formes extérieures, c'est à dire qu'elle ne répond pas à une technique fixée".

Quelles sont les autres références de pratiques physiques féminines ? Quelles danses influencent et forment les représentations des enseignantes en EP?

- Les courants de danse.

Elles sont issues "des différents courants de l'époque : SOLANE, WAEHNER, MALKOWSKI."¹⁹⁶ Ces danseurs interviennent tous dans le cadre de l'ENSEP à Paris, et marquent profondément les futures enseignantes dans leurs approches de la danse.

Janine SOLANE a une formation classique. Ce qui signifie un modelage technique du corps particulier : élévation, rectitude, ouverture frontale des articulations, légèreté. Le corps illustre une certaine conception de la beauté féminine, beauté désincarnée de la dure réalité de la condition de la femme. La danseuse devient symbole, objet de divertissement dans les limites qu'impose une bienséance bourgeoise. Cependant SOLANE est influencée par son époque, et trouve ailleurs qu'à l'opéra une expression personnelle. Elle étudie la danse libre d'influence duncannienne, et découvre la danse expressive allemande (Wigman). Elle synthétise tous ces acquis dans une danse dont la source d'inspiration est musicale, et dont le mouvement classique trouve une sincérité pour exprimer "la beauté et les sentiments humains"¹⁹⁷. Elle s'éloigne donc d'une danse de divertissement et recherche une implication personnelle forte tout en conservant une technique corporelle académique.

MALKOWSKI définit la danse libre comme suit : "***Dans la danse libre, n'est libre que le corps. Nous le libérons des gestes faux, inventés par des conventions pour produire des effets jolis mais artificiels, nous cherchons le VRAI***"¹⁹⁸. Cette expérience des gestes justes, naturels, est permanente car ils sont "les instruments de l'âme et du cœur" et ainsi permettent d'atteindre la beauté. Ceci se traduit par une maîtrise de l'accumulation et de la libération de l'énergie. On retrouve là, le travail de la gymnastique rythmique d'alternance de tensions et de relâchements pour contrôler la continuité du mouvement, qui s'appelle chez Malkowsy le mouvement naturel. Il importe de retrouver l'élan vital qui s'exprime toujours "dans la plus grande simplicité"¹⁹⁹. Cette

¹⁹⁶ ARGUEL Mireille. "L'EPS et la danse, ou des faits et des femmes". in, **La danse enjeu**. PUF. 1992.

¹⁹⁷ ROBINSON Jacqueline. op cit. 39 p.

¹⁹⁸ MALKOWSKY, cité par ALLARD Odette. 1989. "**Malkowsky. Le danseur philosophe**". Editions de Poliphile. Ferrières. 24 p.

¹⁹⁹ ALLARD op cit. 81 p.

quête de l'unicité de l'être, du Vrai dans la danse permet à Malkowsky d'atteindre Dieu.

Cet homme a formé un très grand nombre d'enseignantes, vraisemblablement touchées par la recherche du mouvement naturel, correspondant mieux à l'éducation du jeune enfant qui s'appuie sur la spontanéité motrice. Le geste faux vient de la société qui nous oblige à construire, dans vie quotidienne sédentaire, un geste mécanique, crispé, et vulgaire.

Karin WAEHNER, élève de WIGMAN, propose une danse moderne d'expression. Elle reprend à son compte l'idée que "le danseur moderne est un créateur, conscient de la responsabilité qu'il a à l'égard de son oeuvre"²⁰⁰. Il est donc avant tout présent dans son mouvement, engagé dans une motricité gouvernée par les sensations et les émotions et dont la maîtrise de l'énergie permet une expression mesurée.

Mireille ARGUEL explique comment l'avènement de la danse moderne ouvre de nouveaux horizons aux futures enseignantes d'EPS. "... apparaissait une autre qualité de mouvement faite de dynamismes et de formes variés, une nouvelle sensibilité esthétique, une autre façon de bouger, de vivre son corps ... de danser ..." ²⁰¹. Avec l'introduction de la danse expressive, dans les mentalités des enseignantes d'EPS, on assiste à des pratiques nouvelles qui s'expérimentent et qui se manifesteront dans les années 70.

Notre connaissance de cette période, par l'analyse des textes et des témoignages écrits des personnes qui ont influencé la pratique de l'éducation physique féminine, nous incite à approfondir notre étude. Comment l'institution répond-elle à la demande de ses personnels en matière d'éducation physique féminine ? Quels sont les aspects des pratiques de danse qui sont retenus comme éducatifs ? Quels sont les freins dans le choix des pratiques de référence à l'école ? Quelle danse pour quelle école ?

Quel modèle de “pratiquant culturel” ?

Les valeurs

Nous devons repérer, à travers chaque courant d'éducation physique et de danse quelles sont les valeurs attribuées au corps de la femme, quelle place et quel rôle lui sont proposés. Enfin, les finalités et les enjeux de formation de chacun de ces courants doivent être révélés, car des différences et des similitudes semblent apparaître.

Les différents modèles culturels considèrent le corps comme siège d'expression d'une vie sociale et culturelle. Cependant, chacun l'aborde avec des enjeux particuliers. Les gymnastiques et la rythmique proposent un travail corporel en accord avec la place et le rôle de la femme dans la société. La santé est primordiale et s'inscrit dans des attitudes corporelles normalisées valorisant le maintien de la verticalité. L'apparence corporelle est déterminante, et additionnée à la séduction, activité féminine par excellence, ce paraître est désigné par les vocables de grâce et de charme qui constituent les effets recherchés. Les danses incitent les pratiquants à la personnalisation et à l'investissement affectif dans

²⁰⁰ WIGMAN. M. cité par LAUNAY Isabelle 1996. "A la recherche d'une danse moderne". chiron. Paris. 181 p.

²⁰¹ ARGUEL M op cit. 35 p.

les mouvements. Pourtant, la danse classique naturelle et la danse libre recherchent davantage un corps idéalisé, épuré des attributs sociaux qui exprimerait une transcendance, un rapport universel appelé naturel avec le monde voir le cosmos. Nous remarquons que les images données du corps sont en continuité avec les gymnastiques. Le corps idéalisé est celui de la verticalité, du contrôle, de l'aisance sublimé à l'extrême.

La danse expressive impose un corps socialisé dont les expressions stigmatisent les implications culturelles. Elle exige une rupture avec la vision idéalisée du corps de la femme. La forme extérieure, le paraître doivent céder la place à l'être, à l'émotion aux rapports symboliques que le sujet-corps entretient avec les cultures de référence.

La motricité.

Quelle maîtrise de la motricité est sollicitée pour produire des formes corporelles ? Comment les parties de corps sont mobilisées ? Quelle conscience de l'espace et du rythme ?

Les gymnastiques, la rythmique, la danse classique-naturelle et la danse libre utilisent des techniques de mobilisation corporelle assez identiques. La recherche de l'amplitude du mouvement est constante. Elle est construite sur le geste arrondi à partir de postures correctes qui valorisent l'équilibre vertical. La notion de continuité dans le mouvement est explorée en lien avec la musique. Cependant la danse libre élabore cette continuité en faisant intervenir une dynamique nouvelle dans le mouvement qui se traduit par des élans, des suspensions. Ceci exige un contrôle de l'initiation du mouvement qui se situe au niveau du plexus solaire et de l'énergie déployée. La danse expressive invente une motricité nouvelle combinant toutes les formes de mouvement possibles au service de l'expression. Les appuis et le rapport au sol sont privilégiés. Une dynamique du mouvement s'élabore en cohérence avec des rythmes personnalisés.

La sensibilité.

Il s'agit de comprendre quelles relations le corps entretient avec lui-même, avec les autres. Quel registre d'émotions et de sensations il met en jeu. Comment le mouvement devient esthétique, utilise les possibilités perceptives, sensorielles du corps pour transmettre des émotions.

Les gymnastiques, la rythmique et la danse classique-naturelle développent une sensibilité construite sur l'importance accordée à la construction de formes corporelles visibles et identifiables par l'oeil extérieur. La correspondance musique/mouvement est recherchée. La perception du beau, vertical, aérien, exprimée par des postures et des déplacements s'identifie à l'ordonnance symétrique et métrique du mouvement. L'esthétique académique structure les perceptions. La conformité avec le modèle extérieur idéalisé, procure à la fois le plaisir d'être et l'image possible d'une incarnation de l'âme épurée.

La danse libre et la danse expressive ont en commun de s'appuyer sur un registre de perceptions proprioceptives qui apporte l'authenticité du geste, quête absolue de ces danses. Le beau n'est plus le juste mais le vrai, l'authenticité.

La sociabilité.

Comment les gymnastiques et les danses concourent à l'identification, à la reconnaissance sociale ? Comment s'élaborent des types de relations entre les gymnastes, entre les danseurs ?

Les gymnastiques, la rythmique et la danse classique-naturelle ne divergent pas là encore en ce qui concerne la reconnaissance sociale d'un modèle de corps féminin. L'esthétique est la norme. La recherche de l'harmonie dans le mouvement passe par l'uniformisation des pratiques corporelles. Le besoin d'être ensemble, en accord, s'investit dans des relations aux autres médiées par la musique. La danse classique-naturelle se préoccupe cependant de la personnalisation du mouvement comme les autres danses.

La danse libre et la danse expressive se détachent des préoccupations utilitaires, symboliques et sociales concernant la femme et son éducation. Elles donnent un nouveau style, en se dégageant des gestes académiques dits féminins. La danse libre propose l'identification au cosmos et au monde universel, la danse expressive incite à des implications sociales féminines nouvelles. L'écoute des autres, les différences, les complémentarités organisent les relations humaines et établissent l'individualité, comme élément prioritaire d'où part tout processus de socialisation.

L'intelligibilité.

Comment les pratiques corporelles engagent des représentations, produisent du sens pour ceux qui les réalisent et qui se prêtent au jeu du donné à voir ?

Les gymnastiques, la rythmique et la danse classique-naturelle élaborent leur intelligibilité sur les connaissances figuratives du mouvement et sur la mémoire visuelle. Il est indispensable de se représenter les formes du mouvement en rapport avec l'esthétique du beau qui ordonne l'espace et le temps. La danse libre construit la représentation du mouvement, à partir de l'intériorisation d'une dynamique qui permet la mémoire et la connaissance du monde naturel à travers la notion de liberté. La connaissance du corps naturel, biologique est indispensable. La danse expressive fonde sa mémoire du corps à partir des sensations kinesthésiques . Elle met en relation les perceptions proprioceptives et visuelles pour connaître les effets que produit l'authenticité du mouvement. Il s'en dégage des lois du mouvement qui utilisent les contraires pour donner à ressentir et à comprendre. Les notions de poids, de gravité et de pesanteur sont maîtrisées.

L'étude des différentes formes de gymnastique et de danse, grâce à notre modèle, rend compte d'une similitude dans les valeurs entre les danses. Elles expriment toutes l'Etre. La gymnastique, elle, objective le corps social féminin.

Ensuite, les éléments du modèle ne renforcent pas cette dichotomie danse / gymnastique. Ils en laissent apparaître une autre : gymnastique/danse classique/danse libre d'une part, et la danse expressive d'autre part. Cette dernière met en oeuvre des savoirs faire nouveaux, voire en opposition. Nous devons affiner notre analyse pour comprendre les choix éducatifs.

Etude comparée des différents modèles. Pourquoi le choix de la Rythmique?

La pratique de la danse, comme art du mouvement, ne doit pas être enseignée à l'école. Tentons d'analyser, à partir des approches sociologiques, psychologiques et épistémologiques, pourquoi l'école choisit la gymnastique rythmique plutôt que la danse comme pratique sociale de référence. Ainsi, identifions-nous mieux le modèle de pratiquant cultivé que l'école propose.

L'approche sociologique, nous permet d'envisager les différents usages du corps dans la société et les acceptations décidées par l'école.

Pour les gymnastiques et la danse classique, le corps est une mécanique et répond à une conception rationnelle du monde que l'on retrouve plus largement dans la société. L'homme porte en lui le dualisme du corps et de l'esprit. Le corps est utilisé de façon instrumentale dans différents secteurs de la vie sociale. **"Descartes donne une garantie philosophique ... Le corps est appendice vivant de la machine"**²⁰². Cette machine peut être envisagée de façon globale ou analytique. Les objectifs de corrections et d'attitudes rationalisent le corps, et structurent des exercices dont les enjeux de maintien sont largement dépassés. En effet, Foucault décrit comment les exercices corporels exercent une domination sur l'homme par un contrôle et une discipline des attitudes. Vigarello insiste sur le rôle des sciences et des préoccupations sociales dans les modèles qui sont à l'oeuvre. La correction des morphologies va de pair avec les connaissances scientifiques du corps, les techniques pour l'approcher. Elle s'inscrit dans des exigences sociales, **"dans une conduite de civilités et de l'apparat"... La correction patiente des morphologies est aussi celle des comportements ... habitude d'ordre, discipline de l'esprit"**²⁰³.

Dans notre contexte, les usages du corps féminin doivent être évoqués, comme autant d'imprégnation sociale et de régimentation des dispositions du corps féminin dans la société des années 1950. **"Surcharger de significations et de valeurs sociales les actes élémentaires de la gymnastique corporelle et, tout spécialement, l'aspect proprement sexuel, donc biologiquement préconstruit, de cette gymnastique c'est inculquer le sens des équivalences entre l'espace physique et l'espace social"**²⁰⁴. Nous percevons bien à la lumière des sociologues, l'enjeu social d'une formation corporelle féminine construite sur une certaine normalisation des rapports corporels, une discipline et un contrôle de soi, une soumission à des codes esthétiques qui permettent aussi un ancrage familial positif. Les pratiques gymniques et de la rythmique correspondent à ces attentes sociales.

Ce qui n'est pas le cas des danses nouvelles qui apportent une autre vision des rapports au monde. Par exemple, la beauté des formes n'est plus la référence et laisse la place à l'authenticité, l'expression de sentiments ; l'esthétique du mouvement passe par la

²⁰² LE BRETON. D. **"Anthropologie du corps et modernité"**. PUF. Paris.1998. 79 p.

²⁰³ VIGARELLO. G. **"Le corps redressé, histoire d'un pouvoir pédagogique"**. Delarge.Paris. 1978.

²⁰⁴ BOURDIEU. P. **"Le sens pratique"**. Editions de minuit.Paris. 1994.120 p.

sensation . Les danses ne répondent pas, comme le souhaite l'Ecole, à la notion de contrôle des émotions. **“Ce qui importe c'est de ne pas se laisser aller à la musique, de ne pas succomber à la lascivité de la transe”**²⁰⁵. Les danses instaurent un nouveau type de relation aux autres construit sur l'écoute, les sensations, le dialogue et l'échange, et non pas la conformité au modèle.

L'approche psychologique , invite à explorer les différentes perceptions de Soi, du corps, en rapport avec un idéal. Le rapport entre l'être et le paraître est interrogé. **“Toute image de son corps est en effet en partie déterminée par le corps biologique et par le regard d'autrui qui n'en saisit que l'apparence”**²⁰⁶. Les gymnastiques et la rythmique préconisées par les textes officiels, ont une conception très fine du paraître, de l'image du corps pour autrui. Toute la pédagogie repose sur cette lecture d'image corporelle faite de postures et de contours. Le désir d'être qui transparait dans la séduction, acte social reconnu, est aussitôt investi dans le paraître défini par les canons de la beauté et de l'idéal féminin. Les gymnastiques ne permettent aucune transgression, contrairement aux danses, et c'est une des raisons pour leur évitement dans le cadre scolaire. Les danses instaurent des apprentissages particuliers en fonction des expressions, qui révèlent une autre approche du mouvement, non plus fait de figures ou d'attitudes extérieures à soi, mais de mise en jeu de soi, des parties de corps dans le temps et l'espace, en utilisant l'énergie vitale. Le corps devient une personne, avec son histoire, ses affects. **“la danse découvre l'importance de travailler du point de vue de l'être, plutôt que de l'image”**²⁰⁷. L'école ne semble pas prête à considérer l'élève et son corps comme siège d'expression personnelle. L'exercice physique a pour objectif essentiel la socialisation en rapport avec les normes culturelles.

L'approche épistémologique , doit éclairer comment se construisent des techniques du corps, en rapport avec les imaginaires et les valeurs. Les gymnastiques et la rythmique proposent des techniques de maîtrise corporelle qui repose sur les notions d'équilibre vertical, d'appuis stabilisés, de mouvements arrondis des segments supérieurs. La symétrie structure l'ensemble et provoque un travail de maintien des deux ceintures scapulaire et lombaire. L'élévation et la légèreté sont les indicateurs de la virtuosité technique. La recherche de lignes, de courbes claires et identifiables par l'oeil, encourage aux actions simples et ordonnées. Le mouvement est décoratif en lui-même et peut entraîner le plaisir esthétique. Il n'y a pas de distance entre le mouvement et l'image donnée à voir, il y a fusion entre le modèle et l'élève. Pour accéder à ces savoirs de maintien et de grâce, seule l'imitation ainsi que le rapport frontal aux autres sont possibles.

Les danses nouvelles questionnent fondamentalement ces techniques corporelles d'asservissement. Elles ouvrent les espaces du mouvement, cherchent à utiliser d'autres surfaces corporelles, d'autres volumes. Elles renient l'élévation comme seul accès à

²⁰⁵ LIOTARD P. "L'impossibilité de l'EP féminine" in, **Histoire du sport féminin**. L'Harmattan.Paris.1996. 205 p.

²⁰⁶ BRUCHON-SCHWEITZER. M. **“ Une psychologie du corps”** PUF.Paris. 1990. 285 p.

²⁰⁷ SIBONY. D. **“ Le corps et sa danse”**. Seuil.Paris. 1995. 232 p.

l'expression de l'idéal de soi. Elles inventent d'autres codes de lecture du mouvement. Celui-ci est source d'expression d'individualité communiquant ses représentations du monde social et culturel.

CONCLUSION.

Nous comprenons mieux, maintenant, le rappel à l'ordre des instructions de 1959. Elles tentent de contrôler l'invasion dans le cadre scolaire des pratiques nouvelles motivantes pour la jeunesse : la danse et le sport. Elles incitent à un retour sur les valeurs anciennes tout en laissant espérer des modifications profondes grâce aux expérimentations des enseignants.

Dans le domaine qui nous préoccupe, il semble qu'un glissement des valeurs s'opère concernant notamment la dimension esthétique. Tout comme dans la pratique sportive, **“le sens de l'acte engendre la beauté plus que la forme du mouvement”**²⁰⁸. C'est une conception nouvelle du corps et du mouvement qui balaie les anciennes pratiques physiques éducatives. L'école ne l'admet pas encore même si le sport provoque l'engouement, et motive la jeunesse. La danse, pratique artistique, peut échapper au contrôle institutionnel du corps. Dans le cadre de l'école à cette époque, “seul le beau utile trouve droit de cité”²⁰⁹. D'où cette cohérence du modèle proposé, qui engendre un système dont les valeurs articulent l'ensemble des registres considérés avec beaucoup de cohésion. Malheureusement, ce modèle ne semble plus correspondre aux besoins d'une jeunesse et d'une société qui, dans la paix stabilisée, créent de nouvelles valeurs, de nouvelles façons de vivre en société et surtout de nouvelles façons d'utiliser le corps.

Les étudiantes, en formation dans le cadre de l'ENSEP, présentent déjà des prestations dansées au concours de recrutement des professeurs d'EP, et expriment ainsi les écarts entre l'institution scolaire et les pratiques sociales. **“On peut mesurer le décalage dans le temps, entre des instructions officielles qui figent en une sorte de cartographie surannée les tendances d'une époque, et l'irrésistible poussée des courants novateurs dus à des pionnières enthousiastes et créatrices qui instaurent une nouvelle trilogie : corps - espace - temps et une nouvelle dynamique d'enseignement”**²¹⁰. Les instructions officielles de 1967 vont tenter à leur manière de réduire ces écarts culturels.

En 1959, l'École se démarque des pratiques dansées nouvelles. Elle incite à l'élaboration d'un modèle culturel scolaire qui s'appuie sur des valeurs toujours vivaces de la formation du corps : correction, et santé. Le modèle se réfère à celui des médecins : le corps de l'anatomie et de la physiologie, dont les connaissances scientifiques permettent le développement raisonné et harmonieux. Le modèle s'inscrit dans l'approche esthétique

²⁰⁸ ANDRIEU. Gilbert. “L'éducation physique au XXème siècle : une histoire des pratique”. Les Cahiers ACTIO. Paris. 1993. 32 p.

²⁰⁹ ANDRIEU, op cit. 33 p.

²¹⁰ ROBINSON J. 1990. op cit. 301 p.

classique qui définit les canons de la beauté et de la féminité. Les individualités ne sont perçues que dans leur lien avec la norme de la collectivité. L'intelligibilité du modèle repose sur les résultats attendu, et sur la mise à distance du corps.

Le “pratiquant culturel” est un conservateur des traditions tant sur le plan des valeurs que sur les autres éléments. Le système interne du modèle est dynamique, mais peu poreux aux changements et aux nouveaux ingrédients culturels qui circulent grâce aux mélanges des populations pendant la guerre.

Ce modèle-ci, nous le portons en nous, comme premier stigmate d'une formation corporelle. La recherche de la santé, donc de la vie allongée, passe par la mise en mouvement du corps et par la maîtrise des postures. Elle s'accompagne aussi de la beauté formelle, et de la ressemblance aux autres, éléments forts d'intégration social

ANNEXE 6 Partie II.

	CATEGORIES	MOTRICITE	SENSIBILITE	SOCIALITE	INTELLIGIBILITE
ACTIVITE	1	coups mouvements(2x) Exercices (2x) forme globale	séquence musicale éléments numériques(7x).		création. l'expression
	2	arrangement, jeu- (8) forme déplacements variés (2x) enchaînement formes isolées plus variées et plus complexes, nature desymétrique et/ou de mouvement. (8)	musique. Perceptions d'accents, de rythme et de durées (9)	personnelle	Connaissances polyrythmiques d'expression. (3)
	3	rythme(2x), phrases, d'accents, de nuances, d'intensité. raison, vitesse d'exécution, autonomie et orientations dans l'espace (11)			compréhension conscience de certains facteurs (3)
	4	le fini plus caractère (2)			valeur élocatoire. (1)
	5				- as d'école particulière, style musical (2) Enchaînement, structuration, Synthèse (3)
		- 52 : 57,1 %	- 9 : 10 %	- 3 : 5,3%	= 12 : 21,4 %
Importance du discours 5/6					

Les programmes de 1967.

LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES DE 1967.

Quand on fait un mouvement, ce mouvement a un sang tout comme il a une couleur et une peau ... Il existe une structure interne dans la forme des gestes qui produit la forme désirée. Malgré vos conceptions très précises et correctes, il y a en chaque individu une intégration qui n'est qu'à lui, et qui est unique. Il faut lui donner l'occasion de faire se rencontrer son expérience et sa matière. " Jérôme ANDREWS. (Conférence 1975.)

Les instructions officielles de 1967, préparées dans leur contenu par celles de 1962, institutionnalisent les pratiques d'enseignement qui s'exercent depuis le début des années 60. Les pratiques sportives se développent dans les clubs et l'engouement de la jeunesse pour le sport motive les enseignants à l'introduire, presque de façon systématique à l'école, délaissant ainsi les activités gymniques jugées rébarbatives, et ne correspondant plus aux besoins des jeunes que la dégénérescence physique ne guette plus. Le contexte social économique et politique permet de comprendre les nouvelles valeurs que va se

donner l'école. La reconstruction d'après guerre produit un élan industriel et économique, renforcé par des nouvelles technologies, et provoque des organisations sociales nouvelles. Les nouvelles concentrations des populations dans les villes, les nouveaux emplois entraînent des mutations sociales qui remettent en cause les anciennes valeurs attachées au monde rural ou au travailleurs manuels. Une nouvelle génération d'employés ne cesse de se développer et constitue une classe moyenne dont les modes de vie et les revendications culturelles changent. La société de consommation et les possibilités de temps libre qu'elle offre incitent à l'individualisme, à la prise en compte du corps qui devient un véritable marché du loisir. Le système capitaliste libéral développe la concurrence, la recherche de profits dans une perspective de progrès. L'accélération des moyens de production entraîne une accélération du temps, et nécessite des adaptations nouvelles au travail qui font éclater les anciennes valeurs d'altruisme et de solidarité. L'individualisme prend le pas sur le collectivisme.

Des vécus corporels contradictoires s'expriment. Les considérations sur le corps comme entité communicante dans un environnement changeant traversent la vie sociale de ces années 60 / 70. Les façons de vivre son corps dans un mode de travail urbanisé évoluent. Nous assistons à une valorisation du corps qui se conjugue avec des conceptions hédonistes et jouissives, recherchant des espaces d'expression dans les moments de loisirs organisés par la société de consommation.

Jean MAISONNEUVE nomme **“corporéisme l'ensemble des pratiques et des discours conférant au corps une primauté en investissement et en valeur”**²¹¹. Cet auteur analyse comment dans les sociétés qui ont une représentation unitaire de l'homme, les valeurs qu'elles accordent au corps jouent un grand rôle. Il est rejoint dans cette conception par MAFFESOLLI²¹², qui analyse la post-modernité ainsi. Avec la résurgence de la corporéité, on assiste à un présentisme fort, au besoin d'éprouver ensemble des émotions, de privilégier l'apparence et la théâtralisation du corps.

La libération des corps, et celle de la sexualité qui l'accompagne sont des facteurs de transformations sociales déterminants pour les femmes. Elles revendiquent l'égalité devant le travail et dans la famille. Elles obtiennent le pouvoir de maîtriser leur maternité et de contrôler leur sexualité. Les événements de 68 cristallisent le rejet des anciennes valeurs et mettent en avant les revendications d'une liberté individuelle.

Le corps, dans cette perspective, est objet d'interrogations quant à sa place, sa fonction, son rôle. Les nouvelles sciences humaines se propagent et incitent à une perception unifiée de la personne. Etre bien dans son corps devient une demande de l'ensemble de la société en même temps qu'une exigence de liberté. La société capitaliste a besoin d'hommes et de femmes adaptables à des postes de travail nouveaux, elle développe les idées de concurrence et de compétitions acharnées. Elle permet l'individualisation des projets de vie et en même temps qu'elle en socialise tous les moments, au travail et pendant le temps libre. Dans cette mouvance sociale, les textes officiels délimitent le nouveau cadre d'une culture scolaire.

²¹¹ MAISONNEUVE Jean. “Modèles sociaux Modèles esthétiques” in, **Le corps en jeu**. CNRS éditions. 1993.161 p.

²¹² MAFFESOLI. Michel. **“Aux creux des apparences”**. Plon. Paris. 1990. 127 p.

L'éducation physique et sportive au collège.

Les objectifs généraux.

Les textes donc, sont l'expression d'une réalité nouvelle qui choisit le sport comme support d'activités éducatives. Ils libèrent les professeurs des anciennes méthodes de gymnastique en leur permettant d'expérimenter la richesse de chaque sport. Les valeurs, mises en rapport avec les finalités éducatives, reflètent le renouveau de l'approche de l'EPS.

Le jeune est considéré comme "un individu conçu dans sa totalité" dont l'enjeu est la formation de sa personnalité par l'épanouissement physique, intellectuel et moral. l'appui de la psychologie permet d'affirmer que le corps et l'esprit sont inséparables.

Les sports engendrent des comportements dont les valeurs sont couramment admises par la société. Ils sont l'expression d'une culture que l'école doit accroître et diffuser. L'idée de progrès se prête à l'éducation des jeunes parce qu'elle implique la confrontation, la compétition et la collaboration. Ces qualités morales se déclinent en courage, loyauté, désir de vaincre, discipline et sens de la responsabilité individuelle et collective et contribuent à préparer l'homme de demain. Un classement des activités sportives est proposé en rapport avec trois types de maîtrise différentes : la maîtrise du milieu, la maîtrise du corps, l'amélioration des qualités psychologiques et des rapports avec autrui.

L'éducation physique ne peut donc plus être un seul exutoire aux études, mais devient, à part entière, une éducation "de l'homme dans sa totalité" et s'intègre complètement dans l'éducation générale. L'enseignant doit veiller à collaborer activement avec les autres disciplines. Il doit aussi organiser son enseignement en rapport avec le niveau des élèves et mesurer en fonction des objectifs les réalisations. L'enseignant doit donc construire son programme d'enseignement.

Les approches théoriques des praticiens de l'EPS.

Deux mouvements de pensée se dessinent dans les années 60 / 70 dont les supports scientifiques sont à la fois identiques et divers. Ils reprennent à leur compte les résultats de la psycho-génétique de PIAGET, concernant les stades de développement de l'enfant qui mettent en avant l'unicité psycho-motrice. Cependant pour les uns (LE BOULCH et PARLEBAS), le sujet, dans sa relation au monde, est le point de départ de leurs investigations. Le BOULCH propose une méthode d'éducation globale qui considère le corps comme unité et le mouvement comme une donnée immédiate, expression de la conduite. Ce médecin, directement influencé par les sciences humaines, élabore une éducation par le mouvement (psycho cinétique) qui implique l'individu totalement dans un rapport à soi nouveau, où la motricité est chargée de psychisme. PARLEBAS complète la méthode de LEBOULCH²¹³ en insistant sur l'aspect social de la conduite. A une

²¹³ LE BOULCH. Jean. "Vers une science du mouvement humain". ESF. Paris. 1971.

psychomotricité il convient d'adjoindre une socio motricité dont le but recherché est l'adaptabilité de la personne. **“Adaptabilité à sa propre réalité évolutive personnelle, adaptabilité aux modifications du milieu, adaptabilité aux variations des situations sociales”**²¹⁴. PARLEBAS propose un nouveau “concept charnière” qui offre l'avantage d'unifier l'éducation physique à travers les différentes pratiques sportives, les conduites motrices. Celles-ci permettent deux façons de considérer la motricité, “comme un fait et comme un vécu”²¹⁵. Cet auteur s'exprime dans les Instructions de 67 assez largement. L'éducation de la conduite motrice est préconisée contribuant ainsi au développement de la personnalité sociale.

L'autre courant pédagogique conduit par MERAND, expérimenté lors des “stages M. BAQUET”, s'intéresse au sport comme phénomène culturel, porteur de socialisation spécifique. Il révèle des motricités particulières et permet aux enfants de développer des aptitudes motrices, non pas en soi, mais attachées à une culture. Les notions de progrès, de dépassement de soi et de maîtrise corporelle sont envisagées dans un souci d'adaptation originale avec le milieu et structurent les actions en donnant une orientation au développement moteur attendu. Chaque activité est finalisée, intentionnelle, empreinte d'humanité, dans ses rapports avec les autres et l'environnement.

Ces deux courants d'innovation pédagogique sont à la recherche d'une science du mouvement humain qui prend en compte les données des neuro sciences, de la sociologie et de la psychologie. Ils ont la volonté d'accroître les pouvoirs de l'enfant en établissant des liens étroits entre le corps et le psychisme, entre le corps et l'environnement humain et ou social.

Dans les instructions officielles de 1967, nous avons un compromis de ces 2 courants : L'idée forte de référence à des pratiques sociales, aide l'enfant à devenir l'homme de demain, et l'idée de développer une conduite motrice et des aptitudes psycho-motrices plus décontextualisées, seule garante d'une cohérence et d'une unité dans les modes d'interventions pédagogiques.

La lecture des revues EPS des années 67/68 donnent le ton : dans les numéros 86 à 91, de longs articles concernant l'éducation du mouvement par la psycho, socio-motricité, côtoient ceux de l'étude d'activités sportives. En effet, les travaux de LAPIERRE portant sur les rééducations corporelles, ceux de CHOULAT sur la relaxation, de GERDA ALEXANDER sur l'eutonie associés à ceux de LE BOULCH et PARLEBAS démontrent l'importance accordée à une perception nouvelle du corps. Les sciences humaines envahissent les pédagogies corporelles. Le contrôle du corps passe par une conscience, une construction de la sensibilité. Le corps est le lieu de l'inconscient, le siège de tensions qu'il convient de maîtriser et d'équilibrer. Parallèlement aux pratiques sportives qui valorisent la performance et la compétition, se développent, en opposition, des pratiques corporelles douces qui incitent à la construction personnelle de l'identité à partir d'un rapport à soi essayant d'échapper au contexte sportif fait de concurrence et de domination des autres. Des conceptions éducatives contradictoires s'expriment sur la place du corps,

²¹⁴ PARLEBAS. Pierre. 19967. “L'éducation physique en miettes” in **Revue EPS. n°88.** 22 p.

²¹⁵ PARLEBAS op cit. 21 p.

sur la place des filles et la volonté de leur offrir une éducation sportive analogue à celle des garçons. La mixité s'installe définitivement dans les lycées et collèges. Nous allons cependant observer que s'il n'existe aucune différenciation entre filles et garçons dans l'enseignement de l'éducation physique et sportive, une activité reste à conseiller pour les jeunes enfants et les filles : la danse.

L'expression corporelle : une activité anti-sport.

L'éducation physique a toujours été traversée par des luttes, des querelles. Celles qui se déroulent dans les années 60/70 sont extrêmement vives, et opposent non seulement des visions méthodologiques différentes concernant le corps, mais aussi des visions idéologiques et philosophiques. La réglementation sportive modélise les corps dans une société qui recherche la rentabilité économique. La notion d'aliénation prend une importance considérable, car asservir les corps au rendement exigé par la compétition appartient au système capitaliste et ne peut en aucun cas être une finalité de l'école. Tout un courant de pensée, dans la mouvance de 1968, dénonce avec violence cette modélisation possible des corps par la pratique sportive. J.M. BROHM²¹⁶ conteste l'hyper technicisation, la répétition des gestes, les relations de soumission qu'oblige l'entraînement.

Le courant anti-sportif veut considérer le corps autrement, dans un contexte moins aliéné, et les activités d'expression deviennent un nouveau champ d'investigation du mouvement. Bien que la danse et l'expression corporelle soient introduites par des femmes (toutes artistes en même temps que pédagogues), dont l'enjeu est de dépouiller le corps et le mouvement des avatars de la gymnastique, leurs travaux sont repris dans un contexte autre. Mireille ARGUEL rapporte qu'un "***courant psychologisant s'instaure, relayé par la psychanalyse et par les idéologies politiques de type marxiste, qui pervertissent l'idée première relativement simple et détournent l'expression corporelle***"²¹⁷. Ce qui ne va pas sans créer des confusions et des tensions. Cependant on peut noter, que ce mouvement minoritaire à l'époque, permet à un certain nombre de professeurs d'EPS masculins de s'approprier pour la première fois cette activité.

Monique BERTRAND et Mathilde DUMONT sont deux enseignantes artistes. Elles tentent d'organiser un contenu d'enseignement de la danse dans le cadre de l'EPS et interpellent et forment les enseignants hommes. Elles proposent donc l'expression corporelle, propédeutique à la danse, en s'inspirant de toutes les techniques du corps expressif qui vont du mime, aux différents styles de danse.

Elles expliquent que le terme "***expression corporelle sonne vrai, familier, il nous fait revenir aux racines de la vie, qui ne sont pas forcément grâce et beauté, non pesanteur, mais d'abord cri, souffle, orgasme, enracinement ...***"²¹⁸ La définition

²¹⁶ BROHM JM. "Sport, culture et répression". Collection Maspero. Paris. 1972.

²¹⁷ ARGUEL. M. "Surgissement de la danse moderne dans le milieu de l'EPS". in, Aventure de la danse moderne en France . ROBINSON J. Chiron. Paris. 1990. p 302.

²¹⁸ BERTRAND et DUMONT. "Mouvement et pensée". VRIN. Paris. 1973.

qu'elles donnent considèrent le corps dansant comme un corps de chair, vivant, émouvant, et non plus comme une forme abstraite.

Pinok et Matho (leurs noms d'artistes), traitent de l'éducation globale et trouvent une facilité d'expérimentation à l'école maternelle et élémentaire tout comme l'éducation par le mouvement de LE BOULCH. Elles sont largement influencées d'ailleurs, par la psychanalyse et les écrits de ROGERS²¹⁹. Elles utilisent le groupe comme élément structurant et libérateur de la personne. L'enseignant doit être capable d'accompagner les groupes par un regard congruant, amodélisant permettant l'authenticité de l'élève danseur. Elles préfèrent parler d'art du mouvement que de danse, elles veulent favoriser la création personnelle avec une utilisation variée des techniques.

Claude PUJADE-RENAUD²²⁰ apporte sa sensibilité d'artiste et de pédagogue. Elle fait partager, par ses écrits, ses recherches sur les qualités expressives du corps. Elle aide un groupe d'enseignants : le G.R.E.C²²¹ de Toulouse. Celui-ci recherche la libération de l'expression du corps, l'affirmation de l'être total, l'importance de la vie relationnelle. Le corps est chargé de tabous dans la société et l'authenticité du jeu est difficile. Leur travaux s'expérimentent dans une pratique réelle de communication nouvelle dans les rapports acteurs-spectateurs. Chacun doit dépasser le rapport superficiel du divertissement, et s'engager dans une relation plus intime, à la recherche de sensations et d'émotions.

En 1966, les différents courants de danse font leur apparition dans le cadre de l'examen concluant la formation des enseignants d'EPS. Les différents styles de danse sont abordés : Classique, moderne, contemporain, jazz et folklore, et ainsi, témoignent des influences fortes du contexte culturel qui, nous le verrons, est très riche. Cette danse moderne pénètre en France et trouve une certaine légitimité par la mise en place de réseaux de diffusion décentralisés. Elle révolutionne les pratiques de danse car elle propose des approches du corps particulières : Les points de départ du mouvement se différencient, la mobilité de la colonne vertébrale permet le volume corporel, l'utilisation du poids du corps crée des relations particulières avec le sol et sollicite des appuis nouveaux, la respiration, l'énergie se déploient et s'expriment sans restriction.

Dans les témoignages de la revue, ces techniques de danse sont abordées par des enchaînements et des postures, rarement cependant par l'explication de la conscience nécessaire à engager dans le mouvement. L'analyse du contexte de l'EPS devrait nous permettre de mieux percevoir la place et le rôle de la danse dans les programmes d'enseignement.

La danse et autres activités d'expression en EPS.

a- Les textes.

²¹⁹ ROGERS. C. "**Liberté pour apprendre**". Dunod. Paris. 1972.

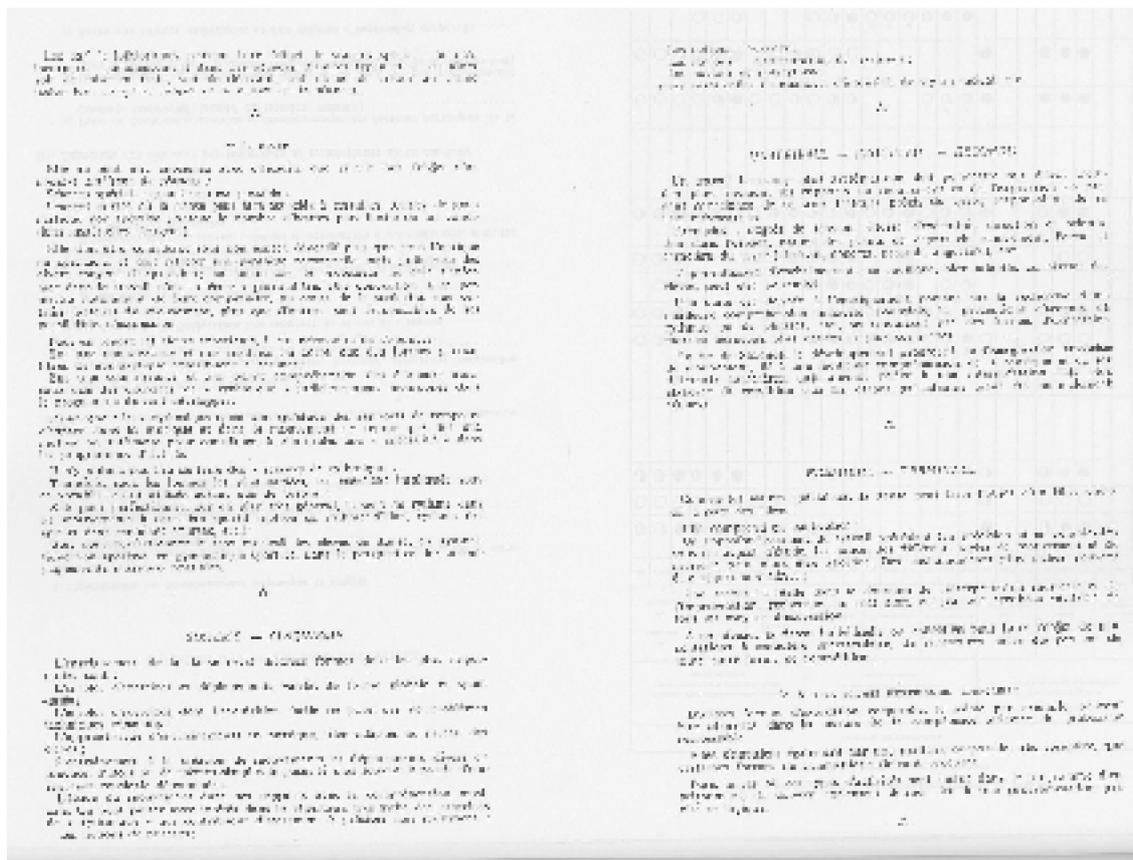
²²⁰ PUJADE-RENAUD. C. "**Expression corporelle. Langage du silence**". ESF. Paris. 1977.

²²¹ GREC. "**Les cahiers du GREC**". n° 1 à 7. UEREPS. Toulouse. 1969 à 1972.

Quelle importance les textes accordent à la pratique de la danse et des activités d'expression ?

Un tableau récapitulatif des horaires, indique en pourcentage, la place de cette activité : 10 % chez les filles, 5 % chez les garçons de 6ème et 5ème, 0 % ensuite. Autant dire que la danse est une activité minorée chez les filles, inexistante pour les garçons.

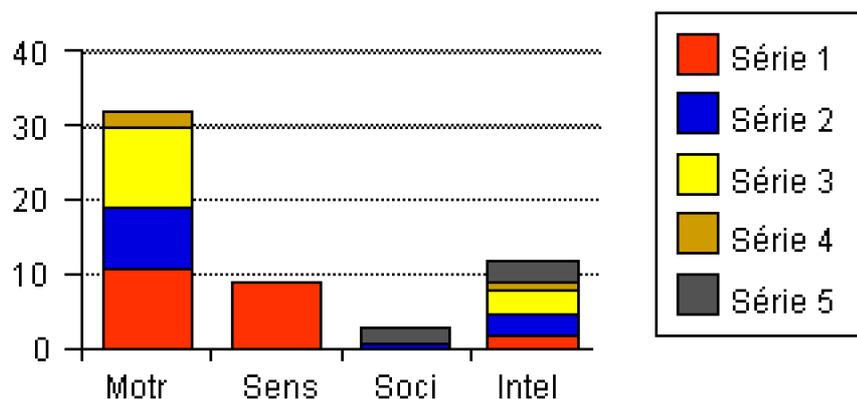
La danse fait partie, avec la gymnastique, du même groupe d'activités, et participe à la réalisation de l'objectif numéro 2 qui mentionne l'importance accordée à la maîtrise du corps. Toutefois apparaît une conception élargie du corps dans ses capacités à inventer, ressentir. La prise en compte de ses "qualités psycho-motrices ..., pour créer les gestes propres selon son style...., s'exprimer mieux...., favoriser la création personnelle" sont les caractères dominants. Les intentions éducatives sont regroupées sous forme de schéma. Nous observons ainsi, que pour les élèves de la 6ème à la 3ème, " la perception et l'intégration des rapports de temps et d'espace" sont prioritaires. En 4ème et 3ème apparaissent les notions de "prise de conscience du corps et intelligence du mouvement", ainsi que "la coordination motrice générale".



Etudions dans le détail quelles sont les valeurs, et quel système dynamique articulant la sensibilité, la motricité, la sociabilité et l’intelligibilité sous-tendent les activités d’expression et / ou la danse.

b. Quel “pratiquant culturel” ?

Le graphique du modèle montre un déséquilibre entre les quatre pôles. La motricité est dominante et se répartit dans les quatre catégories. Ce qui laisse entendre dans notre hypothèse, une ouverture assez grande vers d’autres modèles culturels. L’expression corporelle, se voulant être une propédeutique à la danse, les qualités d’universalité correspondent aux mouvements attendus. Nous remarquons une seule catégorie concernant la sensibilité, qui dénote ainsi d’une incohérence avec les valeurs affichées d’expression personnelle en sollicitant une seule activité perceptive.



Graphique 52 : Modèle 67

La socialisation est peu mise en avant. Elle repose sur l'affirmation de soi. Ce qui paraît redonner la cohésion au modèle. L'intelligibilité de la danse passe par la conscience du mouvement et de ses effets. Elle investit toutes les catégories et se veut donc en rapport avec les valeurs très ouvertes aux différentes formes d'expression.

Comparaison avec le modèle antérieur.

Le modèle est fondamentalement nouveau : Les valeurs ont évolué d'une intention corrective du corps à une intention d'expression de soi. Le corps considéré comme pâte à modeler de l'extérieur, se transforme en vécu personnalisé qui communique avec l'extérieur. L'évolution d'une danse, gymnastique de divertissement pour l'oeil, vers une danse expressive à partir d'idées ou de thèmes, est manifeste. La sensibilité cependant reste organisée autour d'une correspondance musique/mouvement. La combinaison avec l'intelligibilité n'est pas probante, car la création implique l'imaginaire et les textes n'y font pas référence.

La motricité en jeu n'introduit pas de nouveaux savoirs en 6⁵° et se situe en continuité avec la période précédente. Les apprentissages à réaliser reposent sur la maîtrise des déplacements en rythme. En 4ème et 3ème, les notions de facteurs du mouvement (tension, formes, espace) commencent à apparaître. La socialisation qui semblait reposer sur des relations sociales altruistes a disparu, au profit d'une recherche d'individualisation et de personnalisation.

Nous remarquons un changement important qui touche les valeurs. La sociabilité et l'intelligibilité accompagnent cette transformation. Toutefois, la sensibilité et la motricité sont peu différentes et créent la confusion du modèle proposé. Celui-ci semble être un modèle scolaire agencé pour répondre à la fois aux contraintes des pratiques culturelles et aux impératifs éducatifs. Il est donc peu dynamique culturellement et sa validité repose sur l'acte d'enseignement. Les instructions officielles accordent une grande place à la démarche pédagogique qui semble être le garde-fou de l'influence sociale.

La démarche pédagogique.

Les consignes données aux enseignants sont davantage de l'ordre de la méthode, que de références de modèles à construire. Le maître cherche à adapter les exercices au niveau

des élèves, mais ceux-ci doivent permettre d'offrir une variété d'expression. La recherche de la diversité est à plusieurs reprises soulignée.

L'enseignant doit "parfaire l'éducation psychomotrice des élèves". Concept nouveau qui laisse entendre, que pour réussir une telle éducation, il doit offrir des situations où l'élève a la possibilité de s'adapter et ainsi de construire sa propre motricité.

Inviter à la spontanéité et à l'expression sollicite un regard amodélisant et les propositions concernant les enchaînements, les exercices de rythmique nous laissent à penser que le maître reste cependant encore un modèle possible.

La grande différence semble-t-il, provient de la prise en considération des élèves qui construisent eux-mêmes leur motricité par l'action. Les travaux de PIAGET de WALLON influencent fortement ces instructions. Notamment ce dernier qui attache une importance très grande aux rapports de l'individu et de son milieu.

Le regard du maître se déplace donc : il se portait sur les formes du corps, il envisage maintenant le corps dans une relation, avec des sollicitations diverses, dont les réponses sont instables, aléatoires. Il est demandé à l'enseignant de regarder l'élève autrement dans des situations où le mouvant, le hasard, sont pris en compte.

Les activités sportives incitent au regard, où les aspects ludiques et émotionnels l'emportent. Toutefois, la réglementation importante de la pratique sportive modélise fortement l'activité : le champion devient l'archétype.

Ainsi l'enseignant d'EPS se trouve confronté à deux choix contradictoires qui mettent en jeu une conception et un regard différents sur les élèves. Ces choix s'organisent d'ailleurs en courants de pensée.

Les uns utilisent les images de sportifs de haut niveau comme symbole de réussite et de perspectives de progrès humain (MERAND, la FSGT ²²²), les autres dénoncent la mise en conformité des corps (PARLEBAS, LEBOULCH, JM. BRHOM²²³). Ces derniers contestent l'hyper technicisation, la répétition des gestes, les relations de soumission qu'obligent l'entraînement. Le courant anti-sport veut considérer les corps autrement, et cette mouvance d'idées trouve dans les activités d'expression une concrétisation possible..

Il semble important, disent les textes, d'intéresser les élèves par une pratique suffisante qui permet les acquisitions, et notamment de les rendre conscients des possibilités expressives du corps. Une conception large des apprentissages à mener, implique de la part de l'enseignant une prise en compte réelle des capacités de ses élèves sans l'utilisation de modèles préétablis. La mise en place des situations doit permettre l'expression spontanée, et correspondre au niveau des réponses des élèves.

La démarche pédagogique en danse semble osciller entre une approche des apprentissages qui part de l'élève et de ses capacités (synthèse personnelle des divers moyens d'expression), et une approche plus traditionnelle qui part des contenus à

²²² FSGT, Fédération sportive générale du travail.

²²³ BROHM Jean Marie. op cit.

transmettre (acquisition d'exercices faciles, compréhension musicale). Chacune de ces approches construit des regards sur l'élève apprenant différents et presque contradictoires pour l'époque : regard a-modélisant nouveau, et regard modélisant en rapport avec la gymnastique rythmique qui reste encore une ressource possible.

L'évolution des démarches pédagogiques n'est pas isolée et s'inscrit dans un contexte où tout bouge, se met en mouvement et laisse peu de temps aux acteurs pour comprendre les bouleversements qui accompagnent les nouvelles perceptions du monde. L'Ecole, le collège, les enseignants vivent difficilement la culture de la modernité qui s'expérimente dans le rejet de la tradition. En danse, tout comme dans les pratiques d'expressions artistiques, les nouvelles valeurs perturbent davantage qu'elles ne construisent la pensée qui tend à résister.

Le contexte culturel.

Les années 60 / 70 sont les “années de floraison” de la danse. L'essor de la danse dans toutes ses formes d'expression est favorisé par la décentralisation et la reconnaissance institutionnelle. Comme le théâtre, la danse voit l'éclosion d'un grand nombre de compagnies qui trouvent enfin des espaces pour expérimenter les nouvelles approches corporelles venues à la fois de l'Allemagne sous l'impulsion de MARY WIGMAN, et à la fois de l'Amérique grâce à MARTHA GRAHAM. C'est avec un certain décalage que ces grandes dames de la danse des années 30 trouvent enfin en France des espaces d'expression. Ces deux artistes marquent profondément les compagnies françaises et synthétisent, à elles deux, le renouveau du ballet. Elles ont une influence considérable chez les enseignants d'EPS. Dans ce contexte d'ouverture vers un autre public plus large à la danse nous devons tenir compte d'un chorégraphe important : MAURICE BEJART, qui permet l'accès de la danse académique au plus grand nombre.

La danse moderne de Martha Graham : “Exprimer l'homme”²²⁴

La danse de Graham, c'est d'abord comprendre et ressentir la raison pour laquelle un danseur a le désir de danser. Sinon dit-elle, “il y a un tel gaspillage de vitalité à la racine” et les danseurs doivent faire l'effort de ne pas faire “passer les effets de la danse avant sa cause.”²²⁵

La danse met en jeu la sensibilité fine du danseur. Graham parle de la “magie du mouvement”, “espace extérieur de l'imagination”. Le corps possède une mémoire dans lequel le danseur trouve son inspiration : l'expérience du corps en mouvement. Le corps ne ment pas et doit s'éprouver et se risquer à tout moment. Le créateur imprégné de son époque, réactualise le passé en utilisant les mythes. C'est un voleur ! **“je suis une pirate du XXème siècle. Je vole ce dont j'ai besoin pour l'époque dans laquelle je vis”**²²⁶. L'expérience du corps dans sa présence, dans sa chair est la seule matière de la danse.

²²⁴ GRAHAM M. “Mémoire de la danse “. Actes Sud.Arles. 1992. 11 p.

²²⁵ GRAHAM M. op cit. 157 p.

²²⁶ PUJADE-RENAUD C. “Martha ou le mensonge du mouvement”. Manya. 1992. 59 p.

La technique est un langage qui élimine toute tension²²⁷. Cette définition indique clairement l'importance que'elle accorde aux sensations du mouvement vécu de l'intérieur, et qui ne fait appel à aucune forme corporelle extérieure. L'écoute de son propre corps est la première ressource du danseur.

Lorsqu'elle prend l'exemple d'un exercice qui est pour elle fondamental, la description qu'elle en donne nous permet de mesurer la sensibilité qu'elle induit en même temps que la motricité spécifique. Que relève t-on ?

Elle utilise un langage métaphorique qui mobilise l'imaginaire : Elle commence par "imaginez", le crâne et un "sommet", le bassin "une base", l'attitude requise est comme "en prière", ensuite le mouvement se développe entre le "ciel et la terre", la suspension du corps s'éprouve "en haut d'une falaise", enfin "vous êtes un divin" dans l'idée d'un dépassement de soi, et "vous lancez vos bâtonnets" comme pour mesurer l'espace possible de vos segments.

Elle organise l'exercice sur une durée : 16 temps.

Elle insiste sur les directions du mouvement à partir d'une partie du corps bien identifiée : le sommet de la tête, le bassin.

Elle cherche une continuité du mouvement et met en jeu la respiration qui aide au contrôle des énergies contraires, contraction et relâchement.

Tous les termes utilisés invitent à l'intériorisation du mouvement, aux sensations kinesthésiques, à l'engagement complet du danseur. **"L'art du danseur est bâti sur une attitude d'écoute, qui implique tout son être"**²²⁸.

Notre grille d'analyse nous permet de définir la danse de GRAHAM comme suit :

La danse est une oeuvre artistique où l'expression de soi et la maîtrise d'une technique créent une intensité dramatique et provoquent l'émotion du spectateur.

La création structure une imagination qui s'inspire des grands mythes révélateurs des problèmes sociaux du moment.

Le mouvement construit sa signification à partir de la respiration, et s'organise à partir du bassin qui est mis en tension ou relâché. La mobilité de la colonne vertébrale ouvre les capacités expressives. Les appuis et le rapport au sol variés créent des notions de poids, des équilibres et une rythmicité nouvelle en accord avec les énergies produites.

Cette danse s'insère dans une expression contemporaine du corps qui revendique une liberté de penser, de ressentir. L'écoute des autres est valorisée ainsi que la personnalisation et l'authenticité du mouvement.

²²⁷ GRAHAM M. op cit, 21 p1.

²²⁸ GRAHAM M . op cit. 212 p.

Sa démarche d'enseignement se construit autour d'une technique qu'elle invente qui se veut scientifique, à partir des connaissances des mobilités du corps et des sensations qu'elles procurent. Elles s'appuient sur des images pour engager le danseur dans le mouvement, et lui faire sentir la technique "juste".

La danse de Mary Wigman : Interpréter le présent.

Wigman se définit d'abord, comme n'ayant pas de passé, car celui-ci ne lui donne aucune matière. Seul le présent compte "***j'ai toujours été fanatique du présent, amoureuse de l'instant***"²²⁹. Comme GRAHAM, elle puise dans son expérience vivante du mouvement, pour construire sa danse. Ce présent est sublimé au point d'asservir le danseur, l'artiste, puisqu'il est le reflet d'une relation au monde qui lui échappe. Wigman se nourrit des pressions de son époque et tente d'affirmer une expression héroïque, car elle doit faire abstraction du passé.

Elle rejoint, par sa volonté d'expérimentation, la sensibilité expressionniste. "La danse ne représente pas, elle est"²³⁰. Elle dégage ainsi la danse de tout propos littéraire. "***La danse commence là où la connaissance des choses s'arrête, là où intervient le seul vécu***"²³¹.

La danseuse part en quête du mouvement, recherche l'organique, fait appel aux sensations, à l'intériorité. Effacer le passé, c'est aussi permettre au corps présent d'être, libérer les tensions, être capable d'abandon. Le souffle, la respiration rendent le mouvement fluide, généreux. Wigman doit construire sa technique.

Elle reprend et enrichit les travaux de LABAN sur les matériaux de la danse que sont, le temps, l'espace, l'énergie. Elle utilise des mouvements dits fondamentaux car sources d'exploration et des combinaisons d'actions et de maîtrises. Par exemple, les "trois motifs, la vibration, les tours, les cercles"²³² sont un véritable champ de recherche du mouvement. Ils impliquent un certain rapport au corps dionysiaque inspiré de NIETZCHE, et qui peut aller jusqu'à la transe, l'extase. Cependant Wigman appelle au contrôle de soi et invite à goûter le mouvement extatique dans les improvisations. Ces dernières permettent aux danseurs d'expérimenter et de construire une disponibilité corporelle en sollicitant les sensations du mouvement dans l'espace, dans le temps.

La danse de Wigman s'exprime par des solos qui lui permettent "***d'affiner au maximum le jeu avec l'espace ... et comme le dit John MARTIN de révéler des états intérieurs***"²³³.

²²⁹ WIGMAN M. cité par LAUNAY I. 1997. "A la recherche d'une danse moderne" Chiron Paris. p 151.

²³⁰ Ibid, p174.

²³¹ Ibid. p182.

²³² Ibid, p 192.

²³³ MICHEL et GINOT. 1995. "La danse au XXème siècle". op cit. p 98, 99.

Aucun modèle extérieur ne peut exister. Le danseur est un véritable auteur-interprète. Il doit apprendre à utiliser son instrument, le corps, et à savoir jouer avec les éléments constitutifs pour composer. Wigman donne une grande part de son temps à l'enseignement. Elle tente d'élaborer une démarche cohérente qui favorise l'expression personnelle. L'improvisation permet cette appropriation individuelle d'une technique qui s'invente et constitue un élément clé, qui doit engager l'élève "dans une totale conscience de ce qu'il fait" et lui faire "**comprendre que son travail systématique sert son corps, pour en faire un instrument de la création et de la projection d'une oeuvre dansée**"²³⁴ .

Notre grille d'analyse nous permet de définir la danse de WIGMAN comme suit :

La danse est une oeuvre qui repose sur les qualités d'expression d'un univers personnel, souvent pris dans des tensions contradictoires.

L'expérience du mouvement est la seule garante d'une authenticité recherchée. La présence du danseur évoque des drames intérieurs qui provoquent des émotions.

Les formes de corps s'élaborent dans un jeu de contraire dans les tensions/relâchement, les directions dans l'espace . Les notions de poids de corps, de conscience des appuis créent des symboliques nouvelles.

C'est une danse qui privilégie le rapport à soi, la personnalisation et l'expression des femmes.

L'enseignant doit être attentif à l'élève, être l'inventeur d'une méthode qui favorise le sensible et l'émergence d'une personnalité dansante.

Le phénomène BEJART : La danse événement.

Dès les années 50, le ballet classique, suite au choc provoqué par les ballets russes, s'ouvre aux autres expressions artistiques. Les années après-guerre, caractérisées par une effervescence culturelle, sont secouées par une remise en question des codes d'expression et de lecture. Plusieurs personnalités vont modifier le ballet académique en lui donnant les couleurs du " temps présent". Roland Petit offre un message contemporain en même temps qu'une gestuelle expressive et acrobatique. Influencé par la comédie musicale américaine, il dépoussière les oeuvres classiques. Cependant le plus populaire des chorégraphes, est BEJART qui crée véritablement l'événement comme il aime d'ailleurs à définir ses spectacles : "**pour moi l' "événement" et les répercussions qu'ont ces "événements" sont plus importants que les oeuvres d'art**"²³⁵ . Béjart a le goût du spectacle total, il témoigne des réalités de son temps. Il apporte sa contribution

²³⁴ Ibid, p 98. "L'école, Mary WIGMAN".

²³⁵ BÉJART cité par PASTORI J.P. 1987. "Béjart, le tournant". Favre. 15 p.

dans le cadre de la danse à la primauté des corps et de l'expression. Il épure le mouvement, les costumes, les rapports entre les danseurs. Il accorde une place nouvelle à la danse masculine en proposant une image athlétique des danseurs qui correspond au besoin de virilité du corps dansant.

Il élargit son public en utilisant des musiques et des thèmes contemporains. La “Messe pour un temps présent” provoque une rupture dans le ballet classique et l'enthousiasme d'un public nouveau. Il participe ainsi au renouveau du théâtre avec Jean VILAR, dans une recherche de popularisation des arts vivants. Il définit le créateur comme **“un poste de radio ; c'est -à-dire qu'il reçoit beaucoup d'ondes et il les transmet”**²³⁶.

Il ne modifie pas le rapport à la technique des danseurs, qui endurent un travail corporel intense, recherchant la virtuosité, l'élévation, l'amplitude toujours plus grande de la gestuelle académique. **“Le ballet académique dépouillé de fleurs, couronnes et autres dentelles qui faisaient les délices de nos grands-mères et en faussaient la signification profonde, demeure d'une beauté évidente et d'une jeunesse inaltérable”**²³⁷. La musique est d'une importance capitale dans ses chorégraphies, elle organise la durée, implique l'imaginaire, permet au corps de dessiner l'espace. Les mises en scène du groupe de danseurs sont très visuelles et signifiantes et ont l'approbation facile d'un public large. Béjart en définissant la danse comme “art du XXème siècle” a été un visionnaire et un propagandiste de cet art.

Notre grille de lecture nous permet de définir la danse comme suit :

La danse est un spectacle qui communique et crée un événement. Elle donne à lire des messages, facilement identifiables, et structure l'imaginaire collectif. Le rapport musique mouvement est l'essence même de la chorégraphie. La maîtrise de la technique classique est exigée. Les danseurs sont des interprètes d'un monde contemporain, les hommes ont une place importante. Les mouvements d'ensemble, les grands groupes sont valorisés en contraste avec des solos ou duos. C'est une reprise moderne des écritures classiques qui ne remet pas en cause des rapports au corps, à l'espace et au temps.

Quel “pratiquant culturel” ?

Les valeurs

Nous repérons des similitudes entre WIGMAN et GRAHAM dans les valeurs accordées à la danse. Toutes les deux la définissent comme une oeuvre artistique à part entière, dont la communication avec les spectateurs repose sur l'échange d'émotions. L'artiste fait don de soi, engage son expressivité et révèle ainsi le monde en lui.

BEJART, donne un autre sens à la danse. Pour lui c'est bien sûr un art, mais un art-événement offrant des images du monde et impliquant rythmiquement les spectateurs

²³⁶ BEJART. In “La danse art du XXème siècle”. Payot Lausanne. 1990. p87.

²³⁷ BEJART cité par CRISTOUT M.C. “Maurice BEJART : une autobiographie chorégraphique”, in **La danse, art du XXème siècle**. Editions PAYOT. Lausanne. 1990.33 p.

dans une communication ponctuelle et sociale. BEJART donne à voir des spectacle et s'inscrit donc directement dans notre culture dominante des années 70. Les deux autres artistes à la recherche de la personnalisation de la communication, la dépouille des fioritures conventionnelles attachées à la spectacularisation.

La motricité.

Malgré les différences de techniques proposées par WIGMAN et GRAHAM, les approches du corps se ressemblent, en ce sens qu'elles valorisent la terre et donc les appuis au sol plutôt que les espaces hauts. La mobilité du corps central est recherchée. Les notions de poids et d'énergie participent aux qualités du mouvement et offrent ainsi des possibilités expressives plus étendues.

BEJART, conserve le travail académique du corps en modifiant ses rapports au rythme et à la musique.

La sensibilité

La recherche d'une intersensorialité est évidente, même si pour WIGMAN et GRAHAM les perceptions proprioceptives sont fondamentales, car elles donnent accès à l'imaginaire et aux émotions. WIGMAN, surtout, utilise le registre sensible pour créer à la fois des formes de mouvements et du sens à sa danse. GRAHAM emprunte aux grands mythes les images nécessaires à la création.

BEJART mobilise une sensibilité plus académique où les perceptions visuelles et auditives sont dominantes pour la maîtrise du mouvement.

La sociabilité

Personnalisation et affirmation de soi sont les supports de l'activité expressive. WIGMAN et GRAHAM proposent des danses qui les mettent en jeu, seules. Leurs personnalités fortes et inventives sont la démonstration de leurs intentions : le danseur porte sa danse et n'a pas besoin de mises en scène sophistiquées. La féminité comme valeur est mise à jour et concourt au développement du mouvement social en faveur des femmes. Leurs danses font aussi la preuve de nouveaux rapports entre les danseurs, rapports construits sur l'écoute des corps, les mises en accord non plus des formes mais des énergies, des qualités de poids, des états de corps.

BEJART participe au renouveau de la perception des rapports humains groupe - individus. Il joue sur des mises en scène qui privilégient le groupe. IL conserve du ballet académique, les solistes. Les hommes ont une grande place et balaiant la féminisation de la danse romantique.

L'intelligibilité

Les danses expressives de WIGMAN et GRAHAM font appel à des connaissances du corps et des expressions artistiques fines et diverses. Elles sollicitent la pensée imageante pour l'approche compréhensive de l'Homme.

Les événements dansés de BEJART s'appuient sur les racines traditionnelles de la vie sociale, il utilise comme GRAHAM, les mythes pour transmettre des messages. Son approche du monde se veut plus rationnelle et ordonnée.

Etude comparée des différents modèles. Explication du choix scolaire.

Cette analyse comparée doit nous permettre de considérer les influences culturelles qui s'exercent sur la culture scolaire.

L'approche sociologique , rend compte, dans cette période, d'un nouvel imaginaire du corps. Le corps est perçu comme un reconquête de soi, une affirmation d'une individualité à la recherche de sensations. **“Plus le sujet se centre sur lui-même, plus son corps prend de l'importance au point d'envahir le champ de ses préoccupations et de le situer dans une position duelle”**²³⁸. Dans les années 70, le vécu corporel, comme les pratiques qui s'exercent, mettent en avant la sensualité, et la sexualité, c'est-à-dire toutes les valeurs à tonalité hédoniste et jouissive. Il se développe donc un rapport au corps, d'inspiration dionysiaque, qui vient chasser les positions plus traditionnelles soucieuses de préoccupations normatives. La danse moderne, depuis le début du XXième siècle, tente d'imposer ce corps émotion, présence charnelle qui veut réinventer le monde à partir de ses sensations. Elle reprend et développe ce qui traverse plus généralement la société et dans laquelle elle s'insère. Bourdieu montre que le **“ style personnel ... n'est jamais qu'un écart par rapport au style propre à une époque ou à une classe, si bien qu'il renvoie au style commun non seulement par la conformité, à la façon de Phidias qui, selon Hegel, n'avait pas de manière, mais aussi par la différence qui fait la manière. Le principe des différences entre les habitus individuels réside dans la singularité des trajectoires sociales, auxquelles correspondent des séries de déterminations chronologiquement ordonnées et irréductibles les unes aux autres”**²³⁹.

Il est tout à fait remarquable d'observer les convergences dans les pratiques culturelles nouvelles, qui considèrent le corps comme lieu d'individuation, et les pratiques scolaires qui tentent de prendre en compte le corps comme siège d'expression. Nous devons signaler quand même l'extrême difficulté que rencontre cette jeune danse moderne lorsqu'elle se confronte au public. Seuls les initiés apprécient. Les codes de lecture des corps transgressent les normes habituelles. Le succès de Béjart auprès d'un large public peut interroger. Ce chorégraphe utilise des codes sociaux traditionnels et propose encore des identifications standardisées qui fonctionnent très bien. Les spectacles parlent de la modernité et des rapports humains contemporains, et donnent à lire un corps codifié, idéalisé bien répertorié. Le modèle scolaire fonctionne un peu sur cet amalgame de tendances. Il tente d'introduire un rapport au corps personnalisé et sensuel tout en développant une motricité et une sensibilité reposant sur des anciens registres normatifs. Les apprentissages concernant la motricité peuvent-ils faire le deuil d'un corps idéal ?

L'approche psychologique , investit la personnalité à travers la recherche valorisante

²³⁸ LE BRETON. D.” **Anthropologie et modernité**” PUF. Paris.1998 162 p.

²³⁹ BOURDIEU.1994. op cit. 101p.

de l'image de soi et de la construction d'une subjectivité qui intègre les différentes façons d'être et de paraître. La spécificité de cette période réside dans l'exploration de l'Être. L'authenticité de l'expression à partir du corps quotidien est la base du travail du danseur moderne. La personnalisation des réponses est le gage du dépouillement du faire semblant. Être d'abord soi, expérimenter le corps et le mouvement sont essentiels. **"L'objet de la danse dont je parle, c'est l'évènement où le corps existe ; d'où il émerge : de lui-même, ou des mots ou d'autres emprises ... La danse comme contact mouvementé entre ce qui est et ce qui peut être ; entre l'étant et l'être"**²⁴⁰. Les danses modernes incarnent cette volonté de mettre à jour l'être. Le regard du spectateur doit être à l'écoute des sensations corporelles, des émotions. Il ne fait pas référence à un modèle. Il doit ressentir.

Le modèle scolaire semble hésiter. A la fois, il demande la mise en oeuvre du corps expressif, synthèse personnelle et donc affirmation d'un corps non modélisé, et en même temps, il propose une intelligibilité faite de conscience et de maîtrise du corps en rapport normé avec une musique. Ce modèle tente de concilier des approches culturelles antagonistes du corps. La mise en oeuvre pédagogique devient problématique, sauf si l'enseignant choisit et permet l'expérimentation séparée des deux modèles.

L'approche épistémologique, permet d'appréhender les techniques du corps en rapport avec les intentions et les valeurs. Les danses modernes laissent entrevoir des points de convergence importants : le mouvement part du centre du corps vers la périphérie. Le centre, c'est à dire ici, le corps central, la colonne, le plexus, le bassin, sont mobiles et à l'initiative du mouvement. Les appuis au sol peuvent être très larges et traduisent un rapport à la terre particulier. Terre où les corps chutent, s'élèvent, respirent. La mise en jeu des contraires crée des tensions dans le corps qui provoquent l'émotion et les sensations proprioceptives. L'authenticité naît des mises en danger du corps dans l'espace et dans l'agrandissement des volumes. Les techniques de la danse moderne semblent résoudre le problème de l'expressivité, du passage entre la danse décorative, de divertissement, et la danse exprimant des sentiments.

La danse moderne, en considérant le mouvement comme expérience humaine, semble surmonter l'obstacle épistémologique lié à la dichotomie forme et contenu, ou signifiant et signifié. Elle rencontre beaucoup de résistance, car elle crée une rupture dans les conceptions et les acceptions du corps et de son expression.

Le modèle scolaire tente d'innover, en parlant de valeur évocatrice du mouvement, d'entraînement à la création en fonction d'idées ou de thèmes. La recherche d'expressivité repose sur l'importance accordée à l'intention qui, selon les textes officiels, précéderait le mouvement. L'exigence de l'intelligibilité à l'école provoque ce détournement de sens que propose la danse moderne. Pour cette dernière, le mouvement seul a une existence, et les sensations qu'il procure peuvent ensuite donner naissance aux images. Cependant, la motricité envisagée dans le modèle scolaire n'engage pas vers des sensations complexes. Elle s'appuie sur le même registre décoratif de la gymnastique rythmique : le mouvement illustre la musique.

²⁴⁰ SIBONY.D. 1995. op cit. 26 p et 228 p.

CONCLUSION.

La danse scolaire subit les influences de la vie sociale et culturelle, et tente d'attribuer au corps les valeurs nouvelles d'expression d'une personne qui se concilient avec les valeurs éducatives considérant l'élève comme une personnalité en construction. Le modèle du "pratiquant culturel" est un modèle éclectique qui tente de prendre en compte les différences influences. Ce modèle s'intègre dans les pratiques de l'éducation physique qui sont très modélisées par les réponses motrices du pratiquant de haut niveau. La danse échappe ainsi à cette normalisation, parce que les pratiques de référence ne sont pas clairement identifiables et qu'elle permet aux enseignants de choisir, ou de mélanger les activités plus anciennes (la rythmique) avec les plus récentes (la danse contemporaine).

Les instructions officielles reflètent une réalité plutôt métissée, où des pratiques nouvelles viennent se superposer aux plus anciennes en offrant une activité à la marge des pratiques culturelles dont les valeurs éducatives l'emportent sur l'artistique : l'expression corporelle.

Les rapports à l'esthétique évoluent doucement concernant les corps. Chaque corps est différent, singulier dans ses capacités à mettre en jeu l'intersensorialité. L'esthétique des formes doit laisser la place à l'esthétique des sensations. Il semble difficile à cette époque d'imposer un modèle culturel cohérent, car les accords à trouver engagent trop dans la voie de l'innovation. La liberté est laissée à l'enseignant d'envisager différentes formes de pratiques et de techniques du corps. Conserver le rapport traditionnel entre la musique et le mouvement semble se fonder sur une approche universaliste de la danse, mais en même temps, la musique ordonne le mouvement, favorise les maîtrises émotionnelles et semble être un bon guide pour l'éducation du geste.

Les techniques de la danse moderne libèrent le mouvement de codes académiques et se réinventent d'autres repères. Elles s'accommodent bien d'une mise à l'épreuve des corps, en sport. Les finalités entre sport et danse, les ressources culturelles de chacune des pratiques font partie de domaines très distincts. Les danseurs voient d'un mauvais oeil arriver les "profs de gym" dans les stages de danse. Les adeptes des activités sportives ont du mal à intégrer la danse dont les enjeux sont différents, voire contradictoires. La technique sportive est précise, nécessite des entraînements spécifiques, dans des situations très codées. Les activités d'expression laissent toute liberté aux enseignants. Mais comment modifier les regards construits dans des apprentissages très codés comme la gymnastique, la rythmique ou les danses folkloriques ? Comment l'enseignant peut-il accepter de ne pas faire apprendre des techniques facilement lisibles et qui procurent la confiance du travail bien accompli ? Les pratiques sportives se posent le même problème, comment améliorer son saut ou sa course ? Il suffit d'apprendre une technique ! Les divergences dans les méthodes d'enseignement traduisent des divergences profondes de finalités éducatives et des moyens à mettre en oeuvre pour les atteindre. La transformation des perceptions concernant le corps ne s'opère pas sans résistance. Passer d'une conception du corps-machine au corps-"psy" émotionnel est une mutation sur lesquelles les enseignants d'EPS se querellent.

Nous avons participé activement à celles ci ! L'éducation physique et sportive devait favoriser l'aisance corporelle, l'expression des émotions, sans pour cela mettre à mal le paraître. Le collègue devait permettre à la personne, à l'élève, de se construire des aptitudes à la communication et à la curiosité vis à vis de l'environnement, qui nous paraissaient être les seules garanties de la démocratie. Nous étions complètement immergée dans l'élaboration particulière d'une culture scolaire qui se voulait indépendante des pressions de la vie sociale. Et nous avons expérimenté personnellement et avec nos élèves les séances d'expression corporelle, où le seul fait de s'exprimer remportait l'adhésion du groupe. Nous avons appris à lire les différences plutôt que les conformités. Nous avons rejeté le beau et le juste pour créer de nouvelles conventions esthétiques. Nous avons sollicité les imaginaires et réinventer d'autres rapports sociaux. Nous espérons être un supplément d'âme aux pratiques physiques et plus largement aux enseignements traditionnels.

ANNEXE 7 Partie II.

	SAUBONNEUR	MONTCHÉLÉ	SENSIBILITÉ	SOCIALITÉ	INTELLIGIBILITÉ
A. P. A. - 6 ^{ème}	1	corporelité, habiletés, attitudes, formes (4%)	à regard, ton de sonnerie, sensible, écoute	échanges, relations, togarées, actions, relations	expression (20) analyse (20) création (20) production, supports, expressif.
	2	enchaînement, attitudes,	démotivation	Affirmation personnelle, soi	habiletés, rythmes, diversité, interprétation culturelle (communication) (20) Classement, éléments scénaristiques, utilisation d'espace/interprétation
	3	démotivation			signification, messages, but, détermination, compréhension, langage
	4			participation, danseur, interprète, scénaristes, spectateur (20)	évocation, poétique (20)
	5			connaissances, outils	connaissances, savoir même, différencier, début, un développement, maîtrise, créativité
		= 11: 15,0%	= 5: 7,2%	= 17: 24,6%	30: 52,1%
Importance = et durée = 69					

Les programmes des Activités Physiques Artistiques.

ANNEXE 8 PARTIE II.

CATEGORIES	MOTRICITE	SENSIBILITE	SOCIALITE	INTELLIGENCE
1	actions multiples	chantier, le tempo (2x) ou musique (2x), vers plusieurs, battements mains, solécisme (2x) appliqué, correspondance		recréciter
2	prochain, pas (11x) ou a chés, hémis, mées, glisés, saut liés, applis, déplacements (2x) jumli d'atons			composition chorégraphique
3	thèmes rythme core (2x), thème, sujet (2x), phrase musical espace (3x) ou thèmes géométriquement (2x), uné (2x), parole (2x), ligne (2x) courbe, main, artère, atement, ure d'at on, rapproché, éloigné, durée			thèmes musicaux (2x)
4	pas de po la, jeu de L'elonne, pas de bourée d'Auvergne, type le pas, fa a une		placement de danseurs, rangement de partenaires (2x) rôles (2x)	
5			quadrille formation (2x)	identifier, reproduire, reconnaître respect (2x), analyser, choisir répéter, construire (2x), organiser, créer
= 58 : 58,1 %		= 8 : 8,1 %	= 15 : 15,3 %	
		Importance du discours		98
				= 17 : 17,3 %

Les danses traditionnelles. Documents d'accompagnement.

ANNEXE 9 PARTIE II.

	CATEGORIES	MOTRICITE	SENSIBILITE	SOCIALITE	INTELLIGIBILITE
Danse contemporaine	1	corporellement, motricité, mouvement (10%), formes (20%), physique	sensibilité (4%), externe, monde sonore (20%), concentration, musique répétitive (tempo), rythmique	plusieurs, non autres, relations autres.	exploratif, création, prestation (20%), expressivité, artistique
	2	marché, (20%), pas, axe vertical, appuis seigneuriales, multiples, équilibre, énergie, intensité (excitant rapide, haut, bas, d'attente, grande, exécution (20%), (10%), saccades, temps, tempo (20%) phrases musicales, rythmes, pulsations, lignes, le mouvement, vitesse, intensité, durée, surface d'appui, suspendu, léger, lourd, (20%)	imaginaire, imaginaire.		contrastes, poétique, espace scénique (20%), rhétorique (20%). messages, signification (20%), sens.
	4			quel contacts, spectateurs (20%), danseurs,	potentiels expressives, symboles, leau nuages, profond. thème (4%).
	5	disponibilité,		écouter	identité, posture, évoquer, choisir, exploration (20%), répétition, originalité
		= 50 : 46,7%	= 14 : 13%	= 10 : 9,3%	= 33 : 30,0%
Importance du discours 107					

La danse contemporaine. Documents d'accompagnement.

ANNEXES 10 PARTIE II.

	COUVERTURE	MOTIVATION	SENSIBILITE	NOUVEAUTE	INTELLIGIBILTE
A. P. A. (58,1%)	1	méthode mouvement (2%) formes (2%) corporelle composition	monde sonore (2%)	autres, relations	expression (2%), ordre expression, production artistique, projet (2%) création, culture artistique
	2	enchaînements variés	motivation	face à	mode de composition (2%), effet spectaculaire, les orientation, espace de représentation, éléments spécifiques, objets, scénarios, discours, interprétation
	3	variations combinaisons, espace, temps énergie, trajets	un vers symbolique,		scénario
	4	technique	esthétiques	jouer un rôle performant.	thème, symbolique apporter
	5			crédibilité	art culier un débat, milieu, une fin, se caractériser organisation, coordination transformation, choix (2%), maîtriser
	= 10 ; 28,3 %	= 6 ; 8,9 %	= 7 ; 10,1 %	= 10 ; 52,2 %	

Importance du discours : 67

Les textes des activités physiques artistiques cycle central.

ANNEXE 11 PARTIE II.

241

ANNEXE 12 PARTIE II.

241 TAB09

	CATEGORIES	MOTRICITE	COGNITIF	SOCIALITE	INTELLIGENCE
JAZZ 1040	1	gestuel, mouvement(2%), motricité(2%), corps	temporalité, musique, perception, musique (2%) dimension sensorielle, sensibilité, sensibilité	groupe	exercices, traduire la musique
	2	rotation, déplacements(2%), pas(2%), marches, chassés, changements d'appuis, appuis libres, sauts, tours, équilibre, chute,	santé, santé	affirmation, personnalité	séquences chorégraphiques (2%), multiples, multiples, d'orienter, caractère de la musique
	3	pulsation (2%), contre temps, vitesse (2%), doublant, dédoublant, tempo, rythme, espèces, orientation, trajectoire, énergie (2%), fluidité, ample, tonique, respiration bassin, buste, tête, évolution			
	4	port de bras, swing, vocabulaire indépendant, vocabulaire		public	
	5				identifiant, repères, mémorisation
		- 48 : 63,1 %	- 12 : 15,7 %	= 3 : 3,9 %	- 10 : 17,1 %
importance en cours : 70					

La danse Jazz. Documents d'accompagnement.

ANNEXE 13 Partie II.

LES PROGRAMMES DE 6ÈME ET DE 5ÈME, 4ÈME , ET LEURS TEXTES D'ACCOMPAGNEMENT.

“ L’oeuvre chorégraphique possède un élément déterminant de la définition même de la danse comme art : l’actualisation d’une expérience de corps unique, précipitation de temps et d’espace en rapport avec une perception témoin, et la relation qui s’établit de corps à corps, dans une durée partagée. Cette actualisation n’est pas seulement circonstancielle par rapport à l’oeuvre ; elle fait partie de sa définition même, même si elle provoque une rupture dans le continuum de son expérience, car elle fait surgir un tout autre état du matériau

chorégraphique. L'état partitionnel lui-même contient en suspens toute la poétique de la mise en acte spectaculaire" LOUPPE Laurence.²⁴²

L'éducation physique ne cesse d'être en débat : débat sur les programmes et l'idée de curriculum structuré nationalement, débat sur les contenus d'enseignement, débat sur les évaluations à mener, débat enfin sur la façon de formaliser les pratiques éducatives. A partir de l'année 1994, un grand nombre d'enseignants est sollicité pour participer à l'écriture des programmes. Les différents courants pédagogiques s'affrontent, par académie interposée. Ils s'accusent, ou bien de se centrer sur l'apprenant, et donc de proposer une EPS formelle ; ou bien de s'appuyer sur les pratiques sportives et de ne présenter que des modèles stéréotypés d'actions motrices. Une première écriture et formalisation de l'éducation physique en domaines d'actions est repoussée, et empêche la publication des programmes de 6ème dans le même temps que les autres disciplines. Ils paraissent en juillet 1996 et sont mis en application dès la rentrée de septembre.

L'école en général, le collège en particulier ne se porte pas très bien, en raison d'une situation économique et sociale difficile, qui remet en cause une de ses finalités, celle d'intégrer les jeunes dans le monde professionnel. Les inégalités sociales s'accroissent et la précarité des familles au chômage augmente, ce qui touche en premier lieu l'école. Les déstabilisations familiales, la perte des valeurs et donc de l'autorité, compromettent la possibilité d'éducation des jeunes. Les exclusions créent la violence, la révolte, et la vie sociale du collège se trouve menacée. Parallèlement, les concepts du monde du travail envahissent l'école. Les notions de compétences, d'expertise viennent supplanter les notions d'acquisitions de savoirs, de transmission de connaissances. La compétitivité reste grande pour ceux qui bénéficient d'un travail.

Le collège, face à ces difficultés, a la charge de tous les pré-adolescents et doit permettre la réussite du plus grand nombre. Les projets d'établissement doivent répondre aux besoins des populations scolaires, ils doivent offrir des parcours individualisés afin d'intégrer l'ensemble des jeunes au système scolaire. Ces projets ont la charge, aussi, de l'éducation à la vie sociale, à la citoyenneté. Une nouvelle structuration des cycles est mis en place et semble répondre aux nouvelles obligations du collège. Le cycle d'observation correspond à la classe de 6ème, moment transitoire entre l'école primaire et le collège pour évaluer les difficultés des élèves et leur besoin de formation. Le cycle central (5ème,4ème), "coeur même du collège"²⁴³, offre une éducation qui se veut en continuité sur les deux ans, et adaptée aux élèves. Le cycle d'orientation (3ème) doit permettre d'envisager les poursuites de la scolarisation en fonction des intérêts et goûts des élèves.

Les pratiques sportives continuent à se développer et prennent de plus en plus de place dans la société médiatique. Le sport-spectacle rassemble les foules avec toutes les dérives financières, tricheries et dopage. Il importe donc, plus que jamais, de distinguer l'éducation physique et sportive des pratiques sportives ; la question d'une culture scolaire est donc d'actualité bien que vécue de façon conflictuelle, autant par les enseignants que par les élèves. Les pratiques dansées se multiplient et expriment une revalorisation du

²⁴² LOUPPE L. "Poétique de la danse contemporaine".Librairie de la danse.Contredanse. Bruxelles.1997. 309 p.

²⁴³ BOISSINOT A. Avant propos du programme du cycle central. 1997.

corps dans la vie quotidienne qui est attachée à une prise en compte de la santé et de sa prévention. Les expressions artistiques sont multiples et sont autant de références possibles. Il n'y a plus de grands modèles culturels et les expériences personnelles deviennent essentielles. Les identifications diverses sont accessibles et contribuent à la résurgence “des tribus”, phénomène bien décrit par MAFFESOLI²⁴⁴, qui signale que ces identifications variées s'accompagnent d'un présenteisme fort et d'un besoin de vivre ensemble des émotions qu'il définit” comme une manifestation de l'esthétique” .

L'élaboration des programmes est une réponse aux besoins du Collège de se créer une référence scolaire originale intégrant les avancés dans le domaine de la didactique. L'appropriation active des savoirs passe par l'élaboration de compétences, termes utilisés par tous ceux qui s'occupent de formation professionnelle dans un système économique exigeant des adaptations multiples à des tâches professionnelles impliquant de la mobilité.

Le contexte de l'EPS

Le programme

Les finalités n'ont pas changé fondamentalement : le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices - l'acquisition par la pratique des compétences et connaissances relatives aux activités physiques sportives, artistiques. (L'artistique apparaît pour la première fois dans les finalités !) - l'accès aux connaissances relatives à l'organisation et à l'entretien de la vie physique.

Ces finalités contribuent au développement de la santé, sécurité, solidarité, responsabilité et à l'autonomie. (Continuité avec les précédents textes). l'EPS contribue à l'éducation à la citoyenneté. (nouveau)

Les objectifs reprennent, à leur compte, de façon plus opérationnelle les finalités. S'ajoutent les notions de connaissance et valorisation de soi, de maîtrise de la communication, de démarche artistique, de prise de décisions dans l'action motrice, et de perceptions sensorielles.

Nous pouvons noter comment les enjeux de l'éducation physique se multiplient et prennent en charge l'ensemble de l'éducation physique, morale, sociale et culturelle des jeunes.

Les compétences à acquérir sont de trois ordres : compétences spécifiques accouplées aux activités physiques - compétences propres à différents groupes d'activités (les activités physiques artistiques forment un groupe bien identifié) - compétences et connaissances générales (compétences d'ordre méthodologique, d'attitudes concernant la maîtrise des émotions, de lecture et d'identification des effets de son action et d'expression). Une certaine cohérence du curriculum dans le cadre des projets d'établissement est recherchée afin d'éduquer les élèves de façon équilibrée.

²⁴⁴ MAFFESOLI M. “Aux creux des apparences”. Essais Paris. 1993.135 p.

Les questions qui traversent la profession.

La revue EPS se fait l'écho des interrogations que suscitent les programmes.

Le troisième objectif est l'objet d'une recherche (COGERINO), la notion de compétence est discutée (LEPLAT), l'importance d'un programme et de ses effets est observé par PERRENOUD. Le syndicat des enseignants (le SNEP) explique sa position de refus sur certains aspects des programmes.

L'éducation et les problèmes pédagogiques sont revisités par Meirieu. L'élève et ses rapports avec le système scolaire (Rochex), la violence et l'EPS (Clément) et l'exclusion (Duret) sont des articles qui incitent à des réflexions sur les problèmes de sens à l'école.

Des considérations sur le corps (Berthoz, Serres) cherchent à élargir les problématiques.

Ces préoccupations témoignent d'une profession engagée dans l'expérimentation et la réflexion sur les contenus d'enseignement qui se questionne aussi plus largement sur les démarches pédagogiques, sur la jeunesse et la place du corps dans notre société.

La danse, témoignages d'enseignants : Analyse d'un modèle.

Si la revue EPS (années 1996, 1997) fait état d'un grand nombre d'articles concernant la danse, la place qu'elle occupe dans les programmes scolaires est "minime, de l'ordre de 2 à 3 % si l'on s'en tient aux leçons observées en inspection". Dans le cadre de l'UNSS, la prise en compte du nombre de licenciés dans les 36 activités proposées, classe la danse en 13^{ème} position. Cependant, l'affirmation institutionnelle des activités artistiques incite les enseignants à des demandes de formation. La revue EPS s'en fait l'écho, et la majorité des articles apporte des contributions à la pratique artistique et à ses enjeux. La danse contemporaine est la référence pour cinq d'entre eux, deux autres évoquent le travail en partenariat avec un chorégraphe, et avec un musée.

Cinq articles concernent des pratiques sociales (folklore (2), hip-hop, flamenco, rock);

Deux articles sont des témoignages de mise en activité en danse.

Un article retient notre attention. Il date de 1995, et s'intitule "Apprentissage fondamental". Il est le dernier à positionner la danse à travers des concepts fondamentaux, élaborés à partir d'expressions artistiques variées que l'auteur prend soin de nommer. Il est question là, d'un pur produit de danse éducative et créative, un modèle scolaire possible que nous allons tenter d'analyser à travers notre filtre de lecture.

Les valeurs de création et de recherche artistique sont soulignées. La danse est une oeuvre.

La motricité est envisagée sous un double aspect : la formation corporelle permet la disponibilité, grâce à un travail du corps qui relie en permanence la sensibilité et le mouvement (inter-action squelette, groupes musculaires, et imaginaire). "Les matériaux fondamentaux" sont désignés et permettent l'émergence de constituants tels que "**le corps, l'espace, le temps, le poids, les intensités, les contacts, les interactions**". Ces paramètres sont en interactions permanentes et peuvent être combinés à l'infini et

donnent du sens, favorisent les divergences poétiques ou non du mouvement.

La sensibilité, l'expérimentation sensible, l'approche sensible de la matière, l'imaginaire, sont souvent évoqués. **“De l'interaction entre l'idée et les sensibilités interceptives et extéroceptives résulte le sens profond du geste”**.

La sociabilité insiste sur les contacts qui “s'établissent entre les danseurs, ils font l'objet de traitements particuliers ... les interactions multiples entre les personnes...”

L'intelligibilité révèle la dialectique entre la pensée rationnelle et la pensée en image. Les liens entre l'idée et les sensibilités interceptives et extéroceptives, semblent marquer l'originalité d'accès aux éléments de la connaissance.

Il paraît très intéressant de montrer comment ce modèle est en interaction permanente. Un pôle n'existe pas sans une relation avec l'ensemble. L'auteur dit “se nourrissent réciproquement”.

La démarche pédagogique proposée, est expliquée comme suit : faire ressentir, reproduire, intégrer, analyser, mémoriser. Faire appel aux représentations mentales et au pouvoir d'inductions kinesthésiques. Utiliser des médias variés.

Guerber-Walsh propose dans cet article **“une démarche créative et ouverte qui fournit une base pour tout enseignant, quelle que soit sa formation initiale”**²⁴⁵. Cette intention louable pose la question quand même, des références culturelles multiples dont fait part l'auteur, et qui lui permettent de proposer ce modèle très dynamique. Références, faut-il le préciser dont sont privés les enseignants sans formation.

Leurs véritables références sont les textes officiels que nous nous proposons maintenant d'analyser.

Les textes officiels : les Activités Physiques Artistiques : (APA)

Les activités physiques artistiques représentent un regroupement d'activités, quel est-il ?
Les documents d'accompagnement spécifient les activités :

La danse contemporaine : la post modern dance, la danse théâtrale, le Butoh etc ...
Les danses sociales : traditionnelles, de salon, à caractère festif et convivial, la danse jazz, les danse de rue (rap, break, hip hop), le rock'n roll, les claquettes etc ... La danse classique, les pratiques de cirque, le mime, les activités théâtrales etc ...

“Cette présentation n'est pas exhaustive” précise le texte !

En 6ème.

²⁴⁵ GUERBER-WALSH N. “L'apprentissage fondamental à l'école”, in, **revue EPS n°254**. 1995. p56.

Graphique 53 : Modèle APA 6°

Les valeurs annoncées sont les suivantes :

“Les APA constituent un domaine d’échange, de compréhension, de rencontre à l’image de toute autre forme artistique”. Pratiques “évocatrices d’émotions et de sens”. **“L’élève doit être initié à la pratique d’une activité physique artistique par une approche donnant lieu à production”**. “Construire un projet expressif”, une création.

Les valeurs insistent sur les relations sociales particulières qui s’établissent dans les pratiques artistiques, dans le cadre d’un projet collectif de création.

La démarche pédagogique est une démarche de création guidée. L’enseignant propose des modes de composition et permet la réalisation d’un projet expressif.

Analyse du modèle de “pratiquant culturel” ?

Quantité du discours et équilibre du modèle :

Les activités physiques artistiques occupent une place égale aux autres activités physiques et sportives. Elles se déclinent avec les mêmes indications, compétences, comportements attendus etc ... Le discours n’a jamais été aussi abondant. Une expression est récurrente : “Forme corporelle” qui semble définir l’ensemble des activités proposées.

La répartition du point de vue quantitatif laisse apparaître un modèle déséquilibré en faveur de l’intelligibilité. Il importe d’être conscient de son projet et lui donner un cadre de référence qui représente autant de connaissances à s’approprier. Les processus à mettre en oeuvre sont aussi développés. Les activités artistiques s’intègrent donc parfaitement à un enseignement scolaire plus général. La sociabilité est un autre aspect qui organise le modèle dans une structuration de relations sociales singulières en rapport avec les pratiques artistiques. La motricité est un point faible alors que la sensibilité est à peine évoquée.

Le modèle est déséquilibré et ressemble à un “pratiquant culturel” conceptualiste.

La cohérence du modèle et ses interactions.

Le modèle s’articule autour de valeurs diversifiées : la création artistique côtoie l’échange et la rencontre festive, tentant ainsi à considérer davantage les aspects généraux de la culture que la culture artistique proprement dite. La notion de projet expressif organise la cohérence du système articulant ainsi l’intelligibilité et la sociabilité. Cependant il n’existe pas de lien, dans l’écriture, entre la sensibilité et la motricité et les deux autres pôles. Le modèle est donc peu discursif.

La richesse du modèle et sa porosité.

Le modèle n'investit pas de la même façon l'ensemble des catégories pour chaque élément. Les cinq catégories sont présentes dans l'intelligibilité et incitent à l'ouverture culturelle concernant l'approche théorique, les connaissances. La sociabilité est assez riche puisqu'elle investit quatre catégories sur cinq. En omettant le féminin et le masculin, les textes renforcent notre appréciation du système scolaire concernant le peu de considération, en général, pour la construction de l'identité de genre. Ils incitent à une socialisation importante par le biais de la production d'une création. Les termes employés pour la motricité sont très vagues et peu nombreux, voulant sûrement englober toutes les pratiques physiques. Cependant les 4 catégories sont présentes même si elles ne sont qu'évoquées. La sensibilité est la plus pauvre en catégorie. Les mots employés sont nouveaux : monde sonore, écoute, et caractérisent une perception qui se veut élargie. Les émotions ont une place minimale mais elles sont présentes.

La porosité du modèle semble assez grande et le modèle se veut ouvert sur l'ensemble des pratiques physiques dansées.

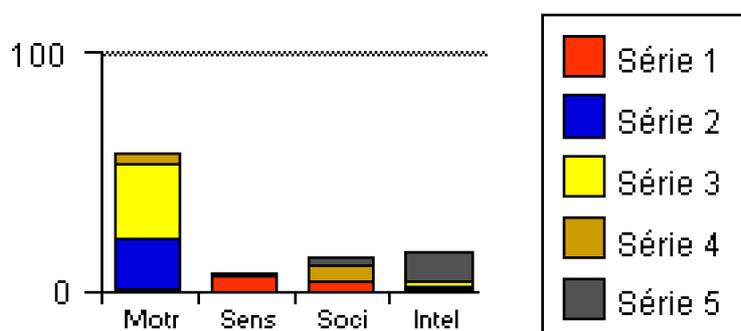
Le modèle se veut très structurant pour les élèves en faisant essentiellement appel à des codes, des signes, des formes, des rôles à jouer. La connaissance des processus de communication semble organiser le modèle. La démarche pédagogique est appropriée, elle guide et oriente les élèves.

Le modèle APA 6ème est donc un modèle déséquilibré en faveur de l'intelligibilité, (conceptualiste) peu discursif, et possède une dynamique instable et ouverte sur les pratiques.

Les documents d'accompagnement proposent deux activités de référence, les danses traditionnelles et la danse contemporaine. Ces activités servent d'illustrations pour envisager un traitement didactique. Analysons puis comparons ces deux modèles avec le précédent.

Notre lecture reprend le tableau concernant les contenus d'enseignement.

Les danses traditionnelles :



Graphique 54 : Les danses traditionnelles

sensibilité reste l'élément pauvre. Le modèle ressemble 'au modèle de l'activiste'.

La cohérence du modèle et ses interactions :

Les valeurs annoncées concernent la connaissance culturelle et des éléments de sociabilité, ainsi que de sensibilité avec la notion de plaisir. Ces valeurs s'articulent peu avec l'intelligibilité, et celle-ci est faible. Pas de références culturelles précises, ni de connaissances particulières sont proposées. Les valeurs sont en lien avec une partie de la motricité (catégorie 4), celle qui est la moins fournie. La sensibilité semble complètement déconnectée du système. La sociabilité ne reflète que partiellement les valeurs affirmées. Le modèle est peu discursif et peu en interaction.

La richesse du modèle et sa porosité.

La motricité comprend trois catégories sur les quatre. L'essentiel repose sur les catégories 2 et 3. Elle s'appuie donc sur une approche assez ouverte. La sociabilité est peu représentée et deux catégories ne sont pas présentes : celle qui incite les élèves à s'affirmer personnellement face au groupe, et celle construisant l'identité de genre. Ce qui peut paraître paradoxal pour les danses traditionnelles où la notion de couple est importante. L'intelligibilité est peu explicite, exceptée la catégorie 5 qui met en avant les processus d'acquisition. La sensibilité est faible et ne prend en compte qu'une seule catégorie. Seule la perception auditive est mentionnée.

La dynamique du modèle est défailante. L'ouverture aux autres pratiques est réelle pour la motricité, sinon le modèle est plutôt fermé. Les interactions et la cohérence du modèle sont peu actives et expriment un modèle fragile. De plus il est très déséquilibré. La traduction scolaire des danses traditionnelles a fait perdre tout ce qui fait la richesse culturelle de ces danses que sont les effets de socialisation, le partage des sensibilités et de la motricité, donnant accès à une intelligibilité particulière construite sur l'ordonnance des rapports sociaux, en lien avec la nature.

La danse contemporaine :

V - Danse contemporaine /contemporaine		
DE QUEL Y A À FAIRE : CONVICTIONS MOTRICES	DE QUEL Y A À FAIRE : SOCIABILITE	QUELQUES INTENTIONS MOTRICES DU CHIFFRE
<p>Être disponible corporellement, développer son image corporelle, transformer sa disponibilité à exprimer soi-même.</p>	<p>Être sensible à soi-même, à son corps, à son environnement, à son monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Transformer son corps en langage. - Être capable de prendre conscience de la réalité. - Être capable de prendre conscience de soi-même et de son rôle humain. 	<p>Être intrinsèquement sensible à son corps, à son monde, à son environnement, à son monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de prendre conscience de la réalité. - Être capable de prendre conscience de soi-même et de son rôle humain.
<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p>	<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de prendre conscience de la réalité. - Être capable de prendre conscience de soi-même et de son rôle humain. 	<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de prendre conscience de la réalité. - Être capable de prendre conscience de soi-même et de son rôle humain.
<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p>	<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de prendre conscience de la réalité. - Être capable de prendre conscience de soi-même et de son rôle humain. 	<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de prendre conscience de la réalité. - Être capable de prendre conscience de soi-même et de son rôle humain.
<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p>	<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de prendre conscience de la réalité. - Être capable de prendre conscience de soi-même et de son rôle humain. 	<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de prendre conscience de la réalité. - Être capable de prendre conscience de soi-même et de son rôle humain.
<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p>	<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de prendre conscience de la réalité. - Être capable de prendre conscience de soi-même et de son rôle humain. 	<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de prendre conscience de la réalité. - Être capable de prendre conscience de soi-même et de son rôle humain.
<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p>	<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de prendre conscience de la réalité. - Être capable de prendre conscience de soi-même et de son rôle humain. 	<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de prendre conscience de la réalité. - Être capable de prendre conscience de soi-même et de son rôle humain.
<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p>	<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de prendre conscience de la réalité. - Être capable de prendre conscience de soi-même et de son rôle humain. 	<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de prendre conscience de la réalité. - Être capable de prendre conscience de soi-même et de son rôle humain.
<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p>	<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de prendre conscience de la réalité. - Être capable de prendre conscience de soi-même et de son rôle humain. 	<p>Être capable de prendre conscience de son corps, de son monde, de son environnement, de son monde.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Être capable de prendre conscience de la réalité. - Être capable de prendre conscience de soi-même et de son rôle humain.

Les valeurs annoncées sont des valeurs artistiques fondées sur la créativité et “invite au plaisir de danse avec et pour les autres”, comme les danses traditionnelles.

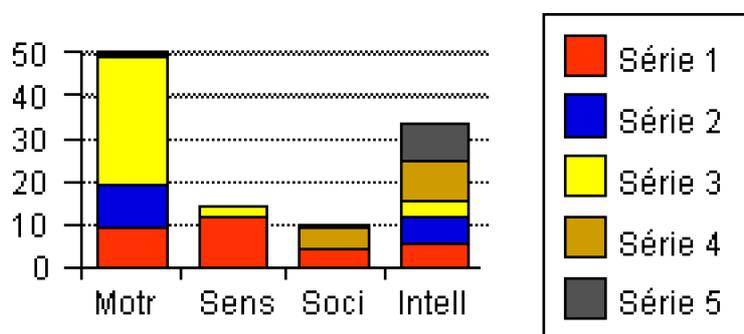
Quantité de discours et équilibre du modèle.

Le discours est plus abondant que ceux des deux modèles précédents. Il offre une répartition entre les 4 éléments, peu équilibrée. La motricité domine et elle précède l’intelligibilité. Les deux maillons faibles sont la sensibilité et la sociabilité. Ce dernier est l’élément le plus pauvre (9,3 %). Le modèle fait du “pratiquant culturé” un activiste conceptualiste.

La cohérence du modèle et ses interactions :

Les valeurs articulent la motricité et l’intelligibilité avec cohérence et dynamisme. Le projet de création incite à l’exploration d’une motricité qui se veut combinatoire. Les intentions, les différentes façons de créer, les processus et les connaissances sont en lien avec les

valeurs. la sensibilité est faible et peu diversifiée, la sociabilité à peine évoquée, suffisamment cependant pour être cohérente avec le système en général.



Graphique 55 : Danse contemporaine 6°

La richesse du modèle et sa porosité.

La motricité et l'intelligibilité investissent l'ensemble des catégories. Nous pouvons noter cependant la faiblesse de la catégorie 4 de la motricité. La sensibilité n'occupe que deux registres sur quatre. Elle oublie les émotions, et la perception esthétique. La sociabilité fait l'impasse des catégories 2 et 3, comme les danses traditionnelles. L'affirmation de soi et l'identité de genre sont gommées.

Nous pouvons observer une inconstance entre les quatre éléments. Deux d'entre eux sont riches et très ouverts, deux autres sont peu actifs et plutôt fermés.

Le modèle est dysharmonieux. Il est cependant discursif et relativement ouvert. La dynamique interne existe, mais elle souffre d'un manque d'équilibre.

Comparaison des deux types de danse.

Nous pouvons nous interroger. Qu'est-ce qui rassemble ces deux activités dansées dans un même groupe ? Comment le modèle des APA intègre ou non ces deux modèles-ci ?

Chacune de ces formes de danse correspond à des expressions culturelles différentes et participent à une perception symbolique du monde très hétérogène. L'individu n'engage pas son imaginaire, son corps (caisse de résonance symbolique) de la même façon, dans la pratique de danses traditionnelles que dans celle de la danse contemporaine. L'identification des deux modèles démontre que les valeurs, ce qui donne du sens au système et aux pratiques, sont très différents. Un aspect les rassemble : l'importance accordée à la motricité et notamment à la catégorie 3 de l'élément. Nous notons cependant une articulation avec les valeurs et les autres éléments dissemblables.

Le modèle des APA est ouvert aux deux types de danse, grâce à l'usage polysémique des termes employés, lorsque dans les valeurs préconisées, il est fait référence à des pratiques évocatrices de sens et d'émotion. Les danses traditionnelles et la danse contemporaine en font un usage très différent. Pour les unes, le sens est une compréhension culturelle et l'émotion traduit un plaisir à éprouver un accord collectif sur une musique. Pour l'autre, le sens est le rapport qu'instaure à son initiative, le danseur avec le monde d'aujourd'hui. Le sens est "un point de vue". L'émotion, quant à elle, est de

l'ordre de l'esthétique de la sensation, de l'imaginaire.

Il en est de même, pour la motricité. Le modèle APA incite à des habiletés nouvelles, en relation avec le monde sonore, à l'expression de formes signifiantes, au langage poétique du corps. Les danses traditionnelles proposent des habiletés particulières : virtuosité des pas, mobilisation des appuis et coordination avec un monde sonore qui devient une musique qui structure la danse. La signification appartient à la danse, les danseurs n'en sont que les interprètes. La danse contemporaine sollicite le corps dans sa globalité, avec une recherche de formes dont les significations reposent sur une utilisation des combinaisons des différents paramètres du mouvement. Le danseur a seul l'initiative des significations qu'il donne.

Le modèle APA s'inscrit dans le registre d'une sensibilité artistique qui ouvre vers un monde poétique. Nous pouvons nous interroger sur la sensibilité que développent les danses traditionnelles. Elle semble surtout solliciter l'écoute musicale et les réponses motrices ordonnées. La danse contemporaine fait appel à un registre de sensations perceptives plus ouvert. La notion d'écoute insiste sur l'intersensorialité. De plus les sensations provoquent les imaginaires.

Dans les domaines de la sociabilité les divergences d'interprétation semblent moindres. Le regard exercé en danse contemporaine exprime cependant un autre niveau de tolérance que celui des danses traditionnelles. L'engagement des personnes dans leur sensibilité étant plus important, l'ouverture d'esprit et la relation aux autres ne peuvent être superficiels. Nous observons une grande distorsion entre les valeurs annoncées concernant la socialisation en activités artistiques (importance de l'échange, la rencontre, la communication), et les contenus d'enseignement concernant ces objectifs. Ils sont insignifiants ! La confusion des modèles provient de ce manque de cohérence qui fait de l'élément sociabilité le maillon faible, alors que les attendus, les valeurs reposent sur celui-ci.

Les intelligibilités sollicitées sont aussi très particulières. La danse contemporaine s'appuie sur la mise en images, la cohérence d'une création en rapport avec les intentions. Les danses traditionnelles n'ont qu'une intention : celle de recréer. L'imagination n'est pas évoquée.

Les démarches pédagogiques sont assez différentes. L'une fait appel à un savoir dansé existant, et propose un modèle. L'autre considère l'élève dans ses capacités motrices et sensibles et propose des situations qui permettront la réalisation et la complexification des actions dansées. Nous constatons, que le rapport culturel qu'entretient l'enseignant avec les danses, va déterminer en partie son choix de support et de démarche. Cette problématique est abordée dans le prochain chapitre, mais reconnaissons déjà, que les démarches ne peuvent qu'être différentes selon les danses.

En 5^{ème} et 4^{ème}.

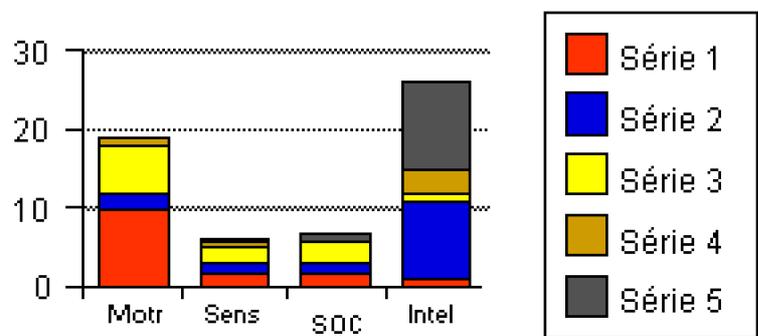
Nous devons étudier les objectifs spécifiques du cycle central dans le domaine des APA et les compétences à développer en rapport avec des types de danse choisis. La prégnance de la danse contemporaine est réelle, car comme dans le cycle précédent, elle est un exemple de référence culturelle. La dans jazz remplace les danses traditionnelles

II - Contenus

CE QU'ILS A FAIRE / COMPÉTENCES SPECIFIQUES	CE QU'ILS A FAIRE / NOUVEAUX	OUTILS REPERES SUR LE LIVRE DE COURS
<ul style="list-style-type: none"> Maîtriser des techniques corporelles nouvelles et les réajuster pour exprimer une idée ou une émotion. 	<ul style="list-style-type: none"> Normaliser la prise en compte de la durée de la danse. Maîtriser les modalités de travail collectif de l'élève en travaillant collectivement dans un espace théâtralisé. En distinguant le jeu théâtral (résumé, scénarisation) du jeu de rôle (jeu de l'acteur). En manipulant le mouvement par une modalité ou plusieurs (jeu collectif, mime). Rechercher : <ul style="list-style-type: none"> des liens de la danse avec : le théâtre, la littérature, le cinéma, le langage. 	<ul style="list-style-type: none"> Contenus de programmes de pratique corporelle : du passage du mime : du jeu d'acteur (jeu de rôle). Contenus des programmes de théâtre : le jeu d'acteur : le jeu de rôle : le mime : le lien entre la danse, le théâtre, le cinéma, le langage.
<ul style="list-style-type: none"> Rechercher de nouvelles modalités de création et d'écriture de la danse à partir de modalités de la danse contemporaine. 	<ul style="list-style-type: none"> Travailler sur le langage de la danse contemporaine et de la danse traditionnelle à partir des expériences personnelles. En utilisant des outils corporels et techniques propres à l'écriture de la danse. En travaillant les modalités de travail collectif et individuel. Rechercher des liens de la danse avec : le théâtre, la littérature, le cinéma, le langage. 	<ul style="list-style-type: none"> Contenus de programmes de théâtre : le jeu d'acteur : le jeu de rôle : le mime : le lien entre la danse, le théâtre, le cinéma, le langage.
<ul style="list-style-type: none"> Appréhender, traduire sous forme d'une interprétation scénique une intention artistique. 	<ul style="list-style-type: none"> Expérimenter la scénarisation. Travailler les modalités de travail collectif et individuel. Rechercher des liens de la danse avec : le théâtre, la littérature, le cinéma, le langage. 	<ul style="list-style-type: none"> Contenus de programmes de théâtre : le jeu d'acteur : le jeu de rôle : le mime : le lien entre la danse, le théâtre, le cinéma, le langage.
<ul style="list-style-type: none"> Appréhender l'impact de scénarisation scénique et d'écriture de la danse. 	<ul style="list-style-type: none"> Rechercher : les caractéristiques de la scénarisation scénique : les liens de la scénarisation scénique avec : le théâtre, la littérature, le cinéma, le langage. 	<ul style="list-style-type: none"> Contenus de programmes de théâtre : le jeu d'acteur : le jeu de rôle : le mime : le lien entre la danse, le théâtre, le cinéma, le langage.

Ils sont en continuité avec les propositions faites pour la 6ème. Toutes les activités dansées peuvent servir de supports : Le hip hop, le rap, le rock sont cités car elles correspondent aux motivations des élèves de cet âge.

Les valeurs artistiques donnent du sens au projet expressif qui s'élabore grâce à une démarche de création.



Graphique 56 : Modèle APA 5°, 4°

Quantité du discours et équilibre du modèle.

Le volume du discours est identique au modèle APA de 6 ème. La répartition entre les quatre éléments montre un déséquilibre en faveur de l'intelligibilité. Le second pôle est la motricité qui est plus sollicitée que dans le modèle 6ème. La sensibilité et la sociabilité sont faibles. Il importe avant tout d'être clairvoyant concernant ses actions. Les intentions, les connaissances et les processus à mettre en oeuvre forment une intelligibilité détaillée. Le modèle est celui du conceptualiste.

La cohérence du modèle et les interactions.

Les valeurs artistiques semblent articuler avec dynamisme l'intelligibilité. La motricité reste évasive et permet d'imaginer un lien discursif. Il n'est cependant pas très probant. La sensibilité est peu importante en quantité, mais établit des rapports cohérents avec l'intelligibilité. La sociabilité est quasiment inexistante et ne s'articule pas avec les autres éléments. Le modèle est donc défaillant.

La richesse du modèle et sa porosité.

Le modèle montre une richesse assez grande concernant la présence des différentes catégories. La motricité, la sensibilité et l'intelligibilité recouvrent l'ensemble de celles-ci. La sociabilité n'investit pas la catégorie 3. Le modèle se veut intégrateur de toutes les pratiques. Il semble l'être.

Le modèle APA 5 ème et 4ème est un modèle déséquilibré, défaillant, plutôt discursif. Il est ouvert à d'autres modèles plus spécifiques de danse.

Les textes d'accompagnement.

Notre analyse porte sur le tableau récapitulatif des contenus d'enseignement. Les valeurs sont relevées dans le chapitre " I. Mise en oeuvre : A. présentation, orientation, dominante"

La danse contemporaine :

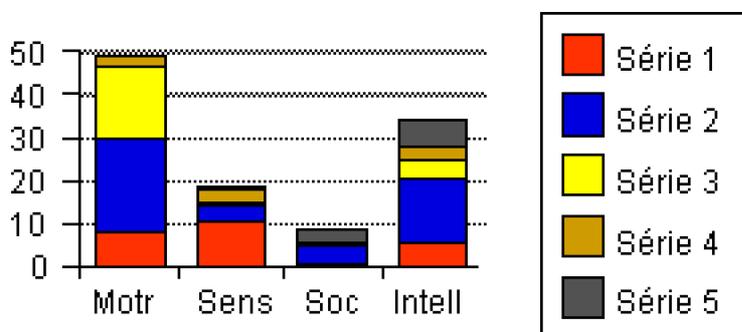
Les valeurs accordées se situent sur deux registres différents, la création artistique est un prétexte, à une maîtrise plus grande du mouvement, et à l'interprétation personnelle. La pratique artistique incite à la communication et à l'appréciation des prestations

La démarche pédagogique préconisée, invite l'enseignant à prendre en compte le besoin de conformité au groupe et à la culture des élèves. Elle doit inciter les élèves à des choix personnels, à des perceptions variées et des saisies multiples d'images. Elle encourage l'expression des émotions et des sentiments.

Quantité du discours et équilibre du modèle.

Le discours est plus abondant et tente de mieux définir l'activité sollicitée par la danse.

La répartition entre les quatre éléments démontre deux éléments dominants : la motricité et l'intelligibilité. La sociabilité reste le pôle le plus faible. Le modèle est déséquilibré et se réfère à celui de l'activiste conceptualiste, déjà entrevu en 6ème.



Graphique 57 : Danse contemporaine 5°,4°

La cohérence du modèle et les interactions :

Les valeurs affichées, concernant la maîtrise de son expression articulent de façon discursive les trois éléments que sont la motricité, l'intelligibilité et la sensibilité. Les valeurs de socialisation ne sont pas reprises clairement et de façon opérationnelle dans le modèle. La sociabilité reste, là encore, le maillon faible et non articulé.

La richesse du modèle et sa porosité.

Le modèle recouvre l'ensemble des catégories. Seule la sociabilité a une catégorie absente (la 3). La sensibilité notamment enrichit le modèle et l'ouvre à différentes pratiques et perceptions sensibles. Les connaissances prennent de l'importance dans l'intelligibilité, car les activités pratiquées sont référées culturellement. Le modèle semble ouvert.

Le modèle tente d'articuler les trois pôles entre les deux composantes de l'expression d'une culture : le contexte culturel qui produit des savoirs, et l'individu qui se les approprie de façon originale. Chaque pôle intègre cette dialectique et attribue à l'enseignant un rôle essentiel, dans la connaissance des esthétiques utilisées, et de celle des élèves dans leurs capacités physiques, cognitives et affectives. Ce modèle fait appel à une référence de danse contemporaine qui semble multiforme. Ce modèle apparaît plutôt comme fédérateur d'expressions multiples, utilisant des techniques dont les significations appartiennent à des 'mondes' différents. Il est déséquilibré, plutôt discursif, et ouvert.

La danse jazz.

Les valeurs affichées sont de l'ordre de la socialisation : "**La danse jazz répond aux désirs des adolescents d'identification aux images et modèles médiatisés par la société**".

Quantité du discours et équilibre du modèle.

Le volume du discours est un peu moins abondant que le modèle contemporain. La répartition des mots entre les quatre éléments fait apparaître un déséquilibre en faveur de la motricité. L'élément sociabilité est inexistant. Le "pratiquant culturel" est un activiste. Le modèle nous semble défaillant culturellement.

La cohérence du modèle et les interactions.

Les valeurs annoncées sont peu reprises dans le modèle. La cohérence qui s'établit articule les trois pôles (motricité, sensibilité intelligibilité) autour des rapports musique/mouvement. Le modèle est donc confus. Son équilibre est réalisé en dehors du système de valeurs.

La richesse du modèle et sa porosité.

L'ensemble des catégories est présente dans la motricité. Cette dernière est diversifiée, référée culturellement, et en même temps ouverte à une motricité plus universelle. La sensibilité est par contre réduite et ne concerne que les perceptions intersensorielles. L'intelligibilité ne se retrouve pas dans les catégories 3 et 4 indispensables à la création.

Le modèle culturel est déséquilibré, confus. Il a bien une dynamique interne, mais qui ne correspond pas avec les valeurs annoncées. Le projet expressif attendu des activités artistiques devient une composition chorégraphique élaborée à partir de la musique dont il faut traduire le caractère. La mémorisation permet l'apprentissage de techniques gestuelles formelles. La particularité de cette danse est l'expression d'une sensualité, qui n'est pas retenue dans les valeurs éducatives et qui perd ainsi son ambition culturelle.

Comparaison des 2 modèles :

Comme nous l'avons déjà repéré, le modèle APA se veut intégrateur et donc laisse la possibilité d'interprétations variées. Ainsi, nous pouvons constater que "le projet expressif conduit selon une démarche de création" prend des formes différentes selon les danses proposées : la danse contemporaine met en avant une composition chorégraphique personnalisée en fonction d'un thème. La danse jazz présente une composition chorégraphique indissociable de la musique.

Les propositions du modèle APA concernant la motricité incite à une lecture moins divergente : pour les trois modèles, il convient d'apprendre des techniques spécifiques. La danse jazz annonce clairement la technique gestuelle nécessaire à partir des supports musicaux. La danse contemporaine, à l'image du modèle APA reste plus floue et permet, semble-t-il, l'utilisation de diverses techniques d'expression.

La sensibilité évoquée dans le modèle APA, spécifie les qualités du mouvement en

rapport avec la musique, et aborde les notions d'esthétique et d'interprétation. La danse contemporaine incite à l'expression d'une intériorité, d'une présence émotive. La danse jazz engage une sensibilité qui met en valeur la sensualité, le feeling avec la musique.

Le modèle APA reste évasif en ce qui concerne la socialisation. Il induit des tenues de rôle, des relations négociées entre partenaires. La danse contemporaine actualise ces relations dans une gestuelle fondée sur la relation à l'autre, et sur le regard porté sur les prestations. La danse jazz valorise l'affirmation de soi en accord avec des énergies et des rythmes.

L'intelligibilité des trois modèles se retrouve dans les notions d'effets spectaculaires à construire, de compositions à orienter dans un espace scénique. Cependant la danse contemporaine insiste sur la cohérence à construire, dans la mise en scène et le propos choisi, et qui sera analysée et appréciée par le spectateur. La danse jazz fait surtout appel à la mémorisation des séquences gestuelles.

Les trois modèles se ressemblent dans leur forme. Ils sont tous déséquilibrés avec des dominantes : la motricité pour les uns, l'intelligibilité pour les autres. Pour tous le maillon faible est la sociabilité, qui est pourtant un des objectifs recherchés et annoncés pour les adolescents.

L'analyse des deux modèles : danse contemporaine et jazz, montre que les apprentissages à réaliser sont diversifiés. Ce qui les différencie le plus, semble-t-il, sont les charges symboliques non dites dans les programmes qu'elles supportent et qui d'emblée vont entraîner des difficultés de mise en oeuvre ou au contraire des engouements de la part des collégiens. Il n'est pas sûr pourtant, comme l'affirment les textes, que la danse jazz corresponde plus aux motivations des élèves. Le rapport sensuel avec son corps, la fluidité, ne sont pas forcément des sensibilités aussi facilement exprimables par les adolescents. Le jazz, n'a rien à voir avec le break dans l'expression de la sensibilité. Le feeling, la fluidité, sont des qualités de mouvement qui s'intègrent dans un rapport de recherche d'harmonie avec l'espace, avec les autres, avec le monde plus globalement. N'est-ce pas une des difficultés d'expression des collégiens urbains ?

L'identification culturelle reste posée et nous pouvons nous interroger. Quel sens, quelle place, quelle connaissance de la danse contemporaine et de la danse jazz peuvent émerger au collège ?

Nous pointons la difficulté d'ancrage culturel de ces danses, qui peuvent prendre des formes d'expressions très diversifiées.

L'analyse du contexte culturel doit éclairer les choix de l'institution et ses hésitations concernant les pratiques sociales de référence.

Le contexte culturel.

Le foisonnement culturel qui s'exprimait dans la période précédente se poursuit. De plus en plus de compagnies s'installent dans les grandes villes, certaines sont en résidence temporaire. Toutes ces compagnies bénéficient d'aide à la création mais doivent en retour une animation pédagogique autour de leurs oeuvres. Animations dans la ville, auprès des

jeunes, dans les écoles. Ces actions ont des incidences sur les créations mêmes. Certains chorégraphes montent des spectacles avec des enfants. Josette Baïz en est une illustration parfaite, dont la compagnie est constituée de jeunes adolescents de quartier.

D'autres ouvrent leur travail chorégraphique aux danses urbaines. Tous ces engagements sociaux et culturels donnent à la danse contemporaine une reconnaissance, un public de plus en plus formé. La danse est sortie de sa marginalité. Elle se "mondialise". De nombreux festivals et rencontres internationales, comme la biennale de Lyon par exemple, incitent les échanges entre les pays et les cultures. Dans quelle situation se trouve la danse de la fin des années 1990 ?

Les "anciens", à la recherche d'eux-mêmes.

Les artistes reconnus des années 80, implantés dans les grosses structures culturelles marquent une pause dans le renouvellement des formes. Ils s'interrogent sur leur patrimoine personnel et sont préoccupés par leur répertoire. Les pertes nombreuses dues au Sida, leur ont montré la fragilité de la création dansée contemporaine. Il ne reste rien des années 1970 ! Comment faire vivre les oeuvres dans le temps, si ce n'est en les reprenant ?

Certains créateurs supportent difficilement les contraintes institutionnelles, politiques, que leur font vivre les financeurs de projets culturels. La course à la création et à la diffusion ne laisse que peu de temps à la recherche. Maguy Marin, chorégraphe la plus dansée dans le monde, décide de créer une structure personnelle, véritable lieu de recherche et de rencontres. On assiste là, à un mouvement nouveau dans la création et la recherche : les artistes tentent d'échanger, d'explorer ensemble de nouvelles approches de la création et du mouvement. Ils inventent des lieux, des défis entre eux, poussés par un besoin de sortir d'eux-mêmes. Ces chorégraphes travaillent sur des états de corps, le mouvement en deçà des écritures et des styles, un corps capable d'interroger les cultures. Peut-être expriment-ils par là une nouvelle approche du problème récurrent que se pose la danse : l'universalité.

Ces créateurs questionnent aussi la création. Comment créer ? Comment réinvestir des lieux plus intimes et moins spectaculaires ? L'utilisation de l'improvisation comme champ de recherche et de partage de ces interpellations est privilégiée.

La grande majorité d'entre eux sont sollicités par les grandes formations classiques, les opéras pour monter des chorégraphies, des reprises, ou des créations. Ce travail permet à ces chorégraphes de se situer, d'affirmer leur écriture. Il est étonnant de remarquer, la manière dont les propos contemporains s'accommodent les corps académiques. Ceci permet des interrogations nouvelles entre des visions du monde qui étaient à l'origine opposées, voir antagonistes. Ces métissages ou mélanges de styles ne produisent pas encore de langage nouveau, mais incitent aux remises en cause et à la recherche et parallèlement à un retour conservateur.

Une profusion de jeunes artistes.

Ceux-ci s'expriment d'autant plus librement qu'ils ne connaissent pas véritablement leur

filiation. Leur formation corporelle s'appuie sur toutes les techniques du corps. La base classique est de nouveau à l'honneur, le travail des techniques modernes semble aussi incontournable. Aujourd'hui, la kinésiologie préparant le corps en amont, participe à la formation du danseur qui doit se protéger des accidents dus à des exigences de disponibilité corporelle de plus en plus grande. Il n'existe plus véritablement de technique de référence pour ces jeunes artistes, elles sont toutes bonnes ! Cela produit une formation qui se standardise, très exigeante en ce qui concerne l'ouverture d'esprit (et de corps !) à toutes les expressions, et la disponibilité corporelle et intellectuelle sans limite des danseurs. Parallèlement à cet élargissement des approches du corps et la richesse d'expression qui en découle, se développent un conformisme et une virtuosité sans précédent. Les jeunes artistes n'ont pas à inventer de langages corporels personnels et originaux, ils utilisent ceux qui existent.

Ces artistes indépendants, forment un ensemble hétéroclite, que Verrièle qualifie de "genre bricolo-grunge"²⁴⁶. Ce critique de danse, les définit comme des contestataires qui utilise la dérision chorégraphique comme arme.

D'autres ont des parcours plus ciblés. La vidéo et l'image sont utilisés comme inspiration et outil de création. Montalvo en est un exemple dont nous détaillerons une de ses chorégraphies ultérieurement. Les danses urbaines en sortant de la rue, pour investir les théâtres, se rapprochent de la danse contemporaine et revendiquent leur expression artistique propre. Le cirque contemporain prône le décroisement artistique, et trouve des échos chez un grand nombre d'artistes, Nadj, Decoufflé. Ce dernier participant aux grandes mises en scènes des jeux d'Alberville, s'est donné un gage de popularité, tout en promouvant un certain style : humour, dérision, et plasticité corporelle. La danse jazz sort des cours dans lequel elle était confinée. Des festivals ouvrent des scènes à ce genre. La compagnie Alvin Alley reste la plus représentative et obtient un grand succès populaire en France.

Quelles danse aujourd'hui pour éclairer les influences ?

Les numéros de l'année 1996 (date de parution des programmes) des "Saisons de la danse" témoignent de la vie culturelle. Nous utilisons 5 articles pour observer une petite partie de la réalité.

La danse contemporaine : 3 créateurs en exemple.

Montalvo. "Holla olé olé". Article signé Verrièle²⁴⁷

La danse est décrite comme "un joyeux délire interrogeant le désir".

La motricité : " La gestuelle, curieuse, mélange de raideur et de plasticité, procède en partie des contraintes de danser la bouche pleine d'eau"

La sensibilité : "Se mêlent les danseurs et leur doubles filmés, nus et habillés...Sans

²⁴⁶ VERRIELE P. "La jeune danse française". in, **Les saisons de la danse. n° 276.** 1996. 51 p.

²⁴⁷ VERRIELE. **Les saisons de la danse. n° 277.** 1996. 21 p.

que l'on sache toujours très bien qui est où”

La socialisation : “les danseurs sortent, s'étreignent, se séparent,”

L'intelligibilité : La pièce procède alors d'une résistance existentialiste et gaie au conformisme, d'un appel à la vitalité érotique”.

L'auteur de l'article donne ainsi une cohérence de lecture et de modèle.

Il nous intéresse ici d'analyser comment s'organise cette danse autour de la notion de désir : des corps sensibles interagissent dans un univers d'images qui perturbent les repères. Les visions des corps dans l'espace et leur sensualité sont les éléments structurant.

Aubin. “Poétique précision” Etienne I ²⁴⁸

“Création pour l'opéra de Lyon”.

La motricité : “Le thème de fragmentation, avec ce qu'il engendre en terme de recomposition. Les changements de rythme et d'énergie, se fait, l'écho, miroir ou modèle, de la gestuelle ... Les danseurs ont réussi à s'adapter à une écriture difficile d'accès qui évolue loin de la virtuosité ou de l'objectivité du mouvement... Tout est finesse et précision”

La sensibilité : Musique et danse sont appréhendés dans leur ensemble.

La sociabilité : 15 danseurs décuplent les possibilités de combinaisons, d'oppositions, de dialogues entre les interprètes”

L'intelligibilité : La chorégraphe a voulu explorer les relations entre composition chorégraphique et écriture musicale”. Les éclairages délimitent intelligemment l'espace, la scénographie et les costumes sont autant d'éléments intégrés à l'oeuvre ... Aubin illustre avec succès le précepte des post modern américains : pluridisciplinarité, richesse de l'interactivité entre les différentes disciplines artistiques”.

Les rapports musique/danse structure cette danse et organisent l'ensemble des 4 éléments de notre modèle. Une grande part est accordée à l'intelligibilité de la pièce, qui a dû dans sa conception même faire appel à des constructions d'ordre logique et rationnelle pour mener à bien la cohésion entre les arts et le grand nombre de danseurs.

Decoufflé. “Vague déferlante” Brochard I ²⁴⁹

La création se présente comme “mécanique musicale”

La motricité : “ étude comportementale ... Un patron étrié dans son corps et dans sa tête ... liberté de ses charmantes employées ... Rythmes déjantés”

La sensibilité : l'émotion est présente, instruments de musiques réduits comme des jouets ... regard sur l'enfance ... les entraînant dans une tendre danse”.

La socialisation : “Le public est placé en demi-cercle comme au cirque. Couple, pour s'enlacer doit activer les touches de leur partenaire ... des personnages ...”

²⁴⁸ ETIENNE I. **Les saisons de la danse n° 284**. 1996.15 p.

²⁴⁹ BROCHARD I. **Les saisons de la danse. n° 284**. 1996. 14 p.

L'intelligibilité : "C'est sur la musique que se centre cette nouvelle pièce... humour débridé... gags ... des scènes d'une grande poésie où la danse ne joue pas le premier rôle ... mais qui communique l'envie de danser".

Bien que le propos soit la musique, ce n'est pas ce qui organise cette danse. Sa cohérence se trouve dans une théâtralité et une mise en image, tant du point de vue de la motricité, de la sensibilité que des relations évoquées. La mise en scène, en image prend le pas sur la gestuelle qui n'est même pas évoquée dans l'article.

Ces trois modèles de danse contemporaine nous montrent les différentes approches possibles du mouvement et de sa mise en scène ; des approches plus intériorisées, plus plastiques, ou des approches plus imagées et démonstratives qui conservent toujours une recherche poétique du propos.

Les danses urbaines : "Dupont du bonnet" Lipinska C ²⁵⁰

La danse Hip hop, née dans les rues des ghettos noirs américains, s'impose comme une véritable expression artistique.

La motricité : "... se dépensent sans compter ... tournent dans tous les sens sur leur tête, sur une main ou sur un genou... performance physique et prouesse technique ... amour du corps dompté et figures réussies ... sauts périlleux et tours sur le tête ... Ils ont de l'énergie à revendre"

La sensibilité : "Plaisir de danser"

La sociabilité : "Langage codé, règles et codes font un vocabulaire évident ... goût de l'uniforme ; jogging, casquettes et baskets"

L'intelligibilité : "Le langage chorégraphique est codé, un vocabulaire chorégraphique. Rendre visible le plaisir de danser"

Le modèle montre une valorisation de la motricité et de la socialisation qui articulent les deux autres pôles. Ce modèle est simple et cohérent et traduit l'emprise de la maîtrise corporelle dont seule la hiérarchisation des figures retranscrit en codes permet l'échange entre les danseurs. Un modèle fondé sur la virtuosité, un système très dynamique tourné sur lui-même.

La danse jazz : A propos de la reprise de "Black and blue" Martin ²⁵¹

"En aucun cas, le talent de fabrication d'un spectacle ne doit entacher ou détruire le lien avec les racines du genre"

La motricité : "... L'énergie, la variété ... virtuosité des pas, tonus, swing du corps entier...rythme des pieds ..."

La sensibilité : "art tonique, musicalité, ... électrisent le show"

²⁵⁰ LIPINSKA C. Les saisons de la danse. n° 282 . 1996. 11 p.

²⁵¹ MARTIN C. Les saisons de la danse n° 287. 1996. 7 p.

La socialisation : “La connivence anime, tisse des relations pleines d’enthousiasme, de défis virtuoses, de respect entre hoofers ... les noirs...”

L’intelligibilité : “...Chaque saynète est un tout, par une mise en scène marquée par des costumes originaux ... la revue prend le parti du plaisir ... revue noire, un hommage au peuple noir ... c’est l’histoire de personnes qui détournent les interdits ... un art respectueux de ses racines noires et conscient de son message”.

Un modèle d’une grande cohérence qui se structure par son intelligibilité, son histoire. Il témoigne d’une culture. L’énergie, la connivence, la musicalité sont les éléments qui produisent une danse tonique.

Etude comparée des différents modèles.

Cette étude devrait nous permettre de comprendre pourquoi l’institution scolaire choisit, en 1996, d’identifier un nouveau groupement d’activités physiques : les APA, provoquant ainsi un élargissement des pratiques de référence à l’école, et en quoi ce nouveau champ propose ou non des modèles nouveaux de pratiquant cultivé.

L’approche sociologique, que nous donne MAFFESOLI présente une société dont le métissage des cultures amène à ce qu’il appelle “une baroquisation”. Face à la mondialisation qui tente d’unifier et d’imposer des modèles économiques et culturels, des identités culturelles résistantes s’expriment, et organisent diversement la vie sociale. L’école est traversée par cette diversité culturelle, et les adolescents en quête d’identité, questionnent de façon virulente les modèles abstraits que propose l’Ecole, sous couvert de laïcité. Existe-t-il une danse universelle qui dans son approche du corps permettrait l’intelligibilité de l’ensemble des danses ?

Jacqueline Robinson définit la danse contemporaine en des termes qui le laissent supposer. La spécificité de la danse contemporaine implique, dit-elle, une approche continuellement créative, une absence de formules et de codifications, une manière d’engager la responsabilité individuelle, une connaissance approfondie du matériau de la danse (corps-espace ; corps-énergie ; corps-temps), une capacité d’analyse et enfin une relation aux autres très attentive. Il faut “préservé à côté de l’acquisition d’une saine maîtrise corporelle fondée sur de réelles connaissances, le sens poétique, dans le sens le plus large du terme, du langage, du discours de la dimension de la danse”²⁵². Cette approche du corps et de sa danse a prévalu au choix antérieur (programmes de 1985) de la danse contemporaine comme référence culturelle. Cependant, les expressions contemporaines multiples des chorégraphes sont aussi le témoignage d’un patchwork d’influences.

En même temps, la prise en compte, par les danseurs, de tous les styles, les incitent à avoir une approche conventionnelle du corps, qui devient un instrument virtuose, disponible, accessible à tous les genres, standardisé. Ce rapport au corps est conforté par le besoin et l’engouement, dans notre société pour un corps fluide, n’entravant pas la vie relationnelle, performant, à la recherche de sensations fortes et dont les images sont stigmatisées par les médias. La danse s’est popularisée, tout comme ses pratiques, et les

²⁵² ROBINSON J. 1996. “La danse ‘absolue’ en péril” in, *Les saisons de la danse*. n° 284. 54 p.

diversités de lieux de diffusion favorisent son implantation plus large dans la société. La crise économique, la perte des grandes valeurs organisatrices de la cohésion sociale, incitent les gens à prendre du plaisir ici et maintenant, souvent à travers une libération commune des énergies et des tensions corporelles. Les grands spectacles sportifs et culturels en sont la démonstration. La danse prend alors une place nouvelle que les pratiques élitistes avait évincée : un espace partagé de dynamique, d'énergie, de sensation et d'images corporelles valorisantes.

A quel corps s'identifier ? Telle est la question pour l'éducation physique en général et pour l'éducation physique artistique en particulier . Existe-t-il un, des modèles de référence ?

L'analyse du contexte culturel montre la diversité de la danse contemporaine, la valorisation de styles culturels issus des pratiques sociales. Les nouveaux programmes proposent des modèles culturels variés et semblent ainsi refléter la réalité culturelle.

Que devient alors notre “pratiquant culturel” en vue d’émancipation ?

Est-ce un élève dont la formation permet la pratique d'un grand nombre de danse ? Est-ce un élève qui, dans une pratique réflexive qui s'appuie sur une danse, peut comprendre l'ensemble des autres danses ? Est-ce un élève qui aura acquis un “habitus” de danseur à partir d'une pratique plus universelle ?

Telles sont les nouvelles questions que posent aujourd'hui l'enseignement de l'éducation physique artistique à travers cette incitation à ouvrir le champ des pratiques de référence.

L'approche psychologique, incite à considérer en quoi la diversité des modèles est une réponse à la question de l'être et du paraître, et à celle du corps idéal.

Deux courants semblent se détacher des différents modèles et témoignent de la dichotomie entre l'être et le paraître. Les danses très codées, qui utilisent une technique maîtrisée du corps favorisant sa mise en représentation par des scénographies spectaculaires, pencheraient plus du côté du paraître. Les danses qui s'appuient sur des codes moins conventionnels, pratiquant les improvisations, se situeraient plutôt du côté de l'être. La danse contemporaine, est elle-même traversée par ces mouvements. Les mises en scène du corps dansant virtuose, façonné par des techniques sophistiquées se juxtaposent avec une danse plus intimiste exprimant des états de corps, une recherche, voire une quête des origines. L'effet pendulaire est conservé.

Une tendance semble se dégager en faveur, non plus d'un corps expressif, d'un être à la façon “psy”, mais d'un corps matière, dont le mouvement, dans ses qualités énergétiques, traduirait sa présence.

Cette affirmation d'une présence singulière, indépendamment des styles, s'exprime dans toutes les danses et traduit une autre appropriation des conventions. ***“Le corps dansant : en proie à l'absence de limites autant qu'à leur présence. Il y va de leur mise au monde et de leur remise en question. Il a dû chaque fois réinventer ses codes, comme pour déplacer des limites. Ces codes reflètent d'autres limites et***

interdits qui reprennent d'autres questions, avec à l'horizon une seule question : celle des corps cherchant l'espace où exister, où émerger de leur ordre ou de leur chaos ; des corps cherchant leur place à travers leurs déplacements"²⁵³.

Un des objectifs affichés de l'éducation physique artistique est de permettre à l'élève d'affirmer sa personnalité. Pour nous affirmer sa présence corporelle singulière. Dans quel cadre peut-il le mieux s'engager, investir sa sensibilité ?

Existe-t-il des pratiques de référence qui favorisent cet engagement ? Les activités multiples proposées semblent vouloir prendre en compte les motivations des jeunes pour certaines danses. L'expérience pédagogique, dans les autres activités physiques montrent, que ce qui motive les élèves dans un premier temps, est un frein pour les pratiques éducatives. L'identification aux modèles sociaux est telle, qu'elle empêche l'invention, l'appropriation personnalisée, le regard critique. L'enseignant dans sa façon de porter une culture du corps ne reste-t-il pas le seul garant de l'implication corporelle de ses élèves ? Le travail en partenariat avec des danseurs chorégraphes témoigne de l'effet du Maître sur les élèves. La maîtrise du corps par le danseur et son charisme incitent les élèves à entrer dans son modèle culturel, car il porte en lui sa recherche, ses questionnements et les réponses corporelles qu'il propose. Les danseurs portent en eux leur marque culturelle, et il l'expose. L'adhésion des élèves se fait dans ce partage culturel conscient.

L'approche épistémologique, interroge la technique pour quel corps, pour quelles expressions. Les modèles culturels tendent à nous orienter vers une maîtrise de plus en plus grande du corps, dans ses possibilités à se déployer dans des espaces-temps complexes, dans une capacité à s'adapter à tous les styles. La bonne technique est de ne pas avoir de stéréotypes, d'être disponible, d'avoir un corps flexible, prêt à un éventail large d'expressions et de stylisation. Les danseurs se forment de plus en plus en utilisant des gymnastiques (Alexanders, Feldenkraï's), ou des techniques orientales qui mobilisent le corps et son mouvement dans ses fondements. La tendance est donc à la recherche d'une technique universelle, qui pourrait répondre aux sollicitations des différents styles. Les modèles proposés par l'Ecole se différencient en cela des modèles culturels.

Les danses traditionnelles n'engagent pas la même disponibilité que la danse jazz, ni que la danse contemporaine. Le pratiquant culturé en jazz n'aura pas intériorisé la même motricité que celui de danse contemporaine etc ... Est-il possible, à l'Ecole d'engager les élèves à produire des techniques de corps qui n'auraient pas de sens ? Existeraient-ils des fondamentaux signifiants ? Là encore, la culture de l'enseignant, sa capacité à tisser des liens entre les modèles culturels semble incontournable. Il paraît plus simple d'enseigner une technique de danse culturellement identifiée par les élèves, pour avoir leur adhésion. Les modèles scolaires expriment des parti-pris artistiques qu'il serait bon de questionner.

Les rapports musique/mouvement sont un exemple. Selon les modèles, la musique contrôle et régimente le mouvement, ou bien, elle est source d'inspiration et d'impression, ou bien, elle favorise l'expression d'énergie d'une communauté.

²⁵³ SIBONY. 1995. op cit. 96 p.

Il se joue dans ce rapport là, des enjeux de pouvoir, dont les élèves ont le droit de mesurer l'impact sur les expressions culturelles.

Nous pourrions de la même manière questionner le rapport mouvement/expressivité. Il n'existe pas de mouvement et de techniques de corps neutres. Comment chaque modèle proposé, répond à cette problématique ? Quelle différence entre un projet expressif, une danse expressive, et un corps expressif ? Et comment les techniques qui s'élaborent, sont autant de réponses à ces questions ?

CONCLUSION.

Les pratiques sociales de référence qui sont définies dans les activités physiques artistiques prennent en compte la réalité sociale culturelle. Elle existait déjà dans les années 80, de manière plus allusive. La danse contemporaine fréquentée par les enseignants danseurs, était devenue une référence exclusive. Cependant, seuls les experts l'enseignaient.

L'ouverture aux diverses pratiques de danses a l'ambition de permettre à tous les enseignants de trouver une place dans ce champ artistique. D'autant plus que des activités plus proches de la gymnastique par leurs aspects acrobatiques (rock, cirque) sont intégrées.

Ces raisons conjoncturelles ne nous semblent cependant pas déterminantes. Le choix de la diversité des modèles culturels répond à une demande dans le cadre de l'Ecole, de s'ouvrir sur des savoirs qui actualisent aujourd'hui des rapports au corps. Les pratiques de pleine nature, de glisse, comme les techniques corporelles de gymnastiques douces ne peuvent rester hors du champ scolaire.

Le collège rassemble des adolescents dont les origines culturelles sont diversifiés, elle doit donc prendre en charge ces différences, par la mise en place de parcours diversifiés, mais aussi, en proposant des activités qui ont du sens pour les élèves. Les APA sont une réponse à un double besoin :

- L'hétérogénéité des enseignants, de leurs pratiques et de leurs goûts artistiques ;
- l'hétérogénéité des élèves, porteurs de la diversité, de la mosaïque culturelle qui colore notre société de fin de siècle.

ANNEXES PARTIE III



ANNEXE 1. Partie III.

ENTRETIEN DES ENSEIGNANTS : PLAN

Age : Sexe : F M Lieu de formation :

Etablissement :

-- Danse et formation initiale :

-- Danse et formation continue :

-- Parmi les 9 propositions, quelles sont celles qui correspondent le mieux à la danse ?
(3 possibles).

Rapport à la musique	Rapport aux autres	Bien-être
- technique	Apprendre à danser la technique	- apprendre
Réaliser un spectacle	Dépense énergétique	Regarder les autres

- Vécu personnel : Positif ? négatif ?
- Danse et EPS, relation facile ? difficile ? pourquoi ?
- Y a-t-il des obstacles à l'enseignement de la danse dans l'établissement ? (matériel ? élèves ? compétences ? etc ...)
- Allez-vous au spectacle de danse ? oui non Combien de fois par an ?
- au musée ? Expositions ? théâtre ? cirque ?
- manifestations sportives ?
- Connaissez-vous des chorégraphes ?
- Avez-vous des besoins de formation ? Qu'est ce que vous souhaiteriez faire dans ce cadre ?
- 5 mots qui viennent à l'esprit concernant la danse à enseigner .

ANNEXE 2 Partie III

L'enseignante "C" (E-) : Transcription de l'entretien.

"C" 38 ans . Formation Paris V. 78 /82. Spécialité :

Formation initiale : Dès la première année. Assez négatif. J'avais fait de la danse jeune, de la rythmique, un peu rigide, mais j'avais un goût pour tout ce qui était danse. A l'UEREPS elles nous ont cassé parce qu'elles avaient des attentes tellement précises. C'était des profs d'EPS, valence 'gym'. Elles nous apportaient rien, il fallait qu'on travaille, qu'on passe individuellement et elles nous cassaient. Il fallait qu'on choisisse tout. Elles disaient, tu as trouvé ta musique dans une pochette surprise ? tu danses comme une boîte vide. C'est vrai que la danse on n'allait pas avec plaisir. Après ? je n'ai aucun souvenir. De toute ma formation il a fallu que je repasse mon UV danse en septembre. Je ne me souviens pas du tout de ce que je faisais. C'était une exhibition, et je bloquais à l'exhibition. Après j'ai fait GRS.

Formation continue : 2 Stages à Lyon dans le cadre de biennale. Puis avec Tina dans

le secteur suite à la biennale.

C'est toute ma base : beaucoup de travail sur des thèmes. Jamais de solos, tout une dynamique, une énergie à 2 ou en groupe. Ce qui m'a réconcilié avec la danse c'est une approche sensible, surtout pas de jugement, un regard qui était ouvert sur l'exhibition, sans qu'il y ait un jugement bien ou pas bien, ou tout le monde est capable d'exprimer quelque chose. Ca m'a complètement décoincée parce qu'après elle voulait que je fasse partie d'un groupe de danse. (87,88)

La danse c'est quoi ? C'est d'abord la relation aux autres, et bien-être et mieux se connaître, puis rapport à la musique et esthétisme.

Vécu personnel : J'ai enseigné un peu tout au début, car on avait des problèmes d'installation et j'ai enseigné de l'expression corporelle : classique, mouvement de bras, les liens, toujours la relation à l'autre, les déplacements.

j'ai fait de la GRS. Pas de danse à cause de l'équipe, les collègues ne se sentaient pas aptes à faire de la danse. Une activité qu'on contrôlait pas. C'est la seule activité qui n'était pas enseignée. Comment expliquer ?

Danse et EPS : Les collègues n'avaient pas de formation initiale; ils avaient une formation très sportive, on va dire très virile. Ils avaient ce côté très péjoratif par rapport à la danse. Je leur ai proposé de rentrer par la danse folklorique.

Un hiatus ? Manque de formation, une représentation par rapport aux valeurs esthétiques, c'est l'esthétique qui prime avec une technique et ça bloque. L'esthétique passe en premier, la valorisation du corps, tu n'as pas de support, tu n'as rien. En EPS tu as un support instrumental, un contexte. Quand ils vont en danse ils vont avec rien, avec simplement leur charisme, leur sens. La danse c'est se mettre en scène soi-même, peut-être à travers les autres. Rentrer dans une pratique sportive il y a un support et tu peux pratiquer sans te mettre en péril. tu mets en scène de l'émotion, et c'est l'objectif annoncé. Dans notre société, le sens les valeurs comme la beauté, se sont un peu perdus et la danse c'est ça.

Des obstacles ? manque de pratique de connaissances. Il manque un support, il faut chercher d'autres supports, des thèmes. Obstacles des élèves ? L'esthétisme.

Il y a plusieurs danses : jazz, contemporaine, folklorique, et c'est difficile. On ne parle pas tous de la même chose, tu n'as pas une seule référence. Avec mes collègues la danse ça renvoyait peut-être à la danse classique, tutu, pointe, technique, pas dans une activité d'expression.

Enseignement : Quoi faire ? faire pratiquer pour casser les représentations, changer les mentalités.

Problème par rapport à la gestion des groupes et la mixité, la danse ça en rajoute. La danse ça dérange toujours par rapport à l'esthétisme. La danse c'est un support.

Envie d'enseigner ? Appréhension. je suis capable d'animer une entrée dans l'activité. Mais je n'ai pas de fil conducteur, je n'ai pas d'histoire en danse.

En 4ème, seules les filles font danse. Il y a bien une connotation avec le sexe. En 6ème c'est plus facile.

Le corps en EPS existe, mais on peut le dissimuler derrière une technique.

5 mots : mixité, rayonnement, cercle, énergie, musique.

Ouverture culturelle : pas de spectacle de danse.

Expositions de peinture 2 fois par an.

Manifestations sportives : non

Connaissance d'un chorégraphe : DUNCAN. DUPONT.

Besoin de formation ? il faut vivre les choses. Pas de formation théorique. Je ne sais pas par quel bout commencer. Il faut des gens motivés, c'est pas fréquent dans la profession.

CATEGORIES	MAÎTRISE	SENSIBILITÉ	SOCIALE / JE	INTELLIGIBILITÉ	
E	1	théâtre (2%), mouvements	regard direct, musique (2%), rythmiquement approche sensible,	sexilibit (3%), expression, exprimer valeurs (2%), d'angoisse,	
	2	déplacement, res- tance,	flexibilité, plaisir émotion	référence, annonces met en scène	
	3	dynamique, rigueur énergie (1%), cercle arts,		flexibilité (2%), sexilibit (2%), sérieux	
	4	technique (3%), base	collaborative (1%), besoins	solo,	théâtre (2%), proposés, and voix
	5				travail (2%), pratique (3%) support.
	= 15 : 20,2 %	= 15 : 20,2 %	= 17 : 22,9 %	= 26 : 36,1 %	

Importance la dernière : 31

ANNEXE 3. Partie III.

Les cinq autres enseignants n'enseignant pas la danse : E-

“F”. Athlétisme. 50 ans. Lieu de formation : Lyon. Enseigne dans un collège (30% d'étrangers)

Connaissance culturelle : danseuse dans une compagnie américaine, jazz., APEX, formation de danse classique (de 8 ans à 15 ans)

Ouverture culturelle : 3 ou 4 spectacles de danse par an. Chorégraphies de Groupo Corpo, et de Momix.

Valeurs : Expression de la musique, réaliser un spectacle, puis la relation aux autres,

	CATEGORIE	MOTRICITE	SCHEMATICITE	SCHEMATICITE	INTELLIGENCE
F (F)	1	mouvement, graduelle, grande	musique (3x)		Expression (2x), Espace (2x), Spectacles (2x), création
	2		analyse psychologique,	rituels	Partitions, scénarios, chorégraphie
	3	Aérien,	fantastique		
	4	technique (10), placement,		solu, ensemble	thèmes (10) ballet, jazz, folklore, chorégraphie
	5			travail, mouvement	travail, mémorisation classique, Transformation
		= 9 : 22,5 %	= 5 : 12,5 %	= 5 : 12,5 %	= 21 : 52,5 %
Total des compétences :				40	

“F” Portrait :

Le modèle de “pratiquant culturel” à l’issue de la formation initiale et continue.

“F” parle avec vivacité et ponctue ses phrases de rires. Elle est athlète. Dans sa jeunesse elle aborde le mouvement par la danse classique, puis découvre, dans le cadre de sa formation, le jazz à travers une enseignante danseuse très exigeante. Enfin, les APEX achèvent de façon négative cette formation, puisqu’elle avoue aimer la danse depuis toujours, mais pas l’expression. “F” exprime beaucoup ses rapports avec la danse à travers ses sentiments : elle aime ou n’aime pas. Elle apprécie le travail technique de la danse, l’aspect spectaculaire de la danse. Mais le côté expressif la gêne. La formation continuée lui a permis d’envisager un travail moteur qui lui convient mieux, où interviennent mémorisation, répétition, et association à partir de gestes simples. Elle se sent plus proche de cette conception du mouvement dansé, mouvement anticipé, et maîtrisé.

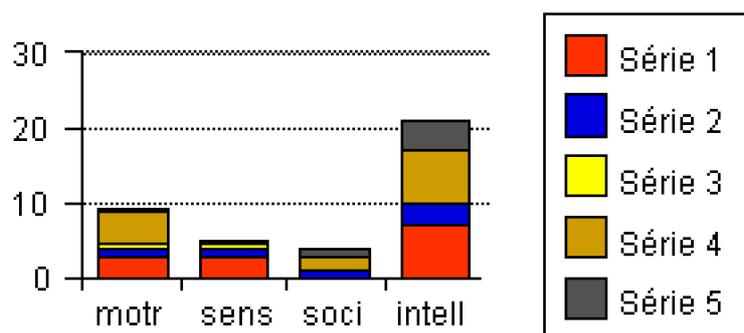
Ses références culturelles sont nombreuses. Elle va souvent au spectacle et elle se souvient avec enthousiasme de GROUPO CORPO, et de MOMIX. Ces deux chorégraphes proposent des spectacles visuels et acrobatiques, la formation et l’expression des danseurs est académiques voire gymniques, pour Momix l’acrobatie est un élément plastique fréquent.

Quelle danse de référence possible à l’école ?

L’expression de la musique fonde la danse. La réalisation d’un spectacle en est l’aboutissement, et favorise ainsi des relations aux autres particulières. (partenaires en

danse). La motricité dansée ne peut pas s'envisager en dehors d'une technique dont la caractéristique est l'aérien, en concordance avec une musique. La danse est une production collective qui incite à la recherche d'accord entre les partenaires : être ensemble donne le ton aux relations dansées. Les chorégraphies peuvent s'inspirer de thèmes, mais ceux-ci ne doivent pas empêcher le mouvement, la technique, sinon la danse disparaît au profit de l'expression corporelle, qui, pour "F" n'est pas une activité qu'elle aime.

Quel modèle ?



Graphique 59 : Modèle FR. E-. Valeurs : expression de la musique

L'enseignante refuse d'enseigner l'expression corporelle, car elle entraîne un blocage psychologique. Il n'existe pas de cohérence possible entre les quatre pôles et les valeurs d'expression. Elle voudrait pouvoir enseigner des danses dont les aspects techniques sont incontournables, comme les danses africaines et indiennes. L'expression corporelle a un côté intime trop marqué, et elle n'entrevoit pas d'apprentissages moteurs possibles. Pour elle, l'esthétique de la forme, la sensibilité à la musique, l'être ensemble, ne peuvent cohabiter avec des implications corporelles affectives. Son modèle de "pratiquant culturé" construit sur le modèle académique de la danse, est incompatible avec le modèle scolaire. D'où son refus d'enseignement de la danse. Elle enseigne dans un collège avec une population qui est éloignée de son modèle personnel, donc, l'enseignante est bloquée, tant sur les représentations de la danse, que sur celles de l'expression corporelle.

Ce modèle est cohérent autour des valeurs données à la danse : exprimer une musique. La sensibilité, la motricité et la sociabilité renvoient au modèle de 59, qui organise la recherche d'harmonie tant dans les formes, dans l'esthétique que dans les relations. L'intelligibilité de la danse est prépondérante, car elle donne une représentation des contradictions de l'enseignante entre ce qu'elle aime, et ce qu'elle croit que l'Ecole attend en matière de danse. et qui se retrouve dans le modèle des textes des I.O de 67.

La démarche pédagogique est peu explicite et fait appel à un guidage des élèves dans la création souhaitée. Cette enseignante accorde une place importante à la motricité qui est ce qui la questionne le plus dans le modèle expressif. Les avis tranchés concernant la sensibilité (la danse sans musique, ce n'est pas la danse, la sociabilité (la danse, c'est collectif) font qu'elle ne développe pas un discours abondant à leur sujet. L'aspect quantitatif montre un modèle déséquilibré en faveur de l'intelligibilité. La

sensibilité s’exprime dans un rapport à la musique prépondérant. L’aspect émotionnel, affectif de la personne et non pas du danseur est alors évoqué comme source de blocage. Les quatre pôles cependant s’articulent avec cohérence. Le modèle est bloqué non pas de l’intérieur, mais dans ses rapports avec le système scolaire.

“M” 40 ans. Option Athlétisme.

Connaissance culturelle : expression corporelle. danse avec mon mari

Ouverture culturelle : J’aime bien voir de la danse. Je suis allée à la Biennale de la danse à Lyon.

Chorégraphe : Roland Petit j’ai bien aimé.

Valeurs : l’esthétique , la symbolique et l’expression , le regard des autres.

M (E)	CATEGORIES	MOTIVATION	SENSIBILITE	SOCIABILITE	INTELLIGIBILITE
	1	le corps (3%)	regard (4%)	autres (2%), Relations humaines, Institutions (2%), collectif (2%) seul	Expression (2%)
	2		clési, fluide, mal être (2%)	image de soi, passer, montrer, s’imposer, conditionnement (2%), propre image	
	3		inspire.	les filles, esprit filles, féminité, masculin homme tenir le milieu	symbolique
	4 5	technique (20), portable	esthétique (20), selle, banc	riante, oral solo, 11%	Improvisation, = 4 : 8 %
		7 : 14 %	= 13 : 26 %	= 28 : 52 %	
		Impression : de de : non			911

“M” Portrait :

Le modèle de “pratiquant culturé” à l’issue de la formation initiale et continue.

“M” est une personne qui s’exprime avec clarté et précision ce qui conforte le sentiment que l’on éprouve à son contact : netteté et rigueur. Elle découvre la danse par l’expression corporelle, l’improvisation. Le vécu est très négatif. Elle parle de souffrance, d’image de soi “salie” par la mise en jeu corporelle spontanée. Elle évoque le mal-être, la violation de passer devant les autres sans confiance en soi. Danser, c’est passer un mauvais moment ! Pourtant elle aime danser en couple et avoue alors son plaisir.

Elle est athlète de formation et aime le défi, et la rencontre avec la performance masculine à l’opposé de la danse, spécificité féminine.

Ses références culturelles s'appuient sur le plaisir d'aller régulièrement au spectacle. Elle apprécie Roland PETIT. Le chorégraphe néo-classique donne à voir des chorégraphies qui racontent et créent des climats contemporains en utilisant des mises en scènes classiques du corps.

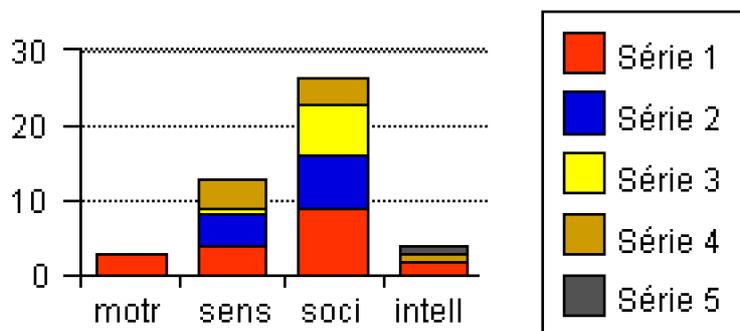
Le modèle de danse évoqué à l'école :

La danse est d'abord et surtout une expression esthétique où la symbolique occupe une part importante. Dans les valeurs accordées à la danse, "M", exprime déjà une contradiction pour elle. L'esthétique des formes et la beauté du corps d'une part et la symbolique, l'expression de soi d'autre part. La motricité est traversée aussi par la contradiction : elle est évoquée par l'idée d'un corps qui se montre, exprime plus que le verbe, parle ..., et par des techniques. Un goût pour l'esthétique des formes rencontre la difficulté du regard sur soi, sur l'image que l'on donne de soi. La sociabilité se résume dans le regard des autres qui juge. L'identité féminine ou masculine est vécue de façon particulière. L'esprit "filles", est dominant dans l'esprit "danse", c'est un regard féminin sur les apparences qui laisse apparaître une sensibilité pour une beauté normalisée. Les situations qui placent les personnes seules, face aux autres sont à éviter car elles ne permettent pas une bonne socialisation, mais au contraire la bloque.

La danse scolaire doit favoriser l'expression à partir de poèmes et de l'imaginaire. Elle doit organiser les élèves pour la mettre en image et la montrer.

La démarche pédagogique doit éviter de faire des confrontations de regard, des situations individuelles qui empêchent l'échange et l'expression.

Quel modèle ?



Graphique 60 : Modèle MA. E-. Valeurs : esthétique.

L'enseignante a un vécu personnel très négatif de l'expression corporelle, qui ne lui a pas permis de mettre son corps en valeur et en rapport avec ses représentations de son image, qu'elle préfère d'aspect masculin. Or, la danse pour elle, c'est avant tout de l'esthétisme, des techniques parfaitement maîtrisées (comme son professeur). Il y a antagonisme entre le modèle scolaire dont les valeurs sont l'expression, et qu'elle reprend à son compte d'ailleurs, et ses valeurs personnelles qui impliquent une motricité élaborée, une sensibilité des formes, une sociabilité de l'apparence, une intelligibilité construite sur l'intention de se montrer. Ce modèle, culturellement contextualisable serait d'un grand

cohérence culturelle, mais ne supporte pas la disjonction avec d'autres valeurs. L'enseignante ne propose pas de danse à ses élèves par cohérence personnelle. Nous observons que ce modèle est déséquilibré : le pôle dominant est la socialisation, pôle qui bloque plus qu'il n'articule les autres. Le modèle est défaillant. La motricité n'est évoquée qu'évasivement, sans aucune ressource particulière si ce n'est la technique. L'intelligibilité est le pôle défaillant, sans doute bloquée par une sociabilité non acceptée qui empêche d'envisager des moyens à mettre en oeuvre. Les références aux textes institutionnels sont éclectiques et sont vécus comme contradictoires. L'enseignante tient un discours attestant des connaissances concernant la psychanalyse. Elle est marquée par les travaux qui montrent que le corps est le reflet de la personne. La danse expressive n'est pas vécue comme une activité culturelle, mais comme une approche de la personnalité par le corps. Ce qui lui paraît tout à fait effrayant.

“P” 43 ans. Formation : Grenoble. 78. Option : rugby, natation.

Connaissance culturelle : danses folkloriques, expression primitive, relaxation, qui ressemblait à de la danse.

Ouverture culturelle : Danse : jamais.

Chorégraphe : Béjart.

Valeurs : S'exprimer, inventer--- Relations aux autres---Rapport à la musique.

	CATEGORIE	MOTRICITE	SENSIBILITE	SCOLARITE	INTELLIGIBILITE
P (E)	1	corps mouvements	Musique (E)	socialisation	Créatif
	2				mimo, performance
	3	frange (F)		techno, motricité	
	4	technique	rit, harmonie	spectateur	Rêve, imagination
	5				travail, psychique (P), théorique
		= 5 : 19,2 %	= 0 : 00,7 %	= 4 : 15,3 %	= 9 : 34,6 %

importance et discours : 26

“P” portrait :

Le modèle de “pratiquant culturé” à l'issue de la formation initiale et continue.

P est un enseignant rugbyman et nageur. Il rencontre la danse dans sa formation initiale par un module de danses folkloriques qui permet la connaissance des autres, avec une fonction de socialisation importante et un aspect distrayant. Puis, le vécu devient plus

difficile, lorsque les exigences de l'enseignant concernant les relations avec la musique s'accroissent. Ce qui provoque rapidement l'abandon. Ensuite, l'expérience de danses primitives, accompagnées de percussionnistes relance l'intérêt : là, aucune difficulté technique. La dépense énergétique, la mise en jeu de l'imaginaire laissent le souvenir d'un entraînement qui nécessitait de la condition physique. Sa formation se termine avec un stage de relaxation, qui ressemble à de la danse : des mouvements en musique. Il a donc expérimenté, les danses qui favorisent la relation aux autres, les danses qui provoquent une dépense énergétique forte, et un rapport au corps plus calme et détendu. Pour ces trois formes de danse, le rapport à la musique est prédominant.

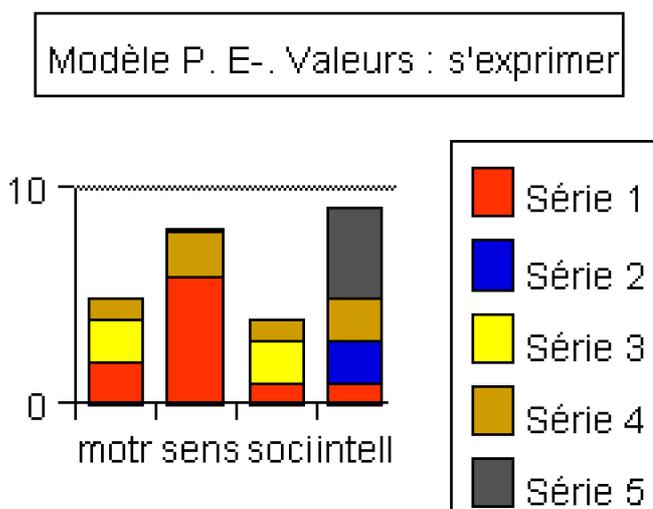
"P" ne va à aucun spectacle, il n'apprécie pas d'être spectateur. Ses références culturelles sont réduites. Il connaît un chorégraphe : BEJART, chorégraphe connu du grand public.

Le modèle de danse scolaire évoqué :

Danser au collège c'est s'exprimer, avoir des relations aux autres, un rapport à la musique.

La motricité est très évasive et laisse imaginer des réponses gestuelles signifiantes dans la pratique scolaire. La danse implique le rapport à la musique et peut par ses exigences mettre en difficulté l'enseignant et les élèves. "P" montre un goût pour les formes et l'esthétique du mouvement dansé qu'il qualifie de joli, d'harmonieux. Il laisse entendre l'intervention de l'imaginaire par le rêve que provoque la danse. Danser suppose des relations aux autres, elles sont à peine abordées, et ne semblent pas être une préoccupation réelle pour ce joueur de sports collectifs. "P" exprime un rapport très affectif à la pratique de la danse. Il aime, il n'aime pas ... Il parle de création sans vraiment expliquer ce que cela implique. La démarche pédagogique à employer lui pose problème : il a besoin de comprendre vers où il va. Avec les élèves, il ne sait pas ! et c'est la raison pour laquelle il préfère ne pas enseigner. Il est important que les élèves aient de la danse dans leur programme d'EPS, mais pas n'importe laquelle, il vaut mieux qu'ils aient des gens compétents, les profs féminins de son établissement se répartissent cette activité auprès des élèves, pour son plus grand soulagement.

Quel modèle ?



Graphique 61 : Modèle P.E-. Valeurs : s'exprimer.

Le discours est peu développé, et souvent évasif ou affectif. Des contradictions apparaissent dans ce modèle dans les différents pôles, et les valeurs articulent sans cohérence l'ensemble du système. Tout d'abord, les valeurs accordées à la danse sont, l'expression et les relations aux autres qui sont du registre du développement de la personne. Cependant le pôle socialisation est faible et ne reprend pas les implications personnelles nécessaires. L'intelligibilité questionne le contenu d'enseignement d'une danse expressive où l'importance de l'approche sensible doit exister et semble être contradictoire avec toute compréhension possible des actions dansées. La sensibilité accorde une large place au rapport à la musique et à l'esthétique des formes, belles, qui font rêver. Cette sensibilité n'est pas en cohérence avec les attendus de la danse expressive. Ici se mélangent les modèles de 59 et de 67. L'esthétique fait partie de la danse tout comme la libération d'énergie qu'elle peut produire. L'activité d'expression remet en cause cette sensibilité et la construction possible d'une motricité, dont l'enseignant a du mal à imaginer la forme qu'elle peut prendre.

Il ne va jamais au spectacle de danse, et ne peut pas envisager d'autres formes de danse. L'imaginaire n'est pas nourri. Le chorégraphe cité, renvoie à ses préoccupations esthétiques qui sont contradictoires avec l'idée d'exprimer quelque chose par le corps. Le modèle de "pratiquant culturel" est défaillant et contradictoire : une motricité évasive, et une sociabilité inexistante. Cet enseignant est un rugbyman, son activité de sports collectifs doit mieux répondre à l'idée d'éducation des rapports humains. En danse, il n'évoque aucune spécificité. Le modèle qu'il s'est construit n'est pas cohérent. De plus il n'est pas vécu en conformité avec les attendus de l'enseignement scolaire. La connotation féminine qui reste attachée à cette activité, semble témoigner d'un engagement qui n'est pas nécessaire pour tous les enseignants d'EPS. Il dit aimer le sport pour le pratiquer, non pour être spectateur. Cependant, d'après ses mots, l'aspect regard (joli, harmonie) est important en danse. Cet enseignant ne se reconnaît pas dans les corps dansants. La danse n'est peut être qu'une activité féminine dont il ressent bien la qualité, sans pour autant l'imaginer pour tous.

“JM” 29 ans. Lieu de formation : Clermont- Ferrand. Année 93. Option Rugby, natation.

Connaissance culturelle : Jamais fait de danse.

Ouverture culturelle : peu de spectacle. Chorégraphe : Béjart. Annie Trillat de LYON.

Valeurs : Esthétique, Réaliser un spectacle, regarder les autres.

	CATEGORIE	MOTRICITE	COGNITIVE	SCOLAIRE	INTELLIGENT
“JM” (E)	1	mouvements (4x), actions (2x), gestes (2x) notions (3x) égalité	Musique (6x) musical correspondances, marquage, rythme	classes, groupes, contenants (1x) jeunes, matériel, etc. autres (7x)	évalués (5x)
	2	conduites (2x) postures, des liens, soulèvements	pôle affectif,	monter (4x) être le cœur présente (3x) présentation (2x), à présence,	chorégraphie Construction (4x), sens, matérielisation du geste (2x), sens (2x), compréhension (2x) signification, relation, série, logique.
	3	Espace (2x), déplacements énergétiques (2x), rythme (3x), durée			
	4	technique		valeurs, spécialistes	jeux (2x) théorie (5x)
	5			règles	travail, technique, procédés différents (2x), commentaire, 32 : 34,7 %
		-21 : 29,3 %	= 11 : 11,9 %	= 22 : 23,0 %	
Importance du discours : 92					

“JM” Portrait :

Le modèle de “pratiquant culturé” à l’issue de la formation initiale et continue.

“JM” est un jeune enseignant, s’exprimant avec facilité et plutôt volubile pour parler d’une activité qu’il n’a jamais pratiquée, ni enseignée. Il n’est pas vraiment réticent vis-à-vis de cet enseignement, bien qu’il ait préféré l’éviter jusqu’à présent. Il n’a jamais croisé la danse ! Une simple présentation théorique en formation d’où émerge la notion

d'espace. Il utilise pour s'exprimer des références didactiques des autres activités, faisant preuve alors d'une recherche de cohérence d'enseignement et de culture pédagogique certaine. Il est un joueur de rugby, où la relation aux autres exprime le contact et la fusion. Son discours sur la danse montre une socialisation bien différente, celle d'affronter le regard des autres.

Ses références culturelles sont celles du plus grand nombre : BEJART. Il cite aussi une compagnie qu'il a croisée à Lyon TRILLAT. Il va très peu au spectacle de danse.

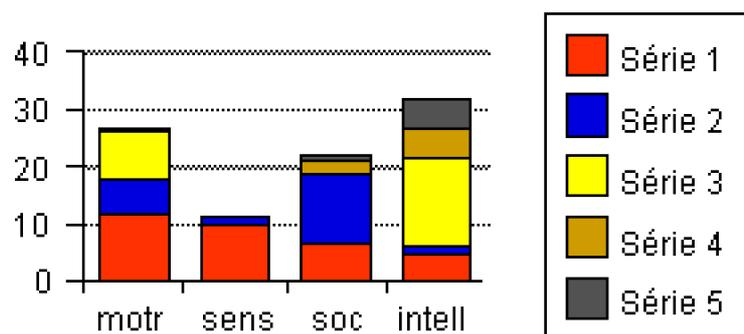
Le modèle de danse possible à l'école :

La danse pour JM est définie par le rapport à l'esthétique. La danse scolaire permet la réalisation d'un spectacle qui sollicite le regard des autres. L'enseignant situe d'emblée la danse comme une activité qui se donne à voir et à apprécier.

La liberté de mouvements traduit la spécificité de la danse en EPS. Pas de technique, mais une recherche des liens, de la fluidité des mouvements qui organise les actions motrices dans un espace particulier, non défini. La sensibilité met en jeu des perceptions proprioceptives et auditives. La correspondance musique et mouvement est très charnelle et peut donc poser problème à l'intelligibilité qui rappelle sans cesse la question du sens. Il en est de même pour la sociabilité qui s'articule mal avec l'intelligibilité : l'implication de l'élève est totale, puisqu'elle engage l'affectivité. Elle n'entre donc pas dans le jeu de la représentation, le discours fait plus références à des données psychologiques. Se montrer est un acte de socialisation qui affirme la personne face au groupe, le spectacle invite à cette confrontation, sans pour cela lui donner une spécificité. La danse scolaire est éducative et élabore des compétences particulières grâce à la production d'un spectacle qui doit être compréhensible. Tous les mouvements sont acceptables si on leur donne un sens. Les thèmes ou histoire sont les supports de la construction du spectacle. Cependant l'importance accordée à une certaine logique ou rationalité dans la création devrait poser les problèmes de la lisibilité, des codes de lecture. Ils ne sont jamais évoqués !

La démarche pédagogique questionne les différentes façons d'aborder la danse : entrer dans la danse par le rythme et le jeu en tenant compte des âges des jeunes. L'enseignant doit donner une cohésion au travail des élèves, avoir une progression en rapport avec des conduites typiques pour améliorer le spectacle, et mettre en place la co-évaluation.

Quel modèle ?



Graphique 62 : Modèle JM.E.-Valeurs : esthétique

Pour l'instant "JM" n'a pas enseigné la danse, l'occasion ne s'est pas présentée, cependant, il dit qu'il est tout de même prêt à essayer, sachant qu'il a très peu de matière. Ce modèle d'enseignant semble avoir opérationnalisé tous les possibles de la danse dans une juxtaposition des pôles en rapport avec la notion de spectacle à réaliser. La liberté de mouvements ne signifie pas qu'il n'y ait pas de motricité spécifique. Il sous-entend un continuum, une fluidité à rechercher engageant le mouvement dans l'espace et le temps. La sensibilité fait appel à l'esthétique en lien avec la musique et s'articule assez bien avec la motricité envisagée. La présentation de danse engage une relation aux autres particulières : se donner à voir et regarder les autres en tant que personne. La sociabilité évoquée n'est pas en cohérence avec l'intelligibilité ni avec les deux autres pôles. L'esthétique est le premier choix de valeurs, ensuite "JM" ne s'y réfère plus. La relation charnelle à la musique semble être une entrave à la construction logique d'un sens, et bloquer l'imaginaire (mot, jamais employé!). Ce modèle n'indique pas la notion d'expression personnelle, au sens d'implication émotionnelle et communication symbolique. Il entre dans une logique de signification, de sens en rapport avec un thème que les images corporelles à mettre en scène vont donner à voir. Le modèle proposé, qui n'est pas mis en oeuvre semble disjoint en ce qui concerne 3 éléments sur 4. Le modèle devrait faire appel à l'activité artistique pour correspondre aux attendus du nouveau programmes et inviter à la création. Il est éclectique et peu équilibré. L'absence complète de formation initiale et de fréquentation culturelle posent des problèmes d'enseignement. Il laisse pourtant entendre une implication personnelle possible grâce à une gestion des relations sociales.

"CH" 27 ans. Lieu de formation : Toulouse. 1993. Option Gym.

Connaissance culturelle : jazz , contemporain, APEX, e

Ouverture culturelle : Danse : O . Chorégraphe : ????

Valeurs : Exprimer. Rapport à la musique. Réaliser un spectacle.

	CALIGORIE	MOTRICITE	SENSIBILITE	SOCIALISATE	INTELLECTUEL
"CH" (E-1)	1	Mouvement(s),	musique(s) Le ressentir, sentir	relation, son (2x) collectif(3x), par 2 (2x), duo(s), triade, groupes (4x), passer genre autres résultats	création (1x), essai (1x), expression (2x)
	2	enchaînement(s) (1x), tourner, rouler déplacer le bas, se déplacer enrouler, (2x) circularité (2x), continuité enchaînement, mélodie en forme	Mouvements (2x)	annoncer en art, membre (4x), personnel	art et
	3	lento, rythme		rituel (4x), rituel (2x)	idée (4x) construit
	4	triste			écrit (10), thèmes (2)
	5				travail (2x) il écrit (2x) (10), manque (10),
		21 : 24,4 %	6 : 6,9 %	27 : 31,3 %	32 : 37,2 %
importance du discours : 86					

“Ch” Portrait :

Le modèle de “pratiquant culturel” à l’issue de la formation initiale et continue.

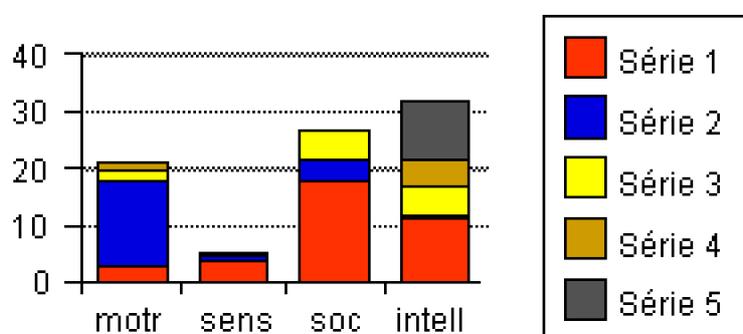
“C”. a vécu les mouvements imposés en jazz, la création d’enchaînements en contemporain, puis les APEX en stage de licence. Un stage en FC décalé avec ses attentes ne lui permet pas d’envisager avec confiance l’enseignement de la danse. De plus elle exerce dans un collège situé en ZEP. La danse qu’elle expérimente lui donne l’impression qu’il faut s’investir beaucoup personnellement, donner de soi, sentir le rythme de la musique. Il en ressort que savoir danser, c’est être capable d’inventer des enchaînements en musique, de les ressentir, et la création pour elle est très difficile, se jugeant incapable de trouver des mouvements à enchaîner.

Ses références culturelles sont inexistantes. Elle dit ne jamais aller voir de la danse.

Le modèle de danse évoquée :

La danse scolaire doit d'abord favoriser l'expression et pour cela se mettre en accord avec la musique. La réalisation d'un spectacle est l'objectif. La motricité doit être inventive et donner à voir des enchaînements de mouvements. L'écoute musicale est indispensable; et représente un support pour révéler une sensibilité. Danser incite à la confrontation avec les autres. Les élèves affrontent le regard des autres, et vivent des situations collectives ou individuelles. La création de mouvements à partir de thèmes, oblige à avoir des idées, et leur mise en forme reste problématique. Le manque de vécu, de confiance dans sa capacité à imaginer la bloque et explique pourquoi elle cherche toujours à éviter cet enseignement. La démarche pédagogique en danse exige beaucoup de travail, de souci, et de réflexion. Il faut en effet apporter quelque chose, avoir des idées, aider les élèves à être plus efficaces, à produire plus d'effets et ses ressources en la matière, sont dit-elle, inexistantes.

Quel modèle ?



Graphique 63 : Modèle CR. E-. Valeurs : exprimer.

Le modèle est disjoint, avec des valeurs affichées mais qui n'articulent que les pôles de la socialisation et de la sensibilité. S'exprimer engage sa personnalité devant les autres, et incite aux sensations proprioceptives, à l'intériorité. L'intelligibilité fait référence à des pratiques de création, au développement des idées, à la production d'effets, pourtant aucune lecture n'est envisagée. Les modèles de 67 et de 96 se mélangent. Aucune référence culturelle ne vient au secours de l'imaginaire. Cette activité est l'APEX (5x), sans référence culturelle et sans outillage pédagogique. L'expression corporelle pose le problème de donner corps aux idées. La motricité envisagée fait appel à des coordinations d'actions qui s'articulent mal avec les notions de thèmes avancés. Avoir des idées c'est difficile. L'aspect socialisation est reconnu comme possibilité de s'affirmer devant les autres, mais pourquoi faire ? pourquoi dire ?

Le modèle est un amalgame des différents modèles depuis 67. Il remet en question le statut même de l'enseignante qui ne trouve pas de cohérence d'enseignement.

ANNEXE N ° 4 Partie III

Bilan, analyse de contenu des 6 modèles E-.

a. Le recueil de données :

Valeurs : Expression de la musique, réaliser un spectacle, puis la relation aux autres,

Valeurs : l'esthétique , la symbolique et l'expression , le regard des autres.

Valeurs : la relation aux autres, le bien-être, mieux se connaître, rapport à la musique et esthétique.

Valeurs : S'exprimer, inventer--- Relations aux autres---Rapport à la musique.

Valeurs : Esthétique, Réaliser un spectacle, regarder les autres.

Valeurs : Exprimer. Rapport à la musique. Réaliser un spectacle.

Motricité = 85

1 mouvement, gestuelle. gestes / le corps (3x) / corps mouvements / corps (2x), mouvements / mouvements (4x), actions(2x), gestes (2x) motrices (3x) globalité / Mouvements (3x) = 26

2 Transformer / déplacement, les liens, dissimuler / conduites 2x); postures, des liens, saut,arrêts / enchaînements (4x), tourner, rouler, déplacements, se déplacer enrouler(2x), dérouler(2x), continuité, arrêter, mettre en forme = 25

3 Aérien, / énergie (2x) / Dynamique, rigide énergie (2x), cercle / Espace (2x), dépenses énergétiques (2x), rythme (3x), fluidité / tempo, rythme = 18

4 bras technique (3x), placement / Technique (3x),parfaite / technique / technique (3x), base technique / base = 16

Sensibilité = 64

1 Musique (3x) / image de soi / Musique (6x), percussionnistes / regard ouvert , musique (2x), rayonnement / Musique (6x), musical / musique (2x) Le ressenti, sentir approche sensible ,correspondance , imprègne, calquer = 30

2 blocage psychologique, intimiste, fantasque, impudique / plaisir, bloqué, mal-être (2x) / bien-être, goût, plaisir émotion / pôle affectif, psychique / bloquée (2x)= 16

3 imaginaire = 1

4 esthétique (2x), belle, canon, / joli, harmonie, / , esthétique (5x) beauté / c = 17

Sociabilité = 101

1 des autres (3x), Relations humaines, les situations individuelles (2x), collectif(2x), seul / socialisation / par 2 ou en groupe (4x), relation à l'autre (2x), équipe, individuellement / classe, groupes, adolescents (2x), jeunes,rapport aux autres (2x) / individuel, seul (2x) collectif(3x), par 2 (2x), 4 ou 5, copine, groupes (4x), classe , gamine, autres, relations différentes = 44

2 passer, le regard (4x) juge, montrer, s'impliquer, confiance en soi (2x), propre image / soi-même, / montrer (4x),image de soi , être, le cran, présente (3x), présentation(2x), la personne / donner de soi, montrer (2x), personnel = 29

3 les filles , rivalité, esprit filles, féminité, masculin, homme femme, mixité / féminin, masculin / filles, mixité(2x), sexe, viril / filles(2x) , elles (3x) = 20

4 solo, ensemble / spectateur / solo, / différents acteurs, spectateurs = 6

5 codifié / règles / = 2

Intelligibilité : 130

1 Expression (2x), s'exprimer (2x), spectacles (2x), création / Expression (2x) / Création / exhibition (3x), expression, exprimer, valeurs (2x) / spectacle (5x) / création (4x), créer (4x), exprimer, inventer (2x) = 33

2 Répétition, association, chorégraphie (2x) / improvisation (2x), / mime / met en scène / chorégraphie / effet connaissance = 11

3 mémorisation, / sens (3x), fil conducteur, histoire / Construire (4x), sens, problème, mettre dedans, cohésion (2x), servir (2x), comprendre (2x), comment je lie, signification, histoire, dire, logique / idée (4x) construit, = 29

4 thèmes (3x) libérateur, orage, évasion, abstrait / thèmes (2x), c'est sale ce que vous faites / thème (3x) Rêve / pochette surprise, boîte vide / liberté (2x) / imagination thèmes (2x) = 21

5 vécu (3x) travail, pratique / la danse a sa place en EPS / Travail, pratique (2x), théorique, pas différent / travail (2x), pratiquer (3x), ça dérange, référence, / travail, théorique, différent (2x), pas une activité / travail (3x), théorique (3x), manque (4x), ça apporte, c'est important, échapper = 36

b. L'analyse quantitative des données :

1. L'importance du discours et sa variété :

380 unités de sens sont répertoriées dans l'ensemble du discours. La variété du discours dans les 4 pôles est de 119 items (31,7 %). 2 enseignants ont un discours peu abondant et contraste avec l'importance de ceux formés après 80. Le pôle sensibilité laisse apparaître un discours plus semblable dans le choix des termes. Le discours le plus riche est celui de la sociabilité.

2. La répartition du discours en fonction des pôles :

Les pôles dominants sont ceux de l'intelligibilité (34,4 %) suivi de la socialisation 26,9 %. La sensibilité est le pôle faible (16 %). La démarche pédagogique représente environ 24% du discours général.

3. Les 6 enseignants, 6 modèles singuliers :

La prise en compte des données quantitatives nous montre que les modèles s'organisent avec des dominantes différentes :

F : L'intelligibilité déséquilibre le modèle. La sociabilité est inexistante

M : La sociabilité est dominante, articule la sensibilité, et l'intelligibilité est inexistante

P : La sensibilité et l'intelligibilité sont dominants

C : L'intelligibilité domine légèrement, les 3 autres pôles sont équilibrés

JM : Les 3 pôles intelligibilité d'abord, puis motricité et enfin sociabilité sont assez équilibrés. Seule la sensibilité est défaillante.

CH : L'intelligibilité est forte et la sociabilité suit. La sensibilité est faible.

Pour 4 modèles sur 6 l'intelligibilité est le pôle dominant. La sociabilité est présente dans 3 modèles.

c. Les pôles :

1. La motricité :

85 interventions portent sur la motricité soit 22,6 %. 26 interventions montrent une approche globale et évasive du corps dansant (6 enseignants). 25 interventions se rapportent aux actions motrices et aux coordinations d'actions et ne correspondent qu'à 3 enseignants sur 6. Ce sont les enseignants plus récemment formés.

5 enseignants sur 6 parlent des composantes du mouvement, l'aspect dynamique le remporte sur l'espace. Les connaissances techniques sont citées par 5 enseignants sur 6 dans l'optique de ne pas les utiliser avec des élèves

Nombre d'interventions : 85

Les items récurrents sont : Technique 5 sur 6 (11)

Mouvement 5 sur 6 (10)

corps (3 sur 6), énergie (3 sur 6)

La motricité n'est pas très importante dans le discours et les items différents sont peu nombreux. Il existe une certaine similitude des termes employés. Ceux qui sont les plus vagues sont les plus fréquents. La technique fait partie de la culture corporelle des enseignants. Les parties du corps ne sont jamais évoqués. Danser est une activité qui ne mobilise pas semble -t-il une motricité particulière. Son enjeu est ailleurs.

2. La sensibilité :

60 interventions portent sur la sensibilité. 26 portent sur les perceptions sensorielles. 5 enseignants sur 6 fondent la spécificité de la sensibilité en danse dans la correspondance entre la musique et le mouvement : perceptions auditives et kinesthésiques. 2 enseignants mettent en avant les perceptions kinesthésiques, 2 autres parlent des perceptions visuelles.

17 interventions représentant 4 enseignants ont une approche esthétique, où les formes (6) se disputent avec l'aspect imagination et sensation (5). 5 enseignants sur 6 mettent l'aspect affectif et émotionnel au premier plan.

Nombre d'items : 64

Items récurrents : Musique 6 sur 6 (20)

L'analyse nous montre que danser est avant tout un rapport sensible à la musique. Les enseignants témoignent d'une relation à l'esthétique à travers la perception des formes en lien avec une norme sociale qui est celle de l'esthétique académique classique. Cependant, les autres interventions démontrent une sensibilité davantage à fleur de peau qui met en jeu les émotions et les perceptions intéroceptives. Nous retrouvons ici les deux aspects de la sensibilité qui sont vécus de façon contradictoire par les enseignants.

3. La sociabilité :

101 interventions portent sur la sociabilité. 44 d'entre elles montrent que les enseignants ne donnent pas de sociabilité spécifique à la danse et emploient des termes généraux. 5 enseignants attachent une grande importance au relationnel. Celui-ci est pourtant vécu comme une mise en jeu de soi vis-à-vis des autres. Car danser c'est se montrer. L'activité de représentation n'est pas vraiment installée. Ce n'est pas le danseur, mais la personne qui se donne. Ceci est d'ailleurs en cohérence avec l'aspect émotif de la sensibilité.

4 enseignants font référence à l'aspect féminin de l'activité, ou à la prédominance d'une activité féminine à l'école

Nombre d'items : 101 soit 26,9 %

Nombre d'items récurrents : filles 3 sur 6

montrer 3 sur 6

autres 3 sur 6, groupe 3 sur 6

La sociabilité est le second pôle important du modèle. Il s'articule assez bien avec des valeurs d'expression de soi, d'émotion personnelle vécue par des sensations proprioceptives. Il rappelle le modèle de 67.

4. L'intelligibilité :

129 interventions des enseignants représentent surtout 4 enseignants sur 6. 3 enseignants sur 6 s'expriment largement sur la nécessité de compréhension de la danse. L'aspect rationnel a tendance à l'emporter, et semble être une des conditions de mise en oeuvre de la création. 5 enseignants sur 6 accordent de l'importance au sens donné à la danse. 5 aussi, témoignent d'une approche plus sensible, en imageant la danse. 3 d'entre eux mettent l'accent sur la création et le spectacle, 4 interventions montrent aussi que l'expression est un enjeu important. Les enseignants reconnaissent tous que danser est une activité qui a sa place en EPS et qui est différente.

Nombre d'items différents : 130 (34,2 %)

items récurrents : thème : 4 sur 6 (10)

travail : 4 sur 6 (8)

Le souci des enseignants est double : d'une part la recherche de cohérence, la logique, la mise en forme d'idées dans l'élaboration de la danse, et d'autre part,

l'approche esthétique et sensible des formes. Ces deux aspects sont abordés comme des contradictions impossibles à résoudre. ils éprouvent de grandes difficultés et réagissent très affectivement. Une grande partie du discours emploie les termes de "j'aime, j'aime pas" (environ 35 interventions). Là encore, les contradictions entre ce qui peut paraître rationnel et irrationnel sont insurmontables et déroutent les enseignants qui préfèrent ne pas enseigner la danse.

5. Les valeurs :

1 : Expression (3x), Esthétique (2x), relation aux autres

2 : Musique (2x), spectacle, relation aux autres, bien être, expression

3 : Spectacle (2x), regard des autres(2x) , musique(2x),

Musique citée 4 fois obtient : 12 / 72 (16,6 %), Expression citée 4 fois : 22 / 72 (30,5 %), Spectacle cité 3 fois : 8 / 72 Esthétique : 12 / 72, relation aux autres : 10 / 72,

Nous constatons qu'il n'y a pas homogénéité des réponses concernant le sens donné à la danse et les valeurs attribuées. Le rapport à la musique et l'expression semblent faire plus unanimité puisqu'ils sont cités 4 fois chacun sur les 6 enseignants. L'expression nommée 3 fois en premier voeux obtient le plus de points. Est-ce à dire, comme l'exprime un enseignant, que danser c'est exprimer la musique ? Les autres sont mentionnés aussi par 4 enseignants sur 6, mais n'apparaissent pas dans les discours comme aspect positif de la construction d'une sociabilité. Les autres apparaissent davantage comme des voyeurs de l'expression. L'importance accordée à la musique déroute et semble là encore contrarier les interprétations possibles d'une danse expressive de soi.

6. La démarche pédagogique :

Enseignante dure / , performante / , des exigences (3x) trop grandes , la relation humaine : un rôle comme au théâtre / des attentes (2x) précises , nous cassaient, animer (2x) / nous lessivait , il vaut mieux qu'ils aient des gens compétents / imposé qu'on faisait derrière elle (3x) / assumer ça, Si je n'enseigne pas c'est un choix personnel , Je ne peux pas, je n'arrive pas à me libérer de certaines choses./ Quand je regarde les élèves, un regard extérieur, je vois (4x), Elle a regardé ce qu'on a fait / le respect / moi je guidais par la voix / Une activité qu'on contrôlait pas / conseil / faisiez ça comme ça , peux dire, tu pourrais faire ci ou faire ça si tu veux être plus efficace / utilise les compétences / charisme / Envie d'enseigner ? Appréhension / = 37 interventions concernant le rapport maître / élève

apport / apportaient / apporte rien(5x) / = 8

ça passait moins / passe/ comment demander ça / Le coup d'après tu as du mal à repasser /

/ la nouvelle démarche / d'avoir une approche différente / approche (2x) , aborder / greffer / approche de l'enseignante = 11 19 interventions portant sur la transmission d'un contenu

Je faisais plein de choses avec eux, mais je ne savais pas réellement où j'allais / j'ai une pratique aléatoire / pas assez d'information, de guidage théorique / Je me demandais

toujours à quoi j'allais arriver / comprendre vers où on va / je ne sais pas trop où aller , je ne sais pas trop quoi dire pour les faire avancer / dit on aurait pu faire ci, faire ça. /et bien j'aurai été embêtée / apte à faire de la danse / = 12 interventions sur la pratique pédagogique aléatoire

éviter le refus (2x) / perçue par les élèves , Si on propose ça fonctionne, les élèves me déstabilisent vite, élèves étaient porteurs / les élèves étaient intéressés, mais pas moi, important que les élèves aient de la danse , mais pas n'importe laquelle, / moins astreignante pour les élèves / quelques billes ça va mais si elles n'ont rien , et si les élèves n'apportaient pas de réponses / faire avec des petits c'est plus facile / une représentation par rapport aux valeurs esthétiques / la danse ça renvoyait à la danse classique, le tutu, les pointes / représentation / motivées des idées fausses / mal vécu (2x)des élèves, La résistance chez les enfants joue dans le même sens = 18

enseigné la danse en 2^{nde} / En 6^{ème} c'est plus facile / j'ai mené des cycles d'expression en 6^{ème} / la danse en 6^{ème} (3x)et en option (2x) en 3^{ème} (3x) , terminale / des 6^{èmes}(2x) / au niveau du collège / les âges, = 16 Soit 34 interventions en rapport avec les élèves

/ Les cycle (3x) danse sont plus durs à réaliser / difficile / Pas de difficulté, là n'était pas compliqué / un cycle(2x) / = 5

il fallait qu'on choisisse tout / = 1

rentrer (2x)par la danse folklorique / entrée dans l'activité (3x) /entrée dans l'activité (3x) / = 9

chercher toutes les manières de faire, enrichir avec d'autres éléments ,progression / cette façon de travailler,

co-évaluation , des fiches , différences (3x) , les niveaux , évaluation , objectif annoncé / conduites typiques, réussite (2x) = 15

un projet très élaboré , la programmation , C'est un deuxième cycle qui posera problème // organisation / gestion / = 5

jeux / = 1

36 interventions sur une organisation pédagogique de l'enseignement

truc (3x) bien (2x) / le minimum / = 6 (divers)

Nombre d'items 144 soit 27,4 % du discours global

3 enseignants sur 6 parlent d'apports, et d'approches. Ce sont les deux seuls termes récurrents !

38 interventions portent sur l'engagement de l'enseignant dans l'enseignement de la danse. (26,3 %)

34 interventions prennent en compte les élèves (23,6 %)

31 interventions concernent l'organisation pédagogique au sens large (21,5 %) 6 s'appliquent plus particulièrement à la danse.

ANNEXE 5 Partie III.

L'enseignant “B” (E) :

“B” 33 ans. Formation LYON. 85 / 93. Spécialité : Hand-ball.

Formation Initiale : Un cycle de danse 8 séances. Sommairement . Groupe de 35.Salle de danse avec miroir. Beaucoup de gestuelle, travail en miroir par rapport à l'enseignant. Petites improvisations sur 2,3 mouvements, sensations, déplacement. La fin du cycle je m'en rappelle bien parce que c'était la création d'un mouvement qui durait 2 à 3 minutes par groupe de 6. J'en garde un bon souvenir, assez détendu, il y avait toujours de la musique.

L'évaluation portait sur le rapport à la musique, le choix des enchaînements, le fait d'être ensemble.

L'enseignante était bien perçue. Elle nous présentait les mouvements, on reproduisait puis on enchaînait des morceaux. L'échauffement se faisait tous ensemble.

Par rapport aux autres sports c'était plus ludique, plus de découverte. Dans les autres APS, le cadre théorique était plus présent. Le fait que ce soit nouveau pour tout le monde c'était à part. A part parce que ce n'est pas les mêmes critères sur la performance, notre groupe était sympa, j'ai pas le souvenir d'avoir été gêné d'y aller, je suis un petit peu cabot, j'aime bien ça aussi, alors je sais pas...

A l'E.N. un peu d'expression, mais c'était plus désordonné.

Pas de FC.

Vécu personnel : Un enseignement dans le cadre de l'AS en stage licence, c'était dur au début, parce que j'avais que des filles. Je pensais que ce serait surtout dur pour moi, il s'est avéré que c'était surtout dur pour elles. On a repéré l'espace. La salle carrée, les élèves se mettaient contre les murs. c'est caractéristique à la danse parce qu'il y a ce côté individuel, même en 'gym' c'est d'abord l'exercice qu'on va juger c'est pas la personne, là c'est la personne.

La danse c'est quoi ? Danser c'est d'abord c'est surtout le regard des autres d'abord. C'est une étape importante. c'est un moyen de communication. c'est le côté expression qui me parle .

Danse et EPS : Les relations sont difficiles parce qu'on gère encore beaucoup les activités en terme de performance et il y a beaucoup de résistance par rapport à ce travail sur l'imaginaire, sur l'émotion, les sensations, ce sont des abstractions qu'on a pas l'habitude de rencontrer dans les autres APS et qui sont des incontournables à la danse.

Envie d'enseigner la danse ? j'ai envie, mais pas tout seul dans mon coin. C'est important l'idée du regard aussi, en sport co, en combat, en athlé on juge l'exercice, le résultat d'une action, en danse on te juge toi en train de faire quelque chose c'est pas la même chose dans la tête des gamins. Dans les faits l'appréhension fait que la danse est

difficile d'accès pour les enfants, les adultes, parce qu'il faut faire un peu plus don de sa personne. Par exemple je n'arriverais pas à enseigner la danse si je ne dansais pas avec eux, alors que je ne me suis pas posé la question pour les sports. En danse il y a quelque chose qui me fait dire qu'il faut que je sois là. je me l'explique pas. C'est une façon de démystifier de dire, c'est un travail sur la honte sur le dépassement de ces sensations de mal être de ne pas oser. Les personnes qui se sentent mal à l'aise dans les sports c'est souvent à cause de différences physiques importantes. Alors que la danse, ce critère d'excellence, de norme physique a moins d'importance parce qu'on est dans l'expression. Dans un premier temps on ne va pas demander de faire des sauts, on va leur demander d'essayer d'exprimer des choses, cette chose exprimée soit perçue par des spectateurs, ensemble. Le corps n'est pas vécu de la même façon. La rapidité, la forme musculaire, j'ai pas l'impression que ça va rentrer tout de suite en ligne de compte.

Danse enseignement : obstacles : Une des choses difficiles , c'est que je manque de matière première, je ne visualise pas trop le produit fini, et j'ai du mal à réorienter leur travail, à donner du carburant pour les faire bosser. Un manque de connaissance.

5 Mots : spectacle, corps, mouvement, contraste , musique.

Ouverture culturelle : spectacle de danse : non

cirque : 1x, théâtre : 10x, musée : 2,3x, manifestations sportives : 4,5x

Connaissance d'un chorégraphe : Bédart, Dupont.

E	CATEGORIES	METRIQUE	ENJEU/IL	SUBJECTE	INTENSIVITE
	1	Gestuelle, mouvements (4%), corps (2%),	indol, sensations mus que (3%),	groupe (2%) Individuel	Creativité, expressivité, expérimentation (2%) spectacle
	2	déplacements enchaînements (2%), sauts,	émotion, mal être, mal être généralisé, détendu, fonte	la personne, (1%) ce qui, ne pas cser	contrasté. Marque de connaissance (2%)
	3	espace, Rap dité	maginaire,	titres,	Production
	4	% imagerie (pu (2%), forme musculaire		ensemble (2%), spectateurs,	
	5				Vacu (2%) improvisation, Travail, forme. in Il (un peu)
		= 16 : 29 %	= 12 : 21,8 %	= 13 : 23,6 %	= 14 : 25,4 %
total : 50					

ANNEXE 6 Partie III

Les cinq autres enseignants E :

“M”. Analyse de contenu : 67.

Connaissance culturelle : danse moderne, Limon et Graham, MEDAU avec ballons et cerceaux. jazz, contemporain (Karine Waenher), danses traditionnelles.

Ouverture culturelle : Spectacles de danse : 3 ou 4 fois par an. Chorégraphes : Béjart (Le Boléro). Philobulus

Valeurs : les relations avec les autres, le bien-être, Réaliser un spectacle.

	CATÉGORIE	MOTRICITÉ	SENSIBILITÉ	SOUS-CARACTÈRE	INTELLIGENCE
"M" (E)	1	corps (2%)	Musique (2%) harmonie, interprétation	classes (0%) échange	Expression, création (2%) créat. spectacle (4%)
	2	enchaînement	Bien-être	outil	Improvisation
	3	espace		émotions, filles, (2)garçons (0%) mixité, entrai- elles, masculin mixité	Correspondance,
	4	Technique (2%) Acrobaties		Ensemble	thème
	5			niveau	Improvisé
		- 7 : 15,9 %	- 7 : 15,9 %	- 17 : 38,6 %	- 14 : 31,5 %
importance du discours = 44					

"M".Portrait :

Le modèle de "pratiquant culturel" à l'issue des formations initiales et continuées :

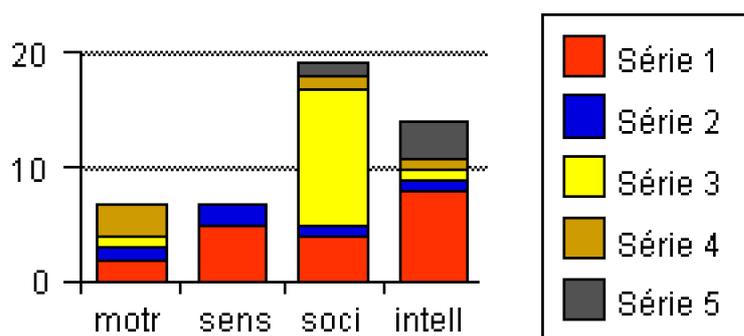
"M" a toujours pratiqué un peu la danse. C'est une activité qui lui procure du plaisir. La danse scolaire favorise des relations à condition de les organiser et de les protéger. La mixité est une entrave à l'échange chez les pré-ados. L'intérêt de la danse est d'aboutir à un spectacle qui motive tout le monde, enseignants et élèves. Le bien-être est recherché, et le professeur a une grande importance dans l'expression de chacun. La musique est le support à la création.

Les références culturelles (Béjart, Philobulus) montrent un goût prononcé pour le style académique et la virtuosité technique. La perception visuelle est privilégiée et provoque l'émotion. "M" est une gymnaste, et son attrait pour les formes, évident. Cependant, l'expression est la valeur qu'elle accorde à la danse scolaire.

Le modèle de danse proposée:

Les relations aux autres ainsi que bien-être sont les aspects premiers de la danse scolaire. Le spectacle est un outil de rassemblement et de motivation pour tous. La motricité sollicitée est simple et évasive. Importance donnée à la notion d'espace, qui renforce l'aspect visuel du corps. La sensibilité repose essentiellement sur un rapport à la musique et le sentiment de plaisir. Les relations entre les élèves se fondent sur la recherche d'unisson et d'échange. Une certaine harmonie est envisagée. La création à partir d'un thème donne le sens de la danse. L'enseignant doit être prêt à l'imprévu et favoriser l'implication personnelle.

Quel modèle ?



Grahiqe 64 : Modèle M. E-. Valeurs : relation avec les autres

La danse est une activité collective qui permet aux élèves filles, des relations de partenariat en harmonie (ensemble), et d'intégration personnelle (oser être). Le but commun est un spectacle à partir d'un thème. La motricité laisse entendre un rapport aux formes de corps dans l'espace. Le bien-être corporel est recherché et révèle une tendance hédoniste.

Dans le discours global, le mot spectacle est récurrent, la gestion de la mixité et des garçons est un problème largement évoqué. Les valeurs concernant la socialisation sont dominantes, et cette activité est construite sur un rapport hédoniste au corps. Les deux pôles de l'intelligibilité et de la sociabilité sont organisateurs du modèle. La spécificité des relations en danse passe par la construction d'un spectacle qui nécessite entente entre les danseurs. Le bien-être naît aussi de cette harmonie de relations. Les valeurs articulent bien les différents pôles et les met en cohérence. Cependant la sensibilité est un pôle défaillant, et la motricité plutôt évasive. Les connaissances des danses ne sont pas utilisées. Les références culturelles qui structurent les imaginaires sont des chorégraphes qui s'appuient sur des techniques de corps classiques voire sportives, qui privilégient les mises en espace de groupe, et donnent le goût de l'harmonie physique de l'acrobatie, avec une esthétique classique rappelant celle de la gymnastique sportive.

Nous pouvons repérer que l'enseignant connaît bien les danses et leurs différentes techniques, mais qu'il ne les utilise pas dans le cadre de l'école afin de favoriser une activité de création. Ce modèle reflète une période que nous avons analysée, celle des années 70. Recherche de l'affirmation de soi, de plaisir de corps, de relations collectives pour un même but. Les grandes tendances de l'EPS des années 70 s'expriment à travers ce modèle se fondant sur les ressources de l'enfant. Le spectacle qui fait partie des derniers programmes affirme l'option artistique qui n'est jamais mentionnée dans ce modèle.

“BR”. 44 ans. 75. Volley.

Connaissance culturelle : danse classique, Danse contemporaine ensuite, danses folkloriques (scout) (3x)

du théâtre (2x) , j'aime ça et j'ai fait aussi de l'expression corporelle, du folklore,

spectacle de danse : 2 par an. : Montalvo.

Valeurs : Les relations avec les autres. On réalise un spectacle.

CATEGORIES	MOTRICITE	SENSIBILITE	SOUSCRIPTION	INTELLIGIBILITE
1	mouvements	non	Eul saiga, renaissance d'une culture	Création (20) dimension artistique
2		voyages	culture écrite	Connaissance culturelle
3		Grande culture,	musique	non
4			Interaction spirituelle, contact, contact	relative
5			Non en contact pré établi,	vécu (20) implication Savoir utiliser Travail l'élève (20), culture différence (20) démarche apprenante
	10,3 %	4 : 12,1 %	100 : 311,3 %	18 : 54,5 %
importance du discours : 30				

“Br”.Portrait :

Le modèle de “pratiquant culturé” après la formation initiale et continue.

“BR” connaît deux types de danses : celle où l'on reproduit des mouvements, et celle qui est créée. Elle est plus à l'aise lorsqu'elle doit utiliser des techniques de danses, elle vit l'improvisation comme un réel blocage. Rien dans son discours ne fait allusion à une sensibilité particulière ou à des relations aux autres spécifiques.

Elle éprouve de la gêne pour créer ou inventer, et préfère les danses folkloriques. Elle revient à l'expression corporelle par le théâtre.

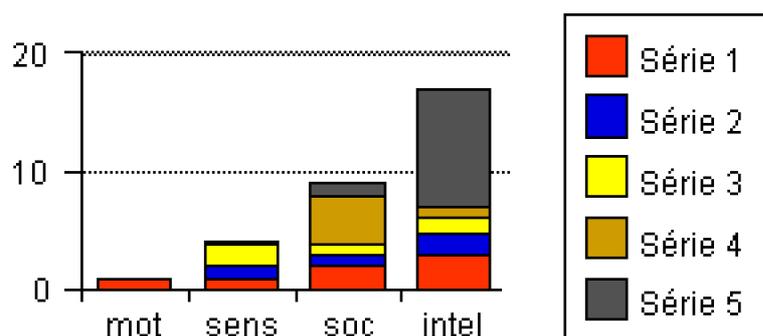
Elle est spécialiste volley-ball. Ses références culturelles se construisent autour des spectacles qu'elle va voir 2 fois par an. Montalvo l'a marqué pour sa danse ludique et imagée.

Le modèle de danse proposé :

La danse permet des relations aux autres sous forme d'échanges, dans des rôles de danseurs et de spectateurs. La création, et l'organisation d'un spectacle sont les buts de la danse. La mise en jeu motrice n'est jamais évoquée. Les sensations proprioceptives semblent être le support du mouvement dansé. La lecture de celui-ci doit être envisagée, car il n'y a pas de modèle préétabli.

Danser est une activité d'une nature différente en EPS à cause de sa dimension artistique. Cependant la connaissance culturelle est indispensable pour aider les élèves à construire des critères de lecture. La démarche pédagogique s'inscrit dans une démarche de création et l'enseignant sera d'autant plus à l'aise qu'il aura vécu des situations dansées.

Quel modèle?



Graphique 65 : Modèle « BR ». E. Valeurs : relations aux autres

La danse est une activité de création qui aboutit à un spectacle, moment d'échange artistique entre danseurs et spectateurs. Deux qualités sont requises : la présence des danseurs et leur sensibilité - la lecture des spectateurs qui rend compte de la communication et d'où vont émerger les critères.

Un élément est dominant, l'intelligibilité qui structure la sociabilité et la sensibilité. Cependant la motricité n'est jamais abordée et explique peut-être la difficulté de l'enseignante lorsqu'elle dit manquer de compétence de vécu personnel. Les techniques connues en formation ne sont pas des "outils" pertinents pour enseigner la danse créative et ne servent pas de références. La démarche pédagogique occupe une large part du discours et insiste sur le rôle de l'enseignante qui prend en compte les ressources de élèves d'où émergent les savoirs. Elle s'implique aussi physiquement et cela contribue à la mettre en difficulté, car elle éprouve le besoin de se sentir compétente. Les références culturelles ne sont pas utilisées. Le travail interdisciplinaire est une aide et montre l'importance accordée à l'aspect éducatif, à la culture scolaire des différentes disciplines.

Le modèle de "pratiquant culturel" est un modèle défaillant, incomplet. La dimension artistique évoquée articule de façon cohérente la sociabilité et la sensibilité. Cependant le discours est court dans l'ensemble, et inexistant concernant la motricité.

Le refus de modèle pour danser témoigne de l'époque 1967. Cependant la volonté d'une activité artistique (année 96), incite à la notion de lecture, donc de lisibilité et de codes de lecture. Le manque de connaissances culturelles est fortement ressentie par l'enseignante. L'activité des élèves (bonne réaction, nature différente de l'activité ...) motive cette enseignante à se former, par une démarche personnelle.

"FR". 40 ans. 79.

Connaissance culturelle : Vécu négatif. "tu ne sais pas t'exprimer, tu es nulle, tu resteras nulle"

folklore.

Ouverture culturelle : Spectacle de danse 1 x, pas de chorégraphe, celui des JO, groupe de danse -escalade.

Valeurs : La relation aux autres, Réaliser un spectacle,

	CATÉGORIEN	MOTRICE	SCÉNARISTE	SCÉNARISTE	INTELLIGENT
"FR" (E)	1	Orphe (2%)	musique (2%) prof.	groupe, seul, relations, soliste collective,	écouter (2%), s'exprimer (2%), participer (2%), produire (2%), réfléchir, créer,
	2		Le côté intellectuel Lien élève (2%) être à l'aise, ma à finir, évaluer, plaisir	Mimique personnel,	chorégraphie
	3		image	44 minutes (2%), concepts	compréhension de sens, histoire.
	4		grit	enseigner	
	5			le style, code,	vécu, produit alternatif, sans avisable,
		2 : 4,4 %	12 : 26,6 %	13 : 28,8 %	19 : 42,2 %
		importance du discours			

"FR" : Portrait

Le modèle de "pratiquant culturel" à l'issue de la formation initiale et continuée :

"FR" approche la danse expressive en formation initiale. Elle vit très mal cette approche qui donne une grande importance à la relation prof-élève. Elle se sent dépréciée dans un premier temps. Cependant le travail avec un autre enseignant lui donne le goût de la création collective. "FR" attache une grande importance à l'aspect affectif des relations en danse. Elle est sensible au bien-être corporel, à l'aisance physique, et elle recherche la participation collective pour la création. La danse expressive est la seule danse qu'elle connaît, dont elle a un vécu, et qui a un sens pour les élèves.

Ses références culturelles sont pauvres. Elle dit aller 1 fois de temps en temps au spectacle. Elle ne connaît pas de nom de chorégraphe, mais cite le spectacle de l'ouverture des Jeux olympiques d'Alberville comme souvenir positif.

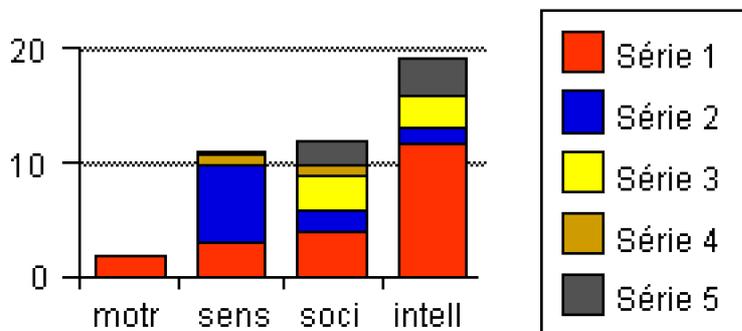
Le modèle de danse proposé :

La danse permet des relations aux autres qui favorisent l'implication isolée et aussi les actions collective à l'unisson. Réaliser un spectacle est un but qui organise l'activité, l'objectif étant d'encourager l'expression de chacun. Pour cela, les élèves utilisent les moyens qu'ils ont. Il n'est pas nécessaire d'avoir de modèle préétabli, mais plutôt un vécu personnel qui doit être expérimenté. La musique est une aide à l'expression, et le plaisir comme le bien-être sont les facteurs d'investissement.

L'enseignant est à l'écoute des élèves, car il doit aider à la production personnelle et stimuler la création. Celle-ci peut donner un produit qui raconte une histoire ou bien un style de danse. Tout est possible, à condition de mettre en oeuvre des critères, un code qui permettra l'appréciation du sens et de l'émotion. Le souvenir d'un chorégraphe dont le nom lui échappe, est décevant, "je n'ai rien compris" dit-elle, ce qui laisse entendre

l'importance que “FR” accorde à la compréhension d'une danse, à son aspect narratif peut-être ? La danse a une image féminine qu'il faut combattre auprès des élèves, c'est pourquoi elle préfère parler d'activités d'expression.

Quel modèle ?



Graphique 66 :FR.E.Valeurs : relations aux autres

La danse est une activité de production d'un spectacle. L'implication personnelle et les relations sociales sont originales et procurent le bien-être et le plaisir. Face à cette charge affective, l'enseignante garantit la réalisation du spectacle avec une normalisation et un code qui permettent à chacun de trouver sa place.

Le modèle est défaillant, car un pôle n'existe pas, celui de la motricité. Cette dernière est très évasive et sans contenu spécifique. L'intelligibilité structure les pôles de la sensibilité et de la socialisation avec l'idée que la création se fait dans la joie et le plaisir. Chacun doit être bien dans sa peau. Pour cela, il est nécessaire d'être tolérant, et de se comporter en partenaire. Mais cela reste implicite. La sensibilité est marquée d'un rapport hédoniste avec le corps. Danser c'est produire de l'émotion, des sentiments qui se traduisent par des sensibilités à fleur de peau. Cependant, la recherche de compréhension, la mise en place de situations rationalisant la communication fragilise la cohérence du modèle. La difficulté éprouvée par l'enseignante pour répondre aux besoins des élèves, l'expression de ses manques, témoignent d'un modèle disjoint et défaillant. Peu de références culturelles, autres que gymniques alimentent l'imaginaire. Ce modèle représente un mélange des différents modèles définis à partir des textes officiels : les années 67 invitent à l'implication personnelle, la recherche d'expression de soi, le bien-être. Il paraît dominant dans la sensibilité évoquée, Les années 85 obligent à l'évaluation, aux objectifs, et nous en retrouvons les traces dans la sociabilité et l'intelligibilité, (codes, critères, sens ...) Les années 96 incitent au projet expressif par le spectacle. Cependant, le problème artistique n'est jamais posé, tout comme celui de la lisibilité, du rapport entre le spectateur et le danseur etc ...

“Y”. 80 :

Connaissance culturelle : activité d'expression dans le cadre de la polyvalence et folklore, et des stages danses afro cubaines.

Ouverture culturelle : Danse 3 X,

Chorégraphes : DECOUFFLE, Montalvo, Ricci (les danseurs qui sont intervenus dans

le secteur UNSS.

Valeurs : S'exprimer, Bien-être, Relations aux autres.

	CATEGORIES	MOTRICITE	ZONE DILITE	SOCIALITE	INTELLIGENCE
Y	1	Motricité, corps (20) bouger.	Musique Requiem	développement autres (40) convivial, climat de classe On s'amuse	expression (30), s'exprimer, création production
	2		Blockage (20) mal à l'aise, peur de ridicule		à l'aise tous ceux, risques
	3	généraliste, Énergie (20)	Image (20)	Elle générale	autres (10)
	4				thèmes musiques, etc.
	5				Image (20)
		= 0 : 20,5 %	= 0 : 20,5 %	= 9 : 20 %	= 14 : 35,0 %
Importance du discours : 100					

“Y”. Portrait

Le modèle de “pratiquant culturé” à l'issue de la formation initiale et continue.

“Y” est un spécialiste de basket-ball, il ne semble pas très à l'aise pendant l'entretien bien qu'il réponde sans difficulté aux questions. Le son de sa voix est à peine audible, et il me répète souvent la même chose, et je m'interdis donc d'aller au delà des questions proposées.

Il a vécu la danse expression, les danses afro-cubaines et folkloriques. La danse afro-cubaine l'a marqué, une danse pleine d'énergie et exigeant une dynamique importante. La musique est importante, l'ambiance du cours permet de s'amuser devant les autres et de vivre une convivialité attachée à cette forme de danse. Cependant certains garçons sont mal à l'aise et il parle de blocages. “Y” ne comprend la danse scolaire qu'à travers l'activité expressive qui se développe à partir de thèmes. L'enseignant doit apprendre à gérer les découvertes des élèves et favoriser l'entrée en danse. Il n'est pas très à l'aise, mais avec l'aide d'une collègue spécialiste, il enseigne sans trop de difficultés un cycle en 6ème.

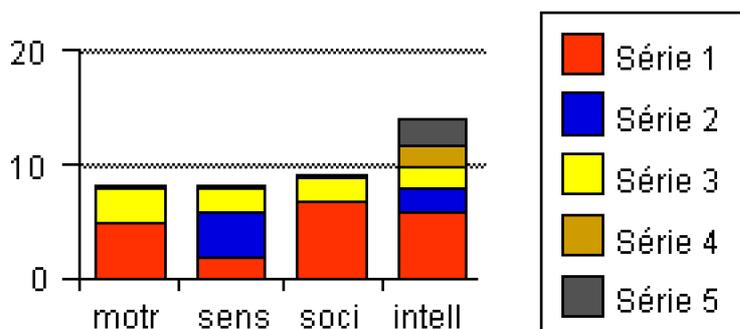
Ses références culturelles sont assez nombreuses, il va assister à des spectacles de danse 3 fois par an. Il peut citer DECOUFFLE, Montalvo, Ricci.

Le modèle de danse proposé :

La danse doit favoriser l'expression, des relations aux autres et le bien-être personnel. La mise en jeu du corps est identifiée comme différente des autres activités physiques sans précision donnée, le rapport au corps semble prévaloir sur le mouvement. L'imagination est une qualité requise indispensable. La danse oblige les élèves à accepter le regard des autres, filles et garçons se différencient dans leurs engagements. Les

élèves doivent arriver à une production qui sollicite la créativité, la recherche. Mais il faut dépasser la mauvaise image féminine de la danse classique. Le climat de classe est important, et l'enseignant doit savoir où il va. Un vécu en danse l'aide à organiser ses contenus et construire son évaluation.

Quel modèle ?



Graphique 67 : Modèle Y.E.Valeurs : s'exprimer

La danse est une activité qui implique l'expression à partir de thèmes, une motricité différente qui s'appuie sur l'imagination. Le regard des autres est important. Le modèle prend en compte l'ensemble des pôles et s'articule bien avec les valeurs. Ce modèle oppose le regard des autres et l'expression personnelle, seule la démarche pédagogique, permettant un bon climat de la classe peut être une garantie pour la mise en oeuvre de l'expressivité. Le modèle est discursif, cependant, les notions employées concernant la motricité et la sensibilité ne sont pas opérationnelles et semblent vagues. Ce qui nous permet de comprendre les difficultés de l'enseignant, lorsqu'il dit de manquer de vécu et de repères. Il a bien conscience que le mouvement danse est différent du mouvement sportif, mais il ne le qualifie pas. Quand il le fait, c'est la notion d'énergie qui est proposée. Notion attachée pour lui aux danses afro-cubaines et non pas à l'expression corporelle. Cet enseignant a des images de danses qui stimulent son imaginaire. Il est capable de citer 3 chorégraphes, et va régulièrement voir de la danse. Ce modèle met en avant l'implication du danseur et son bien-être, en assumant le regard des autres. Il pose le problème de l'évaluation, et questionne les façons différentes d'aborder la danse.

Ce modèle correspond aux textes officiels de 67, dans lesquels l'implication et l'engagement personnel dans une activité d'expression priment sur le reste. Les termes employés sont peu précis et un contenu d'enseignement difficilement identifiable.

“K”89.

Connaissance culturelle ; expression corporelle, stage de danses africaines, jazz..

Ouverture culturelle : Danse : 2 X. Chorégraphes : Béjart. Dupont.

Valeurs : esthétique. Rapport à la musique. s'exprimer .

"K" portrait	CATEGORIES	MOTRICITE	SENSIBILITE	SOUSABILITE	INTELLECTUELLE
	1	gestuelle, formes corps bouger (30),	musique, sa sensations (20), puis	groupe, profil comité, trépan rigidité, collective	expression (25) s'exprimer (25) créer, inventer (20) mais,
	2	enchaînement (25), diagonales, écriture (20) (25),	Structure, mal	usage (20) mais se présente présentation s'investir, la personnalité	chorégraphie, Chorégraphie, mélange, variété
	3	enchaînements (20),	musique "choc"	travail (30) qualité	Construction, organiser des choses qui se jouent, pas de tous les sens les autres
	4	technique (30), barre, bases musiques		Plus	libéré
5		19 : 24,6 %	9 : 11,6 %	20 : 22 %	25 : 27,6 % répérés, -32 : 41,0 %
importance du discours 77					

"K" portrait :

Le modèle de "pratiquant culturé" à l'issue de la formation initiale et continue.

"K" est une gymnaste, elle a l'habitude du travail cadré. Aussi, elle envisage deux sortes de danses : la première est une activité libre, qui se pratique en groupe et provoque plutôt l'amusement que la notion de travail. Elle fait souvent référence à la notion de travail qui reflète un vécu d'entraînements gymniques très rigoureux. Cette forme de danse s'apparente à l'expression corporelle (activité qu'elle vit sans nécessité de guidage de la part de l'enseignant), à la création collective qui accompagne des musiques, à la recherche en vue d'une production qui favorise plus la convivialité que l'investissement personnel.

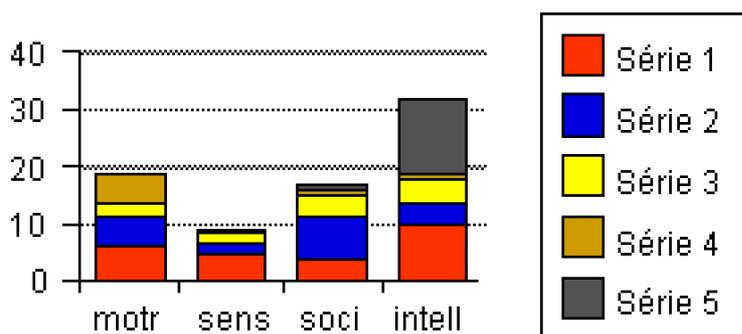
Et puis, il y a les danses : classique, africaines, jazz. Celles qui sont davantage guidées, avec une construction d'enchaînements : travail sur les rythmes, travail technique. Ces danses ressemblent à ce qu'elle vit en gymnastique, comme un "plus" à cette activité aidant à la construction chorégraphique.

Ces deux formes de danse sont vécues en rupture lorsque “K” met en rapport le travail personnel , l’investissement et l’animation pédagogique qu’elle favorise ou non. “K” s’implique personnellement dans une danse organisée, structurée, avec des techniques corporelles élaborées. Ses référence culturelles réaffirment ce goût pour la virtuosité technique et la perfection gestuelle académique (Béjart et Dupont). Cependant, la liberté que procure la danse expressive lui donne à penser que la danse scolaire ne peut être que celle-ci, mais par contre- coup la met en difficulté pour enseigner.

Le modèle de danse proposée :

La danse est avant tout une production esthétique qui utilise la musique. La danse scolaire doit favoriser l’expression. Danser met en mouvement, fait bouger, en utilisant des techniques que chacun peut réinvestir, sans difficulté. Il faut oser se montrer, mettre des sensations en jeu. L’enseignant a la tâche difficile de permettre l’invention et la liberté d’expression. La démarche pédagogique incite les élèves à découvrir, à être libre tout en travaillant à partir de critères qui répondent à leurs besoins. L’enseignant doit à la fois être le garant de l’expression libre, et en même temps une aide à la structuration d’une production.

Quel modèle ?



Graphique 68 : Modèle K.E.Valeurs : esthétique

Le modèle oscille entre deux modèles de danse : un modèle qui articule les pôles autour d’une danse esthétique, sentie, avec des techniques maîtrisées, et une danse expressive, avec une importance au bien être, aux inventions à la liberté de mouvement à l’originalité. Le modèle n’arrive pas à structurer ces deux intentions de danse. Les difficultés éprouvées par l’enseignante soulèvent cette contradiction entre une liberté d’un côté et une nécessaire esthétique et technicité de l’autre. Ce dilemme s’exprime dans le pôle de l’intelligibilité qui est dominant. Il traverse aussi la motricité qui oscille entre des techniques, et des mises en jeu de corps plus évasives. La sociabilité met en lumière la personnalité des élèves dont l’implication est fondamentale et reflète des finalités éducatives plus que culturelles. La sensibilité hésite aussi entre des perceptions kinesthésiques pour produire des mouvements et des sensations plus liées aux émotions et aux sentiments d’être.

Le modèle est un amalgame d’intentions que l’on retrouve dans les textes officiels des années 85 et 96. Comment passer d’une activité d’expression à une activité artistique. L’aspect artistique n’est jamais évoqué, bien que l’expérience avec une

chorégraphe est envisagée. Les références culturelles renforcent l'aspect esthétique des formes, les danseurs cités sont néo-classiques, et leur maîtrise de la technique classique relève la virtuosité.

ANNEXE 7 Partie III

Bilan, Analyse de contenu des 6 modèles E

a. Le recueil de données

Valeurs : les relations avec les autres, le bien-être, Réaliser un spectacle. / Les relations avec les autres. On réalise un spectacle. / La relation aux autres, Réaliser un spectacle, / S'exprimer, Bien être, Relations aux autres. / esthétique. Rapport à la musique. s'exprimer . / Le regard des autres, Communication , Expression .

MOTRICITE = 53

1 corps (2x) / mouvements / Corps (2x) / Motricité, corps (3x) bouger / gestuelle, formes

corps, bouger (3x) / Gestuelle, mouvements (4x), corps (2x), = 23

2 enchaînements / enchaînement (2X), diagonales, verbes d'action (2x), / déplacements, enchaînements (2x), sauts, = 10

3 dynamique, énergie (2x), espace / rond rythmes (2x), espace, Rapidité = 9

5 Techniques (2x), Acrobaties / technique(3x) , barre, bases classiques / Norme physique (2x), forme musculaire = 11

SENSIBILITE = 49

1 Musique (2x) bande son, intériorisation , peau / Chaud, douillet, lire / goût , musique (2x), peau / Musique / musique, senti, sensations (2x), "tchoc", peau / Miroir, sensations, musique (3x), = 24

2 Bien, plaisir / blocages / Le côté affectif, bien-être (2x), être à l'aise, mal à l'aise, émotion, plaisir / Blocage(2x), mal à l'aise, peur du ridicule / être bien , mal / émotion, mal-être, mal à l'aise, gêné, détendu, = 21

3 =image / image (2x) / imaginaire = 4

SOCIABILITE = 76

1 classes (3x) échanges / Echange, ils se renvoient entre eux ce qu'ils voient / groupe, seul, relations aux autres, Collective / On s'amuse devant les autres, convivial, climat de classe / groupe, petit comité, franche rigolade, collective / groupe (2x) individuel = 20

2 elles osent mieux / qualité être./ Montrer / regard des autres (3x) / oser (2x), montrer, se présenter, présentation, s'investir, personnalité / personne, (4x) cabot, honte,

ne pas oser, = 20

3 démixées, filles, (2x)garçons (3x) pré ados, entre elles, masculin, pénibles, mixtes survoltés / filles, / image féminine (2x), garçons / Filles, garçons / Filles (3x), garçons / filles, =23

4 Ensemble / interaction spectateurs et danseurs, Contact / ensemble / Public / ensemble (2x), spectateurs, = 9

5 Pas de modèle préétabli, / le style, code, / Pas de règlement / = 4

INTELLIGIBILITE = 113

1 Expression, Création (2x), créer, spectacle (4x) rituel / Création (2x), dimension artistique / expression (2x) , s'exprimer (2x) spectacle(3x) , produire (3x) , création, créer / expression (3x) , exprimer, création, production / expression (5x) s'exprimer (2x), créer, inventer, inventions / Création, expression, exprimer (2x), spectacle, = 45

2 Improvisation, contraste / improvisation. Collant./ chorégraphie / choix musicaux, masques / chorégraphie, Chorégraphe / contraste. improvisations /connaissance culturelle. = 12

3 Correspond,/ Savoir utiliser / rien compris, Notion de sens, l'histoire / , repères (2x) / Construction, organiser, des choses qui ne partent pas dans tous les sens, les cadres / Produit fini = 12

4 thème / thèmes/ Statue, liberté, /imaginaire = 5

5 Manière différente, imprévu / Travail interdisciplinaire. différent (3x), nature différente (2x) démarche personnelle / Danse un complément, produit attendu pas évident / différent (2x) / Travail (9x), activité à part, mélange, variété / Travail, formation théorique. Manque de connaissance (2x) difficile d'accès /Vécu (2x) / Vécu personnel /vécu (3x) / Vécu (2x) = 39

b. L'analyse quantitative des données

1. L'importance du discours et sa variété :

291 unités de sens sont répertoriées et se répartissent dans les quatre pôles. Le discours est assez homogène. Les enseignants reprennent les mêmes expressions ou les mêmes idées concernant les différents pôles. 92 termes différents sont repérés soit 31,2 % de l'ensemble . Les interventions concernant la démarche pédagogique sont importantes et représentent environ 108 interventions soit 27 % du discours.

2. Répartition du discours en fonction des différents pôles :

Deux pôles dominant l'intelligibilité (38,4%), et la sociabilité (26,1 %). La sensibilité est le pôle faible des 6 modèles (17,1 %) suivi par la motricité (18,2 %).

3. Les 6 modèles et leur singularité :

Si nous ne considérons que l'aspect quantitatif, nous remarquons que tous les modèles ont un pôle dominant : l'intelligibilité. C'est lui qui a la charge d'articuler le système. Les modèles sont singuliers, cependant les 6 modèles peuvent se réorganiser en 4 :

M : La sociabilité et l'intelligibilité organisent le modèle qui est faible concernant la motricité et surtout la sensibilité.

F. et Br se ressemblent : L'intelligibilité articule assez harmonieusement la sociabilité et la sensibilité. Ce modèle est défaillant concernant la motricité.

Y et B se ressemblent : Ces modèles sont relativement équilibrés, l'intelligibilité articule les 3 autres pôles. La motricité est légèrement dominante pour BR

K : l'intelligibilité domine fortement et articule la sociabilité et la motricité. La sensibilité est le maillon faible.

c. l'analyse qualitative des pôles :

1. La motricité :

23 interventions évoquent de façon évasive la motricité. 10 interventions sont retenues concernant des coordinations et une motricité organisée. 9 font référence aux composantes du mouvement. 11 interventions montrent une connaissance de techniques corporelles.

Nombre d'interventions : 53 (18,2 %)

Les items récurrents sont : Corps : 5 enseignants sur 6 ;

Enchaînement : 3 sur 6,

Le discours sur la motricité est relativement pauvre. Les formulations concernant le corps dansant sont évasives. Peu de termes s'appliquent à des techniques corporelles favorisant les maîtrises. Les composantes du mouvement sont à peine évoquées. 3 enseignants font appel à la notion d'espace. La connaissance des enseignants concernant la motricité, les coordinations ne représentent que peu d'interventions. Les enseignants ne s'expriment pas sur la motricité utilisée, comme si le rejet de l'apport technique était une entrave pour envisager le mouvement dansé dans sa capacité à mobiliser les segments corporels, à produire des actions motrices complexes et élaborées mettant en jeu des appuis, des équilibres. Comme si dessiner l'espace, articuler les parties de corps, utiliser une rythmique ne pouvaient être énoncés sans faire référence à des techniques et être un obstacle au projet expressif.

2. La sensibilité :

24 interventions font appel aux différentes perceptions sensorielles. La perception visuelle est peu évoquée (2 fois), les sensations kinesthésiques sont plus nombreuses (10 fois) et montre que la danse est aussi un rapport corporel particulier avec l'environnement. La correspondance entre l'écoute musicale et le mouvement est aussi une sensibilité particulière à la danse (10 fois).

Les émotions sont largement présentes dans le discours. Emotions suscitées par le mouvement ou par le fait de se donner en image à voir. 21 interventions témoignent de l'épreuve que représente l'acte de danser. Ce qui conforte la classification de Bernard JEU. De même LEGENDRE exprime cette idée de mise à l'épreuve, par l'expression prise dans le langage commun "on va danser !" qui signifie que l'on va passer un mauvais moment.

5 interventions évoquent l'imaginaire.

Nombre d'interventions : 49 (16,8 %)

Items récurrents : Musique : 5 enseignants sur 6 (10)

mal à l'aise, mal être : 4 enseignants sur 6 (6)

L'acte de danser semble provoquer une mise en jeu de l'affectivité et des sensations liées à la perception intimes de son corps, qui entravent la liberté d'actions. Ici il n'est pas question de l'être dansant, mais de l'être tout simplement, porteur d'images de lui même et de perceptions kinesthésiques, qui mettent en route les émotions. Le danseur n'est pas celui qui permet de vivre des émotions à celui qui le regarde, mais celui qui vit le mouvement dansé de façon émotive, et sensuelle. La musique est un support important au mouvement, et rend l'acte de perception auditive incontournable à la pratique de la danse.

3. La sociabilité :

23 interventions portent sur la distinction garçons filles en danse. Elles témoignent de l'empreinte sociale importante concernant la féminité du mouvement dansé. 20 interventions illustrent vaguement les notions de socialisation, de rapport de l'individu au groupe, sans pour cela montrer une spécificité à l'activité. 20 autres font référence à l'implication de la personne dans l'acte de danser. Les autres sont vécus comme sujets à affronter. Ce qui peut paraître curieux, du point de vue de la danse, qui cherche plutôt à séduire et à captiver.

Là encore, danser est un moment difficile d'échanges. Peu d'interventions ciblent une sociabilité spécifique à la danse par la tenue de rôles particuliers. L'absence de modèle est revendiquée. Les codes à établir sont du registre de la démarche pédagogique pour permettre les évaluations.

nombre d'interventions : 76 (26,1 %)

Nombre d'items récurrents : Filles 5 sur 6, garçons : 4 sur 6

Oser 3 sur 6

Groupe 3 sur 6, ensemble 3 sur 6

La sociabilité représente un pôle important pour les enseignants. La situation dansée choisie, implique la communication, le spectacle. D'où l'importance accordée à l'idée de se montrer, d'être regardé. L'implication de la personne est grande. Il n'y a pas de dissociation entre le danseur et la personne. Nous pouvons observer que l'activité de représentation pose des problème de personne, d'affirmation de soi, plus que de lecture.

4. l'intelligibilité :

Les discours des enseignants laissent apparaître une grande importance donnée au sens de l'acte dansant. 23 interventions portent sur l'aspect artistique. Danser est avant tout créer, réaliser un spectacle. 22 interventions font appel à l'expression personnelle. Les enseignants articulent tous (sauf 1) l'activité expressive avec l'activité artistique. Comme si l'un dépendait de l'autre. La question est de comprendre si la confusion entre les deux termes existent. 35 interventions rendent compte de la place de la danse dans le cadre de l'EPS et de la gestion des apprentissages. 14 interventions font appel à la logique, à la compréhension du mouvement dansé. 10 montrent une approche plus intuitive. La connaissance du langage de la danse, et des moyens à mettre en oeuvre pour aboutir à la création sont peu nombreux, et révélateurs de références culturelles pauvres, et peut être volontairement pauvres, pour ne pas succomber aux influences culturelles singulières.

Nombre d'items : 113 (38,8 %)

items récurrents : Expression : 5 sur 6 (12)

Création : 5 sur 6 (7)

Vécu : 4 sur 6 (8)

L'intelligibilité de la danse réside dans la possibilité d'expression et de création qu'elle offre pour les élèves. Les enseignants sont plus soucieux de définir le sens de leur action que d'évoquer les conditions de mise en oeuvre, les façons plus opérationnelles de permettre la création.

5. les valeurs :

Valeurs : les relations avec les autres, le bien-être, Réaliser un spectacle.

Valeurs : Les relations avec les autres. On réalise un spectacle.

Valeurs : La relation aux autres, Réaliser un spectacle,

Valeurs : S'exprimer, Bien-être, Relations aux autres.

Valeurs : Esthétique. Rapport à la musique. s'exprimer .

Valeurs : Le regard des autres, Communication , Expression .

1 : Relation aux autres (3x), exprimer (1x), esthétique (1x), regard des autres (1x)

2 : Bien être (2x), spectacle (2x), musique (1x), communication (1x)

3 : Spectacle (1x), relations aux autres (1x), expression (2x)

Relations aux autres : $20 / 72 = 28,5 \%$; Spectacle : $10 / 72 = 13,8 \%$; Expression : $10 / 72 = 13,8 \%$ Bien être : 8 ; Esthétique et regard : 6

Les enseignants n'ont pas un avis très partagé. La relation aux autres vient en tête, mais n'est citée que par 3 enseignants sur 6. Réaliser un spectacle n'est mentionné que par 3 enseignants, 2 en voeux 2 et un en voeux 3. Le groupe est assez divers dans les valeurs accordées. Pour mieux comprendre, il faut croiser les valeurs avec les 4 pôles.

L'aspect danse - rencontre apparaît dominant, mais le style de relation reste vague.

6. La démarche pédagogique :

Les interventions sur la démarche pédagogique occupent une large part du discours. Globalement, nous pouvons retenir que l'importance de l'engagement de la personnalité de l'enseignant est forte et n'est pas toujours vécue sans appréhension !

Les procédures d'enseignement qui accompagnent les apprentissages sont aussi évoquées : les manières d'aborder la danse semblent être une préoccupation, tout comme l'accompagnement des recherches, des découvertes.

danse me gêne car les élèves derrière ce mot mettent une image, c'est le tutu / l'image qu'ont les élèves de la danse , ils partent avec un a-priori terrible / c'est pas la même chose dans la tête des gamins / ça touche des représentations différentes / ils ont l'image de la danse classique = 5 interventions concernant les représentations des élèves.

Avec les élèves ça se passait bien / Bonne réaction , Les élèves réagissent différemment./ Chacun peut utiliser ce qu'il sait faire, besoins des élèves, avec des grands, des petits, 20 gamins en même temps, répondre(2x) à un élève, = 9 interventions font référence aux élèves. soit 14 en rapport avec les élèves.

découverte / plus de découverte, Pas du plaqué = 3

comment entrer dans la danse, Des façons différentes d'aborder la danse. / Certains collègues entrent mieux par le cirque / rentrer dans l'activité / commencer, dans un premier temps / ils se mettent en route, lancer un travail = 8 outils d'évaluation, repères (2x) / Les cadres (4x), repères , / critères, perçue, l'évaluation, le respect des critères / Les critères émergent / Par rapport à quoi on se réfère / évaluation (2x) critères,évaluation = 18

la recherche, la créativité / tirage au sort / on tirait un sujet , recherche collective , chercher , / réaliser nous même une danse = 7 Le travail interdisciplinaire / support inter disciplinaire, avec les autres collègues (français, musique) = 2 un rituel , u n cycle de danse / L'échauffement / présentation / un cycle = 5

43 interventions sur les procédures particulières d'enseignement

Importance du prof / .être plus à l'aise , à être moins collée à la préparation , à sentir l'angoisse , peur de proposer quelque chose qui ne marche pas du tout / relation avec le prof, Je n'ai pas peur d'enseigner la danse ça m'a débloqué / moins à l'aise donc ça va être dur / Je me sens moins costaud, la personne était hyper compétente / L'enseignante bien perçue , enseigner la danse si je dansais avec eux , il faut que je sois là, miroir par rapport à l'enseignant = 14 interventions sur l'importance de l'enseignant

de manière différente / la démarche proposée était rassurante , la méthode était un guide / les entourer , les cadrer sinon elles ne savent pas où aller , mal à faire passer (2x) , J'ai besoin d'une démarche ,logique , dirigé (2x) / libre (2x) / Pas de guidage (2x), / guidé (2x) = 16 obligent à rentrer là dedans, Ils réduisent = 2

L'imprévu ,mais en danse il y a beaucoup d'inconnu / pas bien maîtriser ce qui va se

passer / C'est difficile car on ne sait pas sur quoi s'appuyer / gérer les découvertes, Savoir vers quoi on va... ce qu'il va falloir développer. / faire le cycle et de le découvrir en même temps qu'eux / Comment aider (2x) = 10

on peut s'y préparer / Le temps de préparation / on n'est pas assez clair , Se donner un objectif précis / un objectif commun, c'est facilitant = 5

33 interventions sur les démarches

Soit 47 interventions sur les enseignants, leur engagement et leur démarche adaptée

Nombre d'items : 108 (27 %)

Nombre d'items récurrents : Evaluation 5 sur 6

Repères, critères 5 sur 6

Entrer, aborder la danse 5 sur 6

Les démarches pédagogiques oscillent entre un besoin nécessaire de guidage spécifique de l'activité avec l'utilisation des outils de travail construit dans les autres APS. La recherche par l'utilisation connue de l'improvisation et l'investissement personnel de chaque enseignant engage celui-ci à réussir ce qu'il désigne être l'entrée dans l'activité.

L'enseignant se questionne alors sur son attitude d'écoute qui ne lui permet pas d'anticiper sur les réponses des élèves et qui pose le problème de l'aide possible à apporter. Comment faire face à l'imprévu ? Le rôle de l'enseignant apparaît comme primordial dans cette activité. Il est multiple : moteur de la mise en jeu corporelle, respectueux des réponses des élèves et aussi, évaluateur comme tout enseignant qui se respecte ! Les enseignants reflètent bien les exigences institutionnelles concernant les apprentissages à mener et à évaluer dans le cadre de l'EPS.

ANNEXE 8 Partie III

L'enseignant "K" E+ :

"K", 33 ans. Lieu de formation : Marseille. 84 / 89. Option athlétisme.

Formation initiale : j'ai pas choisi la danse au CAPES, parce que la danse contemporaine me barrait, j'ai toujours fait du modern jazz, et à Vichy, il voulait de la danse contemporaine. Comme j'étais moyenne partout, j'ai choisi lancer du disque. La danse c'était ma polyvalence. Je me souviens surtout de la licence. On avait à chaque trimestre une intervenante différente, 3 Profs avec des styles différents, on devait créer, se mettre en groupe, inventer, avec des chapeaux, des chorégraphies, comme si on était des élèves, elles des profs. Françoise était plus modern-jazz, elle nous apprenait des enchaînements, j'adorais parce que j'avais vraiment envie de danser, la partie création en danse contemporaine ça me barrait. Quand j'enseigne avec des élèves, je m'en souviens et je me mets au début devant pour leur apprendre un enchaînement et les faire danser, même en As, créer c'est bien, mais il faut avoir des billes pour créer. La troisième, c'était plutôt des diagonales, elle était rigolote, on faisait des sauts, saut de chat, elle nous

apprenait un vocabulaire gestuel plus classique, pour qu'on ait une technique.

L'année CAPES, j'ai pas de souvenir. La première année, c'était très riche aussi, on avait fait un peu de tout, même de la danse folklorique, ça n'avait pas du tout marché, parce que la prof c'était un cas. Il y avait eu une soirée spectacle, ceux qui avaient eu les meilleures notes avaient présenté, il y avait des trucs géniaux, avec des garçons, ils ont une imagination, une créativité, les filles c'est plus dans le cliché du joli, l'esthétisme, les garçons n'ont pas cette barrière de la représentation classique de la danse, il trouve plus de choses, même avec les élèves, plus humoristiques, plus créatifs, les filles, elles vont faire la fleur, le beau. Cette soirée je m'en souviens ...

Vécu personnel : Avant la fac, en seconde modern-jazz, j'en ai toujours fait, à Istres à la maison de la danse; j'ai enseigné quand j'ai raté mon CAPES pendant un an. J'ai toujours pris des cours de danse. J'ai dansé dans une compagnie amateur, à Abidjan. danse contemporaine, et africaine. J'ai donné des cours en plus de l'école, je continue à danser à Pâques avec des chorégraphes. Avec Serges RICCI. Il était très modern-jazz et il a évolué comme moi avec la maturité vers plus de danse contemporaine, ce qu'il fait maintenant est très rond très lié, très relâché, ça correspond à ce que j'ai envie de faire à 30 ans et par rapport à mon corps, j'ai moins envie de me faire mal, de faire des "slake" avec la tête pour me tordre les cervicales, j'ai plus envie de choses coulées, rondes et ça correspond à ce que j'ai envie. Avec Couillot, mélange de danse africaines, hip hop et jazz, il a son style à part, et ça plaît beaucoup aux jeunes. J'ai toujours très bien vécu la danse, sauf à 18 ans à Marseille, des cours de contemporain, tout le monde dans l'espace, dans la salle, elle mettait la même musique, explorer l'espace et chacun ... genre thérapie de groupe, j'ai été déçue, je me suis dit la danse contemporaine, c'est nul !. En fait c'est tellement diversifié la danse contemporaine, qu'il y a autant de styles que de profs. Au départ, mauvaise impression.

En formation Continue : Un stage, avec Jocelyne Caumeil, elle a replacé le cadre théorique, c'était très bien, je savais déjà, mais ça m'a permis de recadrer les choses. Le deuxième stage, c'était une prof de terrain, moins théorique, mais elle nous a apporté plein de choses, des billes, en situations, la statue, les sculpteurs, pour utiliser l'espace les directions du drapeau anglais, les formes rondes, le partenaire passe en travers, plein de situations très riches que j'ai remises en place avec mes élèves. Les formateurs c'est important. Les stages c'est bien on se remet en question.

La danse c'est quoi ?

S'exprimer pour faire un spectacle, pour communiquer quelque chose aux spectateurs. C'est pas le regard des autres, c'est le regard du spectateur.

Danse / EPS.

Par rapport aux autres Activités, la technique, l'habileté, la maîtrise de l'activité, on va regarder le niveau initial de l'élève pour améliorer tel ou tel point, évaluation diagnostic, situation de référence, on choisit des thèmes d'étude, alors qu'en danse, je ne vais pas regarder que le thème de l'espace et apporter des situations d'apprentissage pour améliorer l'espace, il y a tellement de paramètres sur ma fiche, il y a le corps comment il le mobilise, la musique, comment utiliser la musique, le tempo, les phrases musicales, les accents, la relation avec les autres, l'énergie, est-ce que c'est une énergie quotidienne ou

un mouvement ample ? Il y a plusieurs paramètres, corps, espace, énergie, et je leur fais vivre des choses pour qu'ils rentrent dans l'activité, pour qu'ils s'expriment, et travailler sur 2 séances, je vais plutôt choisir la musique, mais je ne vais pas me centrer sur un thème d'étude en particulier et améliorer la maîtrise de l'activité par rapport à la musique, et on va frapper dans ses mains sur le rythme, doublé, dédoublé, à ce niveau, je n'ai pas la même démarche, plus globale, c'est tellement riche que c'est dommage de se centrer sur que la musique, ou que l'espace. Si je choisis d'améliorer la relation entre les danseurs, pendant 2 séances je vais mettre l'accent plus là-dessus, sachant que de toute manière leur chorégraphie, je vais leur dire qu'il faut que ça bouge dans l'espace, qu'il mobilise tout leur corps, je vais imposer dans les consignes un passage au sol pour que tout le corps bouge, et 2 déplacements minimum, même en travaillant sur la relation à l'autre, ils prennent en compte tous les paramètres. Je ne les vois pas présentant une chorégraphie en se centrant sur le rapport rythme/mouvement.

C'est peut-être parce que c'est au collège : démarche plus globale parce que c'est une activité nouvelle pour eux, et on n'a pas beaucoup de temps. n'oublions pas l'espace, la relation avec les autres, mobilisation de tout le corps, les gestes parasites, on se recoiffe pas ... A chaque séance, le but de la danse est de produire une chorégraphie ayant un sens pour communiquer aux spectateurs une émotion, on a choisi de les faire rire, ou d'éveiller leur curiosité, ou de leur faire retenir leur souffle parce que c'est beau, ou si l'atmosphère de la musique est mystérieuse ou triste et bien c'est recréer cette atmosphère? le choix de la musique est important aussi qui peut induire tel type de motricité ou tel ou tel ... La 1ère séance en demi-classe, quand ils acceptent ça, c'est par 2 et à 4 ils passent devant tout le monde. communiquer quelque chose c'est très important.

A l'AS, ce qui va changer c'est la technique, pendant un trimestre, je ne les fais pas créer, je leur apprend, l'échauffement, le placement du corps, je leur fais un cours de danse; les diagonales pour apprendre un vocabulaire technique, pas chassés, grands jetés, pas de bourrées, Tour, comment on finit son tour, comment on lève la jambe, on tend sa pointe de pied. Lever la jambe si on a le pied crochu, ça ne va pas, battements. Kick, bowl, change, technique, déplacements et chorégraphie. Travailler leur mémoire et vocabulaire gestuel. On crée ensuite, en situation, pas forcément toujours avoir un sens pour communiquer quelque chose à des spectateurs, mais trouver un enchaînement, en fait ça dépend, en ce moment on travaille sur le spectacle départemental, le thème c'est la matière, on a choisi le bois, donc au lieu de faire des enchaînements de pas, je leur dis mais pourquoi vous faites ça ? C'est quoi le bois ? Le thème du feu ? Si elles ont une idée dans la tête elles trouvent plus facilement les déplacements, plutôt que là on va ouvrir le pied droit à droite, puis un tour, elles sont vite bloquées, elles se disent qu'est ce qu'on fait là ? Danser juste pour assembler des pas, le thème de la matière ça leur plaît bien les boys band, les Claudettes, on fait des deux et on satisfait tout le monde. Un autre groupe a fait tout ce qui est rond; le vent dans les roseaux, par rapport à tout ce qui est rigide, si on donne un thème, elle trouve des choses plus facilement parce qu'elles ont peu de techniques, elles vont trouver le vent dans les roseaux, si je leur avais dit faites une onde et bien, elles auraient dit, une onde mais qu'est c'est quoi madame ?

5 Mots : il n'y en a pas qui me viennent je ne vois pas parce que c'est trop large....

On communique beaucoup on demande beaucoup on donne beaucoup, je m'investis plus dans un cours de danse qu'en basket par exemple Créativité Des relations entre les élèves, ils ont une autre approche des copains dans la classe.

Ouverture culturelle : 6 x par an danse.

Théâtre pas du tout j'aime pas trop. Musée, exposition : 2 x

Manifestations sportives : je suis le basket 6x

Cirque : 3x

Chorégraphes : Béjart le summum du beau de la perfection, DECOUFFLE, Ricci....Carlson.

Besoin de formation : Faire des stages avec que des experts, en FPC on avance pas aussi vite, travailler par thème et pas suivre la démarche didactique, réfléchir à la démarche. Comment on s'y prend , l'évaluation ça va, mais l'activité est tellement riche, il y a tellement de paramètres en jeu, comment tout travailler , on se centre que sur le corps, mais alors c'est que la technique, sur la musique, et on tape dans les mains. Que de l'expression ? c'est du mime et du théâtre. Comment s'y prendre pour prendre en compte tous ces paramètres ?

Marine	CATEGORIES	MOTRICITE	SENSIBILITE	SOCIALITE	INTELLIGENCE
	1	gestuel (2%), numérique (2%), mobilité habileté corporelle (2%) Bouge	musique (2%) regard (3%)	écoute (3%), relations, aut-ex (2%) copain, jeunes, par ou 4, classe tout le monde	cinéma (5%), spectacle, méditerranéisme (3%)
	2	Enchaînements (3%), premier sur soi, seuls, formes, mobiliser (2%), l'appar, tour (2%) l'ère, tend d'expliquer (2%), ... pas (2%)	tenir le souffle émotion, rire,	passent devant	danseur (2%)
	3	Enfilade (3%), diagonales (2%), simple, équilibre (3%), lié relâché, coulé, rigide accents, rythme (2%), doublé, dédoublé, p-nases ou sales tête, jambe (2%), pied (2%), es-tous (2%)	imagination	garçons (2%), filles (2%),	un sens, une idée, pourquoi faire ça
	4	assemblements de chat, machinisme (3%) leçon (2%), skate, tend le pied, pestes parasites, placement, premier, pas de jete, pas de bourée, onde, sa pointe de pied, telle est la box change,	échaboma, jeli, le bec (3%)	partir avec, entre dancer et spectateurs (2%)	thèmes (5%), à leur, vert dans mœurs, lois, fan, matéria, status, soulé, ...
	5			riché, style	par ailleurs, travailler la même le, préférence exister la substance,
		- 97 : 54,7 %	- 19 : 11,1 %	- 20 : 15,2 %	- 37 : 19,2 %
importance du discours : 171					

ANNEXE 9 Partie III

Les cinq autres enseignants experts : E +

“B”49 ans. Lieu de formation : ENSEP. 71.Paris. Option GYM.

Connaissance culturelle : Lagisquet, néo- suédoise. Pinok et Matho , Haeggen, De Rougemont, la danse primitive. L'expression corporelle chez Pinok. Maucouvert, Arguel. la technique Graham, à Nicholais. D'un enseignement traditionnel, classique, barre à un travail à un atelier ouvert. le classique, le jazz, le contemporain.

Dans les années 75. les Dupuy. Le déclic s'est fait avec une danseuse de chez

Dupuy. J Mass et Garros (psycho motriciens. K Waehner. A Lyon, les stages de la Biennale organisés par la Maison de la danse et aussi, les stages “danse à l’école”.

Ouverture culturelle : danse : 12 X

Chorégraphes : M. Marin. Kélémnis. DECOUFFLE (il déçoit) Bagouet.

Valeurs : Relation aux autres. Réaliser un spectacle.

	CATEGORIES	MOTRICITE	SENSIBILITE	SOCIABILITE	INTELLIGIBILITE
"B" (E)	1	libération du corps (7%), gestuelle	musique (3%), silence (2%), approche sensible (7%)	individuelle, rencontre	réflexion (30%), art (2%), artistique (10%), liaison entre les arts, ouverture culturelle (2%) et contemporain limentation (7%)
	2	enchaînement, appuis,		en dessous de qu'il y a eu	chronologiquement
	3	rythme (7%), espace			sens, cohérence, comprendre
	4	alignement, élan, vocabulaire déformation (2%), lien.	esthétique,		imaginative.
	5			habitus performance	spontanée recherche (2%)
		- 20 : 31,1 %	- 8 : 11,7 %	- 5 : 8,6 %	- 25 : 41,1 %

Importance du discours : 58

“B” Portrait :

Le modèle de “pratiquant culturel” à l’issue de la formation initiale et continue:

“B” a un vécu de danse riche, et il y fait référence avec humour, comme si danser reste une chose encore mystérieuse pour lui. Il vit cette activité comme une double expérience du corps : l’expression corporelle et la recherche sur le mouvement. L’évolution de ses pratiques va de l’approche par le vocabulaire de la danse (rythme, jazz, contemporain, moderne), approche extérieure, à une approche artistique plus personnalisée, grâce à la rencontre d’un grand nombre d’artistes. Danser alors, permet la connaissance de soi et la création artistique. Sa motricité met en jeu les fondamentaux du mouvement : appuis, élan, alignement, déformation du corps, technique, enchaînements. Sa sensibilité s’exprime à travers l’idée de perception sensible du monde, et d’un rapport avec la musique qui reste obscur. La sociabilité n’est que peu évoquée. La danse est avant tout une affaire personnelle, individuelle, elle permet toutefois la rencontre. L’intelligibilité a évolué d’une pratique de la danse pour créer des formes à une pratique pour créer une oeuvre artistique.

La démarche pédagogique met en place un travail par ateliers et s’appuie sur des projets interdisciplinaires.

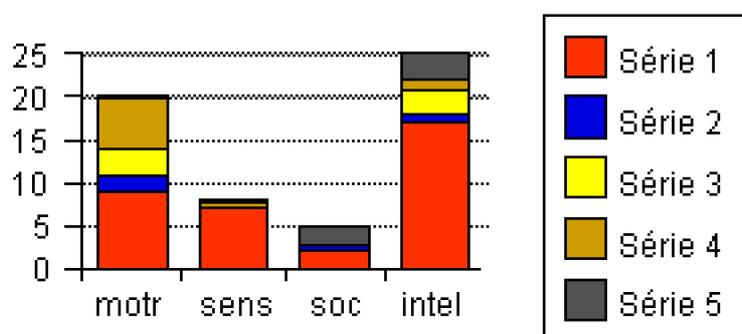
Les références culturelles sont très nombreuses. Il fréquente beaucoup les spectacles et les artistes (12x). Maguy Marin vient en tête, puis Kéléménis, DECOUFFLE,

Bagouet. Il témoigne dans ses goûts d'un éclectisme évident. Goût pour le mouvement théâtralisé, le mouvement abstrait, les danseurs des années 80.

Le modèle de danse proposé :

La danse permet des relations aux autres particulières dans le but de réaliser un spectacle. Par la danse les élèves s'ouvrent au monde artistique. L'utilisation du corps dans ses capacités à bouger, à communiquer de façon sensible, à mettre en route l'imaginaire est spécifique à l'activité. Danser, c'est chorégraphier tout en s'impliquant personnellement. C'est aussi la possibilité de rencontrer des artistes et de comprendre le liens entre les arts et les disciplines à l'école. Pour accéder à la danse, les élèves doivent changer leurs représentations ce qui implique une action pédagogique cohérente et importante de la part de l'enseignant qui doit être très disponible.

Quel modèle ?



Graphique 69 : B.E+. Valeurs : relations aux autres

Les intentions d'approche artistiques sont très fortes dans le discours. Ces valeurs accordées à la danse se retrouvent dans le pôle de l'intelligibilité qui est dominant. La motricité est riche dans une approche du mouvement qui utilise le registre de la danse contemporaine et les technique du corps qui pose la question des fondements du mouvement. La sensibilité et la sociabilité sont des pôles faibles. Le modèle semble déséquilibré dans le discours. Danser est avant tout produire du mouvement dans une approche artistique. L'enseignant est surtout intéressé, semble-t-il, par la pratique corporelle individualisée, la recherche de l'expression d'un corps sensible, qui a du mal à s'opérationnaliser dans tous les pôles. Il semble que la réalisation d'un spectacle ne soit pas toujours la meilleure façon d'accéder à ce travail. L'aspect artistique est dominant, et correspond aux nouveaux programmes de 96. Mais "B" n'envisage cette pratique de l'art que si elle incite à la recherche de l'individu sur lui-même, et non comme le proposent les textes officiels, la production et la lecture d'un spectacle. Ceux-ci, en effet, posent le problème des techniques et de la lisibilité du spectacle qui ne sont jamais évoqués ici. Ce modèle est éclectique et les références culturelles le montrent aussi : les goûts artistiques oscillent entre la mise en scène théâtralisée du corps dansant et au contraire son intention d'abstraction. L'enseignant semble à l'aise et doit pouvoir accommoder son enseignement selon les élèves et les difficultés rencontrées. Son ouverture sur de nombreuses pratiques du mouvement lui offre des adaptations multiples à la seule condition de sortir des

pratiques sociales et d’approcher l’art.

“MF”45 ans. Formation : Grenoble. 1976. Spécialité : Danse.

Connaissance culturelle : danse classique, un cours de jazz/ contemporaine. En classique on dansait mais on se prenait pas au sérieux, de la danse contemporain,de la 'gym' moderne,Médau, eutonie. C’était le même type de travail qu’en contemporain. club de 'gym' qui avait une section danse. Avec Rosella Hightower, à Annecy, avec Mattox. Un couple qui fait du mime : Claire Heggen et Yves Marc, qui se démarquent dans leur recherche. Un stage avec Alvarez, danses folkloriques. jazz.

Ouverture culturelle : danse : 3 ou 4 x

Chorégraphes : Maguy Marin. Troupe Israélienne. qui fait des choses très hard.

Valeurs : bien-être, mieux se connaître, regarder les autres, exprimer inventer.

	COEFFICIENT	MOTRICITE	SENSIBILITE	SOCIALITE	INTELLIGENCE
"MF" (C+)	1	bouger	respiration (1%), musique (2%), ressentir, sensation sensibilité (3%)	convivialité, échanges, partage, avec autrui	Artiste ou procureur
	2	forme	action, sensibilité (2%)	soufferté profondeur de l'engagement, sincérité (4%), mal-être	Compositrice, galas, costumes,
	3	rythme,		mixité genres (2%), filles, féminin (2%),	idées,
	4	technique (4%), vocalisation, souplesse, relaxation	technique		des choses non coulantes éboulées bonne
	5			absentéisme (1%), culturel, système	respectueux, ouvert (2%), ouvert à l'éprouvé personnel/échange vécu
		= 10 : 16.3 %	= 15 : 24.5 %	= 19 : 31.1 %	= 17 : 27.8 %
importance du discours : 61					

'MF', portrait :

Le modèle de “pratiquant culturé” à l’issue de la formation initiale et continue :

L’expérience de la danse oscille d’une part entre l’apprentissage des techniques (classique, jazz, moderne, contemporain) ainsi que la rencontre d’artistes dans des stages et, d’autre part, la recherche personnelle, l’engagement. Danser, c’est trouver le bien être, éprouver le plaisir de bouger avec ou sans technique. M.F suit beaucoup de stages, le registre de la motricité se décline avec éclectisme allant de l’aspect technique du mouvement , à la notion de vocabulaire qui indique un langage, à la relaxation et aux massages, faisant ainsi référence à un abandon de l’apparence au profit de la sensation. “MF” accorde une grande importance à la convivialité et à l’échange dans les rapports

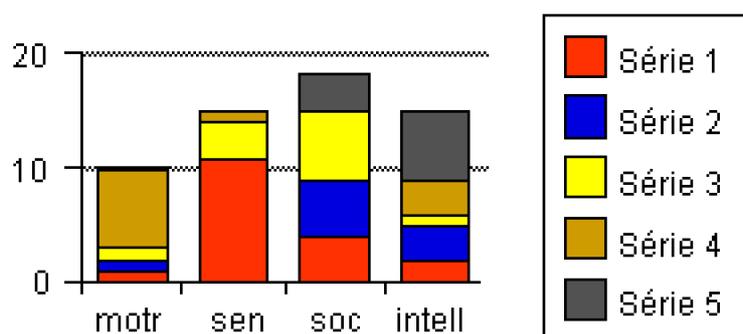
humains, seuls garants de l'engagement personnel et de l'authenticité de chacun. Les styles de danses n'empêchent pas la recherche perpétuelle du plaisir de bouger, de vivre son corps comme un instrument libre et sensuel.

Les références culturelles citées sont peu nombreuses malgré une fréquentation de spectacles régulière (4x). Maguy Marin est la chorégraphe retenue ainsi que le dernier spectacle qui l'a impressionnée dans le cadre de la biennale de Lyon : une troupe israélienne.

Le modèle de danse proposé :

La danse doit procurer du bien-être et permettre un regard sur les autres différent, attentif à l'expression et l'invention. Les mouvements proposés doivent pouvoir être investis par les garçons comme par les filles et changer ainsi les représentations d'une danse à connotation féminine. La danse change le rapport quotidien au corps et aux choses, et la musique peut être une aide pour éveiller la sensibilité. L'enseignant par une démarche à l'écoute des élèves, propose ce qui plaît et en même temps doit créer la rupture avec le quotidien. Il ne réussit que dans un climat de confiance et de plaisir recherché.

Quel modèle ?



Graophique 70 : MF.E+. Valeurs : bien être, se connaître

Le plaisir du mouvement imposé ou recherché marque affectivement la pratique de M.F, et elle tend à reproduire ce modèle hédoniste pour ses élèves. La recherche du plaisir et du bien-être articule une sensibilité à "fleur de peau" et une sociabilité fondée sur la convivialité. Cependant des difficultés apparaissent concernant l'intelligibilité qui s'interroge sur les représentations sociales de la danse ne permettant pas vraiment une cohérence avec les deux pôles précédents. Pour ressentir le plaisir dans le cadre d'un cours, il faut être motivé et sur la même longueur d'onde. Le pôle motricité est faible, et ne semble pas représenter une difficulté pour l'enseignante, ni une volonté de l'affirmer. L'aspect artistique évoqué ne s'allie pas toujours bien avec la recherche du plaisir. Les difficultés exprimées par cette enseignante spécialiste, qui préfère travailler avec des volontaires prêtes à tout, et culturellement préparées, interrogent la cohérence du modèle et sa dynamique. Les valeurs, la sensibilité et la sociabilité sont bien articulées et correspondent au modèle de 67. La motricité et l'intelligibilité sont plus en cohérence avec le modèle de 96, qui situe la pratique de la danse comme une pratique culturelle artistique qui doit permettre l'expression des goûts de chacun dans des techniques variées ayant du

sens pour les danseurs.

“N” 35 ans. Lieu de formation Grenoble.82 /86. option APPN.

Connaissance culturelle :danse classique, moderne et APEX (2x). danse contemporaine(2x). théâtre(2x), cirque, la danse acrobatique, théâtre du mouvement de l'école de Jacques Lecoq. Comment faire entrer le théâtre et le cirque dans les APA ... ? Davantage attiré par le cirque et le théâtre que la danse contemporaine.

J'anime les stages avec la MAFPEN APPN et danse. le mime.

Ouverture culturelle : Spectacle de danse : 8X,

Chorégraphes : LARRIEU, BAUSCH, BOVIN, DECOUFFLE.

valeurs : Réaliser un spectacle (essence et produit), S'exprimer, Bien-être.

	CATEGORIES	MOTS CLES	SENSIBILITE	SOCIALITE	INTELLIGIBILITE
“N” (F+)	1	corps gestuelle, mouvement	musiques(2x),	relation avec les élèves, groupe	esthétique(2x), , expression s'exprimer communication, production (2x) spectacle complémentarité expérimentative
	2		jeu	investissement, présence	composition scénique connaissance,
	3	rythmique, tempo (2x), tension, énergie, métrique		formées mûriss,	
	4	technique(2x),		chanteurs, musiciens	fonction
	5			marionnettisme, fixe	vécu (2x) exploitation de variables d'écrire(8x) lecture scénique(2x) continuité, différent (2x) construite
		= 11: 20,7 %	= 3: 5,6 %	= 12: 22,6 %	= 27 : 47,1 %
Importance du discours : 53					

“N” Portrait

Le modèle de "pratiquant culturel" à l'issue de la formation initiale et continue.

"N" vit une première expérience en activité d'expression qui débouche sur la réalisation d'un spectacle, en relation avec des musiciens qui tournera pendant l'été dans les festivals. Grand investissement, découverte du monde du spectacle, création corporelle et musicale incitent "N" à la poursuite de la pratique artistique. Ses connaissances sont variées et l'ensemble des activités physiques artistiques l'intéresse : danse moderne, contemporaine, cirque, théâtre, danse acrobatique. Il n'est pas danseur, mais devient, par son engagement dans la formation continue, un spécialiste de l'enseignement de la danse. Sa vision du monde trouve des correspondances avec l'approche artistique, créer, s'exprimer, construire l'esprit critique. La danse n'appartient pas qu'aux danseurs et aux femmes dit-il, et c'est un défi qui motive son investissement.

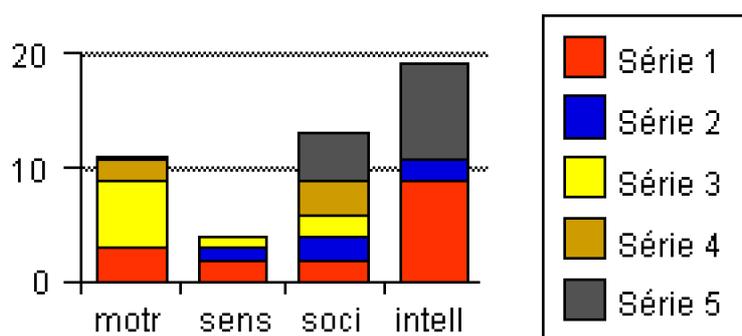
Ses références culturelles sont nombreuses et il va au spectacle souvent (8x) : ses goûts sont divers: mouvements, théâtralité, humour et mise en scène Larrieu, Bausch, Boivin, DECOUFFLE.

Le modèle de danse proposé :

La danse au collège doit permettre aux élèves de réaliser un spectacle, de s'exprimer.

Il n'est pas question d'utiliser des techniques de danse, mais plutôt d'engager une activité motrice singulière capable d'exploiter les composantes du mouvement. La musique, l'imaginaire sont des points d'appui pour l'expression et la communication. L'appréciation de la communication se fait par l'établissement d'un code commun de lecture et éveille à l'esprit critique concernant la composition scénique. La danse engage l'individu, sa présence, dans une perception du monde et un échange dans la création qui pose les problème de la citoyenneté. L'enseignant doit favoriser l'activité des élèves, leur expérimentation, en créant un climat de classe où la joie de danser est présente.

Quel modèle ?



Graphique 71 : N.I.E+. Valeurs : réaliser un spectacle.

Entrer dans la danse doit conduire à la production d'un spectacle qui sera lu par des spectateurs qu'il faut former. Les valeurs articulent les 4 pôles et la démarche pédagogique de façon cohérente. La danse donnée à voir ne fait pas référence à des techniques précises. La motricité s'élabore dans un jeu de variables du mouvement qui

nécessite une mise en scène pour être vue, et l'élaboration d'un code de lecture pour être regardé. La sensibilité fait appel à l'imaginaire, le plaisir d'être et de créer. Ce modèle semble discursif, mais il est aussi déséquilibré : l'intelligibilité domine. L'enseignant reconnaît par ailleurs, le besoin de pratique sur la réflexion. Il accorde beaucoup d'importance au vécu personnel comme éléments de réussite dans l'action pédagogique. La sensibilité et la sociabilité sont les maillons faibles du discours, bien que restant en cohérence dans les intentions. Le modèle est une reconstruction des modèles de 67 et de 96 avec une certaine cohérence philosophique. La danse scolaire est une danse particulière d'adolescents, qui par leur engagement dans leur activité vont découvrir les rouages de la création artistique et pourront ainsi exercer un esprit critique. L'intelligibilité organise bien ce modèle. Cet enseignant "fréquent" beaucoup les spectacles et se nourrit donc des pratiques artistiques. Son goût exprime une ouverture et une recherche de communication émotionnelle forte et chargée d'humour.

"Ca" 34 ans. Lyon. 89. Option Gym.

Connaissance de la danse :

Des interventions sur la danse moderne, Graham, Limon, aussi, on participait à un spectacle, on avait fait à partir du rock. On avait fait de l'expression, j'avais fait de la danse classique, les bases, du modern jazz, du rock

Danse classique, modern jazz, un ou 2 ans de rock avant l'UFRAPS. jazz et contemporain à Montpellier, avec un noir, en contemporain avec Horta, danse de salon, boléro. Un stage avec RICCI. En FC, en 92, stage de formation pendant la biennale sur le thème de l'Espagne. Le côté expression, des choses sur le Hip hop pour entrer dans la danse avec les élèves, pour être capable de faire une transposition, d'autres danses, la danse folklorique, mais je pense qu'on pourrait faire des choses bien. Les musiques celtiques reviennent les danses folkloriques ... peut être. La danse contact, ce qui est sur le principe de la relaxation

Ouverture culturelle : 2 à 3 fois par an.

Un chorégraphe : Béjart. je ne fonctionne pas avec des chorégraphes....

Valeurs: Relations aux autres. S'exprimer, (réaliser un spectacle, regarder les autres), la danse expression. L'expression,

	CATEGORIE	MOTRICITE	SENSIBILITE	SOCIALE	INTELLIGENTE
"Ca" (89)	1	corps, gestuelles	haut le regard (1x), musique (2x) correspondances (2x)	groupe, réalité (2x) milieu (5x) (servisé bénévoles, société)	création, invention, expression, objet (2x) production (2x), spectacle (2x) impression (2x)
	2	corps, sauter, marcher (2x) esut, construire	émotion (1x), bien être (2x), plaisir	événements, couronnement nocturne	scène
	3	Espace (4x) onction, haut, énergie (3x), temps (4x), élévation, composantes (5x)	image (2x),	files d'attente (2x), L'art de l'équilibre, esthétique	message
	4	technique		spécialeurs, ensemble partie,	thèmes (6x), du, symphonie, imagination,
	5			écrire, terme culturellement esut,	veçu, expérience intellectuel, presque, créativité, absence de let.
		=26: 26,8%	= 10 : 10,5%	= 24 : 24,7 %	=28 : 28,8 %
Importance du discours : 97					

"Ca" (89) : Portrait :

Le modèle de "pratiquant culturé" à l'issue de la formation initiale et continue.

"C". accumule une pratique personnelle importante et éclectique entre danse classique, moderne, rock. Sa formation lui permet d'expérimenter avec plaisir la production d'un spectacle, et l'activité expressive et créative. A partir de thèmes, elle apprend à faire correspondre des émotions avec des composantes du mouvement. Cela exige de l'imagination, mais aussi un traitement très intellectuel de la mise en jeu du mouvement. Une fois le système de traitement compris, il semble facile d'improviser. La mise en jeu des composantes du mouvement, espace, temps, énergie, est une aide à la création de danse. Le regard éduqué du spectateur permet l'appréciation des émotions et des images, du message. Elle continue à suivre des stages avec des chorégraphes, cependant, elle va très peu au spectacle, et avoue ne pas fonctionner avec les chorégraphes.

Ses références culturelles sont réduites. Elle identifie Bédart comme chorégraphe

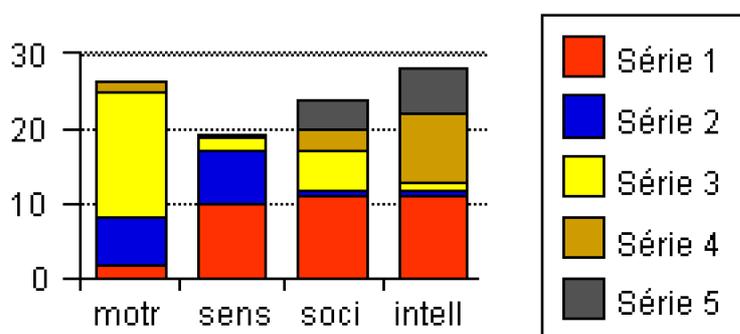
représentant le plus la “belle” danse.

Le modèle de danse proposée :

La danse au collège engage les élèves dans des relations aux autres particulières, elle favorise l’expression. Le mouvement dansé s’organise dans la mise en cohérence de ses différentes composantes. L’intention du danseur est de provoquer une relation émotionnelle, par la mise en images du corps avec celui qui regarde, le spectateur. Pour cela, les élèves sont mis en situation de créer pour impressionner d’une part, et sont sollicités pour élaborer des critères pour regarder les danses d’autre part.

La démarche de l’enseignant doit tenir compte des représentations sociales de la danse des élèves et considérer les deux aspects entravant les pratiques scolaires de danse : le féminin attaché à la danse, et l’élitisme de l’art contemporain. L’enseignant se préoccupe de l’intérêt et du plaisir des élèves.

Quel modèle ?



Graphique 72 : CA.E+. Valeurs : relations aux autres

L’enseignante dit ne pas avoir de compétences techniques, et pourtant elle a une pratique personnelle assez importante, elle désire l’approfondir par la connaissance d’autres styles. Elle veut partir de la motricité de ses élèves pour les amener à créer, inventer pour émouvoir celui qui va regarder. S’exprimer pour impressionner tel est le sens de la danse qui articule les 4 pôles. La motricité est à construire par le jeu combinatoire des composantes du mouvement. La sensibilité repose sur la mise en jeu importante des perceptions visuelles et l’écoute musicale. La sociabilité organise des rapports d’unisson, des contacts corporels et la communication touche la sensibilité du spectateur. Le plaisir et l’émotion sont présents. l’intelligibilité laisse entrevoir des rapports harmonieux entre la rationalisation nécessaire à l’élaboration d’un spectacle et l’approche plus intuitive. Ce modèle est très équilibré, sans dominante ni défaillance dans le discours. Il semble directement issu du modèle de 96 : création de spectacle et projet expressif. Les pôles révèlent une articulation qui met en jeu l’acte de représentation. Cependant l’aspect artistique n’est pas évoqué en tant que tel, ni les aspects techniques qui sont rejetés. Ce modèle est une reconstruction scolaire d’une activité de représentation par le corps, qui a une cohérence et une dynamique en rapport avec les finalités éducatives, l’activité de l’élève est au centre du processus. L’enseignante fait une

analyse sociale de la culture des élèves et des pratiques culturelles, comprenant ainsi les ruptures, tant au niveau de la sensibilité que de la motricité et de la socialisation.

ANNEXE 10 Partie III.

BILAN ANALYSE DE CONTENU DES 6 MODELES E+

a. Le recueil de données :

Valeurs : réaliser un spectacle, relations aux autres, voir, regarder, connaître.

Valeurs : Relation aux autres. Réaliser un spectacle.

Valeurs : bien être, mieux se connaître, regarder les autres, exprimer inventer.

Valeurs: Relations aux autres. S'exprimer, (réaliser un spectacle, regarder les autres), la danse expression. L'expression,

valeurs : Réaliser un spectacle (essence et produit), S'exprimer, Bien être.

Valeurs : S'exprimer pour faire un spectacle pour communiquer quelque chose aux spectateurs. C'est pas le regard des autres, c'est le regard du spectateur.

Motricité : 178

1 gestuelle, corps (2x), bouger, geste (2x) / Mouvements (4x) corps (4x), performance gestuelle / bouger, / corps,gestuelle, mouvement / corps, gestuelles / gestuel (2x), mouvement(2) , motricité habileté, corps (7x), bouge = 35

2 figures, enchaînements (3x), pas / enchaînement, appuis, / forme, / courir, sauter, marcher (2x) saut, enrichir / Enchaînements (4x), passage au sol, , sauts, formes, mobiliser (3x),frapper , tour (2x) lève,tend, déplacements (3x) , assembler , pas (2x) = 35

3 souffle, voix, figée / rythme (2x) , espace / rythme, / dynamique, temps (2x), espace, énergie, métrique / Espace (4x) arrière,haut, énergie (3x), temps (4x), élévation, composantes (3x) / Rond, espace (9x), directions ,à droite, diagonales (2x), ample,énergie (3x), lié, relâché, coulée, rigide, accents, rythme(2x), doublé, dédoublé, phrases musicales

= 58

4 massages,technique (3x) / alignement, élan, vocabulaire, déformation (2x), barre, / technique (4x), vocabulaire, souplesse, relaxation / technique (2x), / technique / sauts de chat, vocabulaire (3x) technique(7x), slake, tend le pied, gestes parasites, placement, pas chassés, grand jeté, pas de bourrée, onde, sa pointe de pied, battements, kick-bowl-change, tête, jambe(2x), pied(3x) ,les mains (2x) = 50

Sensibilité : 82

1 musique (5x), voir (2x), sentir, regarder, / musique (3x), silence(2x), / regarder (4x) musique (2x) ressentir,sensation / musique(2x), / l'oeil, le regard (6x), musique (2x) / musique(7x), regard (3x) approche sensible(2x), sensibilité (3x),,correspondances (2x)= 50

2 plaisir, mettre en danger (3x), pas à l'aise / sentir bien(2x) , plaisir, / joie / émotion (4x), bien-être (2x), plaisir, / émotion, rire, = 18

3 objets, tissus, brosses, imaginaire, image (2x)/ évocation, = 7

4 / esthétiques,/ esthétique, / le beau, (2x) , retenir le souffle parce que c'est beau, esthétisme, joli, = 7

Sociabilité : 92

1 Groupe, Rapport aux autres, on s'aidait on se corrigeait / individu, rencontre / convivialité, échanges, partager, travail avec quelqu'un / relation avec les élèves, groupe / groupe, relations(2x) / Groupe (3x), relations aux autres (5x), copain, jeunes, par 2 ou 4, classe , société, milieu (5x) favorisé défavorisé, = 33

2 passer devant les gens, affronter, authentique / en dessous ce qu'il y avait avant / authenticité, profondeur de l'engagement, s'investir (2x), implication / investissement, présence / si certains pouvaient se cacher / passent devant tout le monde = 13

3 mixité, garçons (2x), filles, féminin (2x), / femmes, mixité, / filles / garçons(2x), carcan féminin, efféminée / garçons(2x), filles(2x), = 17

4 solo, contact, danseurs / danseurs, musiciens / spectateurs, ensemble, porté, impressionne (2x) / éveiller la curiosité,communiquer(3x) , partenaires, entre danseurs spectateurs (2x), = 18

5 habitus / discothèques, culturel, système / code de lecture et citoyenneté, libre / élite,fermé, culturellement haut, / cliché, style = 11

Intelligibilité : 149

1 création (4x) , oeuvre (2x) communication, modernité, artistique, inventer / création (3x), art (2x), artistique (6x), liaison entre les arts, ouverture culturelle (2x) art contemporain / Artistique, produire / artistique(2x) , expression s'exprimer, communication, production (2x) spectacle / création, invention, expression, créer (2x), production (2x), spectacle (2x) / Créer(5x), spectacle,

inventer = 51

2 Processus de création, l'improvisation, variation, chorégraphie, costumes / chorégraphiquement

/Compositions, galas, costumes, impros / composition scénique, exploitation de variable / scène / chorégraphie (2x), paramètres, travailler la mémoire, = 17

3 , cohérence / sens, cohérence, comprendre, intention (2x) / idée, / message / un sens, , une idée , pourquoi faire ça = 25

4 thèmes (3x),imagination,onomatopées / spontanée / thèmes (6x), être ouvert à des choses non quotidiennes, étranger, bizarre, imagination, / jeu, symbolique, vécu, expérience / thèmes(5x) la fleur, vent dans les roseaux, bois, feu, matière, statue, sculpteurs, / = 30

5 des éléments pas hiérarchisés / recherche (2x), / vécu / vécu (2x) recherche, travail personnel,décalage / théorie (3x), connaissance, pratique (2x), continuité, marginalisation,différent (2x) complémentarité, construire un esprit critique / intellectuel,

physique, créativité, passerelles, / créativité = 26

b. L'analyse quantitative des données :

1. L'importance du discours et sa variété :

501 items répertoriés et classés dans les 4 pôles . La variété des items employés dans les 4 pôles s'exprime par l'utilisation de 235 termes différents sur les 492 (47,7 %). Ceci démontre une certaine richesse dans l'expression, ainsi qu'une appropriation assez personnelle de la danse .Le langage des experts n'apparaît pas dogmatique et ou monolithique. Peut-on envisager l'hypothèse suivante ? Tous les enseignants ont un vécu personnel important, riches de sensations et d'émotions corporelles et cela réduit largement, la possibilité d'homogénéisation qu'implique souvent le langage parlé. Rendre compte d'expériences culturelles diverses ouvre le vocabulaire. Nous observons un volume du discours plus important dans les dernières enseignantes formées, cela vient-il de la formation récente qui met plus l'accent sur la verbalisation et la formalisation des savoirs ?

2. La répartition du discours en fonction des pôles :

Deux pôles dominant : ceux de la motricité et de l'intelligibilité. Cependant la motricité n'est pas révélatrice de l'ensemble des modèles, car K. double par son seul apport le score des précédents modèles. L'intelligibilité prend le pas sur les autres pôles qui semblent se répartir de façon assez équitable. Nous observons que si presque tous les enseignants mentionnent des relations sociales particulières en danse dans les valeurs, l'aspect de la socialisation est moins présent ensuite. La sensibilité est le pôle faible.

3. les 6 enseignants, 6 modèles singuliers :

Si nous ne considérons que les aspects quantitatifs dans la répartition des différents pôles nous observons une diversité de l'organisation de chaque modèle.

C : L'intelligibilité ,la sensibilité et la motricité structurent le modèle, la sociabilité est faible

B. L'intelligibilité et la motricité sont les organisateurs privilégiés, la sensibilité et la sociabilité sont faibles.

M.F Le modèle s'articule autour de 3 pôles : sociabilité, sensibilité, intelligibilité, la motricité est faible.

N. L'intelligibilité organise l'ensemble. La sensibilité est faible.

CA. Les 4 pôles sont comparables et articulés

K. La motricité domine l'ensemble.

3 modèles sur 6 accordent une importance au pôle de l'intelligibilité.

Tous les pôles sont investis et articulés dans ces différents modèles. 3 modèles sont déséquilibrés en accordant peu d'importance l'un à la motricité, l'autre à la sensibilité, le

dernier à la sociabilité.

c. Les pôles :

1. Motricité :

178 interventions portent sur la motricité. Une enseignante déséquilibre l'ensemble des modèles. Cependant nous pouvons observer que les 6 enseignants se répartissent dans les catégories 1, 3 et 5. C'est-à-dire parlent à la fois du corps en mouvement en général, mais donnent des indications concernant le mouvement dansé dans ses combinaisons avec l'espace, l'énergie, le temps. Enfin, ils sont tous porteurs de techniques corporelles variées, comme certains le disent d'un vocabulaire gestuel.

Nombre d'interventions : 178 soit 35,5 %

Items récurrents : Technique (4 enseignants sur 6) ; Gestuelle (5 / 6) ;

Espace (4 / 6) ;

Énergie (3 / 6) ; Vocabulaire (3 / 6) ; Corps (3 / 6)

Les formulations générales sur les techniques corporelles en danse restent importantes et nous laissent supposer une volonté de non-technicisme. Un seul enseignant emploie un langage technique. L'inspiration de la danse contemporaine est forte. Un seul enseignant emploie le langage technique, faisant référence au jazz. La motricité est dans un rapport d'équilibre avec les 4 autres pôles sauf pour 2. Un la délaisse, une autre en définit les contours exagérément. Cette motricité qui s'inspire bien des différents traitements didactiques que l'on retrouve dans les pratiques de l'UNSS depuis les années 80. Cependant les nouveaux programmes de 96 invitent à plus de technicité, seule une enseignante se le permet.

2. Sensibilité :

82 interventions évoquent une sensibilité qui se répartit dans les catégories comme suit :

43 insistent sur les perceptions auditives et visuelles. Le ressenti est peu mis en avant, seulement par 2 enseignants sur 6. La mise en rapport musique/ mouvement reste dominante. 4 enseignants sur 6 pensent que l'acte dansé a besoin de l'imaginaire, et 3 décrivent le rapport à l'esthétisme qui renvoie à la beauté des formes. Les émotions font partie de la danse, mais les enseignants ne développent pas de longs discours à ce sujet.

nombre d'intervention en sensibilité : 82 soit 16,3 %

Items récurrents : Musique : 6 / 6 (20)

Esthétique : 3 / 6 (3)

Plaisir : 3 / 6 (4)

L'analyse des différents items en rapport avec les sens nous indique que les perceptions visuelles attachées aux productions artistiques sont nombreuses (36,5%). La recherche de correspondance entre sensations auditives et kinesthésiques est dominante (51,2%). Nous observons une sensibilité qui met en avant des perceptions et un registre

esthétique assez traditionnel voire même classique. Sensibilité qui est assez en concordance avec les programmes de 96 où l'aspect spectaculaire, artistique nécessite une maîtrise (un refoulement ?) de l'imaginaire , des sensations et des émotions. La contradictions transgression, normalisation semble assumée.

3. Sociabilité :

92 interventions portent sur la sociabilité. Si les termes généraux concernant les rapports que les élèves entretiennent en danse sont nombreux (27,3 %), la spécificité des relations se traduit par des rôles à tenir et à jouer. De plus les enseignants prennent en compte les réalités sociales et culturelles de leurs élèves, ainsi que leur identité de genre. L'investissement personnel s'exprime par des termes faisant appel à l'authenticité, la présence et qui qualifie l'investissement spécifique du danseur et non pas de la personne en général

Nombre d'interventions : 92 soit 18,3 %

Nombre d'items récurrents : 0 garçons 3 / 6

Relations 3 / 6

La sociabilité n'est pas un pôle dominant dans les modèles experts. Elle s'inscrit dans le cadre d'une activité de représentation, d'échange artistique qui nécessitent de communiquer, de toucher le spectateur. La danse est collective pour 5 d'entre eux et implique l'écoute entre partenaires et la lisibilité du spectateur. Nous observons une certaine concordance avec les programmes de 96. Les affects des années 70 sont évacués, pour ne garder que le plaisir du mouvement.

4. Intelligibilité :

149 interventions soit 27,4 % concernent l'intelligibilité. 37,7 % accordent de l'importance aux enjeux, au sens de la danse. La création est présente chez 5 enseignants sur 6, 4 font référence à l'art. Les enseignants définissent tous la danse par la production d'une danse qui est regardée. 2 enseignants seulement sur 6 parlent d'expression. Pour élaborer une danse les thèmes, les intentions ou idées sont nécessaires. Ils permettent un discours imagé qui favorise l'invention motrice. Les moyens à mettre en oeuvre oscillent donc entre une pensée divergente et imagée, avec une pensée plus rationnelle cherchant à établir des cohérences.

Les enseignants connaissent le langage et les situations qui permettent l'activité créative en danse. Il fait référence largement à la danse contemporaine.

Nombre d'interventions : 149 soit 29,5%

Items récurrents : création :(pour 5 enseignants sur 6)

thème (3 / 6)

L'intelligibilité, la compréhension de la danse comme activité culturelle et éducative accompagnent le discours des enseignants. La création artistique est ce qui mobilise le plus les experts et cela questionne à la fois les intentions et leur cohérence avec les moyens mis en oeuvre. Les enseignants sont très proches des nouveaux programmes de

96. Ils ont évacué l'activité expressive de la personne, pour l'introduire dans le cadre d'un projet dont la dimension artistique est recherchée.

5. Les valeurs :

Valeurs : réaliser un spectacle, relations aux autres, voir, regarder, connaître.

Valeurs : Relation aux autres. Réaliser un spectacle.

Valeurs : bien être, mieux se connaître, regarder les autres, exprimer inventer.

Valeurs: Relations aux autres. S'exprimer, (réaliser un spectacle, regarder les autres),

valeurs : Réaliser un spectacle (essence et produit), S'exprimer, Bien être.

Valeurs : S'exprimer pour faire un spectacle pour communiquer quelque chose aux spectateurs. C'est pas le regard des autres, c'est le regard du spectateur.

1 : Réaliser un spectacle (2x) Relation aux autre (2x), s'exprimer (1x) bien être (1x)

2 : Relation aux autres (1x) Spectacle (2x) regarder (1x) s'exprimer (2x)

3 : Regarder (2x) exprimer (1x) bien être (1x) spectacle (1x)

spectacle : 24/72 : 33,3 % ; Relation aux autres : 16/70 22,2 % ; Exprimer : 16 22,2 %
bien-être : 8 Regarder : 8 11,1 %

Les experts sont motivés pour enseigner une danse créative qui débouche sur un spectacle. Ils sont tous confrontés dans le cadre de leur association sportive à cet engagement. Les relations aux autres apparaissent comme un point important dans la danse, mais comme nous l'avons déjà noté, les interventions plus précises sur la sociabilité sont peu nombreuses. Il semble que ces relations soient implicitement fondamentales, mais ne nécessitent pas des interventions spécifiques.

6. La démarche pédagogique :

Il y avait cours technique(2x) et atelier,(3x) la pratique d'ateliers(2x), en cours, les ateliers(2x) = 3 / 6 (10)

des situations, qui est évaluée, au sens où, mais avec des critères, une grille en fonction de ce qu'on a travaillé, En cycle on manque un peu de temps plein de situations très riches que j'ai remis en place avec mes élèves, situation de référence,et apporter des situations d'apprentissage,= 4 / 6 (11)

un projet, travail inter disciplinaire : la littérature, la peinture, la musique et après je fais la démarche vers la danse . = 2 / 6 (5)

modes d'entrée(2x) je suis le spécialiste de l'entrée dans l'activité ,on peut rentrer facilement, ça devient facile de mener un cycle. j'essaie de les faire entrer par ce qu'ils font on va regarder le niveau initial de l'élève pour améliorer tel ou tel points, Évaluation diagnostic,je leur fais vivre des choses pour qu'ils rentrent dans l'activité, et travailler sur 2 séances,l'évaluation = 4 / 6 (13)

39 interventions 37,8 % concernent l'organisation pédagogique

quand est ce qu'on break, je me dis il faudrait que je parte de là pour redémarrer autre chose et qu'on pouvait plus satisfaire les gamins. ,plus de blocage Je ne proposais pas forcément de choses qui plaisaient,je mets de l'opéra, du rap, ou autre chose ça passe,En classe il y a une pesanteur, des moments ils s'engageaient, mais c'est le souk, du bruit, des rires, je sors je suis épuisée. Il y avait des choses bien mais....quand ça déraile...., mais entre ce qu'ils disent et ce qu'ils font il y a encore une marge. q que j'essaie de faire assez sympa, pour dire si ça les intéresse, pour qu'ils s'expriment, on satisfait tout le monde 5 / 6 (20)

20 interventions : 19,4 % font référence aux élèves , leur motivation

on choisit des thèmes d'étude,je ne vais pas me centrer sur un thème d'étude en particulier et a ce niveau, ,A chaque séance, je n'ai pas la même démarche, elle est plus globale, pendant 2 séances je vais mettre l'accent plus la dessus, réfléchir à la démarche.= 5 / 6 (19)

19 interventions : 18,4 % permettre la création par des procédures d'enseignement adaptés

tu t'investis, tu fais le guignol, à bouger ton corps, tu fais bien le clown avec tes élèves, disponibilité,faire preuve d'une autorité, Les élèves me font confiance pour les porter sur la scène. on demande beaucoup ,on donne beaucoup 4 / 6 (10)

le gamin te donne et tu saches en sortir des éléments donc c'est pas hiérarchisé, surtout de leur faire sortir quelque chose. . je me mets au début devant pour les faire danser , modèle(2x), je m'investis plus = 3 / 6 (9)

19 interventions 18,4 % importance de l'enseignant

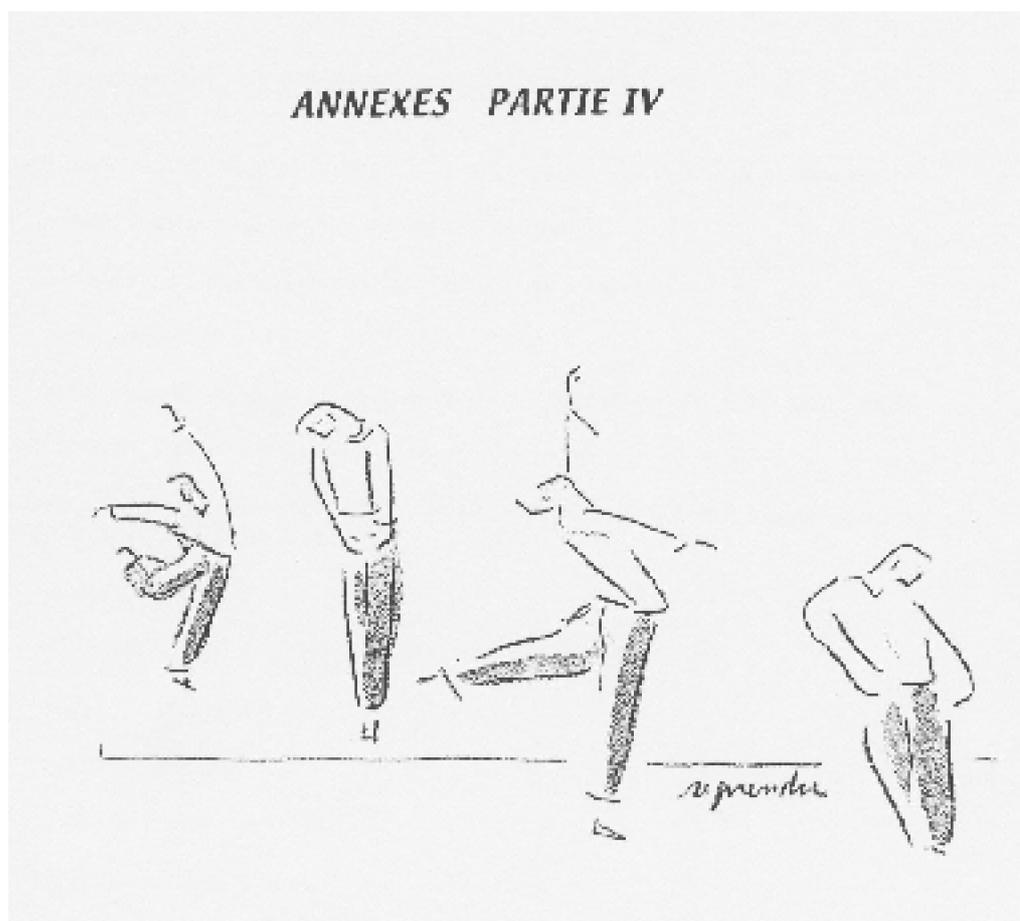
difficulté face aux représentations (4x)et prendre le temps de les construire. pas beaucoup de temps. = 1 / 6 (6)

103 interventions sur la démarche pédagogique soit 17 % du discours général.

Items récurrents : entrée 4 / 6 (6)

Les démarches pédagogiques évoquées tentent toutes de répondre au problème de la création et de la production d'un spectacle à montrer. L'entrée des élèves dans l'activité semble être un moment très important pour l'investissement ultérieur. L'organisation pédagogique qui structure un cycle de travail comporte donc des entrées diversifiées avec le souci de l'intérêt des élèves, puis la nécessité de partir de ce que font les élèves pour les aider. Des procédures adaptées doivent être mises en place pour favoriser l'invention, la lecture du spectacle. L'importance de l'investissement de l'enseignant semble incontournable, de lui dépend l'engagement des élèves.

ANNEXES PARTIE IV



ANNEXE 1 Partie IV

Questionnaire.

ANNEXE 1 Partie IV

QUESTIONNAIRE ÉLÈVES 1. CLASSE :

1. Dans le passé, présent ou futur, est-ce que tu auras vu un spectacle de danse ? OUI / NON

2. Si tu as vu / vuais voir / vas voir un spectacle de danse, quel est le genre que tu préfères ?

	choix 1	choix 2
Classique
Moderno
Folklorique
Jazz
Contemporain
Autre genre

3. Si tu as vu 2 spectacles de danse, lequel se rapproche le plus de la danse ?

— A quel est ce la danse le plus proche du jazz ?

— A quel est plus proche de la danse folklorique ?

— Sans réponse

4. Tu n'as vu dans le passé, présent ou futur de danse pendant un an et plus ? OUI / NON

5. Quel type de danse pratiques tu ?

6. Pour t'inscrire dans une danse, est-ce que tu fais des activités de loisir avec ta famille, tes amis de la ville, pratique depuis un an ?

-- Aller au cinéma
-- Aller au musée
-- Aller aux assemblées
-- Aller au stade
-- Aller au carnaval
-- Aller au concert classique
-- Aller au théâtre
-- Aller voir un match sportif

7. Pour te diriger à un concert, cinéma, théâtre tu cours au :

— Centre d'art

147

Le dit-il souvent...	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
pour la grâce et le beau										
pour la technique										
pour la maîtrise du corps										
pour la gestuelle										
pour la précision										
pour la puissance										
pour la variété										

8. Si vous le pouvez, plus d'un côté que d'un autre, entourez le chiffre qui correspond :

ART 1 2 3 4 5 6 7

MUSIQUE 1 2 3 4 5 6 7

THEATRE

SCULPTURE

9. Si vous voyez un spectacle de danse, lequel est le plus important ?

	assez important	pas tellement important	pas du tout important
passer un moment agréable			
apprendre quelque chose			
connaître les danseurs			
comprendre l'histoire			
voir des beaux mouvements			

10. Êtes-vous capable de pratiquer la danse à l'école ? Entourez ce qui est convenable.

Tres souvent souvent à l'occasion jamais

12 élèves ont un modèle défaillant, composé d'un seul ou de deux éléments sur les trois interrogés.

ANNEXE 2 Partie IV

Interview "C".

53 ans. Formation : Clermont-Ferrand. 66/69. Spécialité Danse.

Formation initiale : Première année : beaucoup d'impros, bon souvenir, de la création, ce qui me reste : du plaisir, de la relation à la musique, des figures.

Ensuite 2 profs : classique, très technique, en moderne c'était différent dans la gestuelle, mais c'était pareil dans le déroulement du cours. J'ai choisi option danse : petit groupe, prof super et là on est entré dans la création pour notre solo au concours. Il a fallu

trouver la musique, le thème, et donc ce n'était plus le geste pour le geste mais c'était de la communication. Mon enchaînement c'était la vie, la mort quelque chose qui naissait jusqu'à la mort. on s'aidait, on se corrigeait.

Vécu personnel : Positif. toute petite, je faisais des ballets à l'école primaire, j'ai fait plutôt de la rythmique. Puis j'ai donné des cours, dans les camps d'ados je faisais de la danse. Les gens qui connaissaient ma prof disaient qu'on la retrouvait dans moi, je reproduisais donc un modèle.

J'ai animé un cours dans une MJC. Je faisais de la technique, des enchaînements.

Après j'ai fait des stages à Colombes, à Montpellier travailler avec Karin WAEHNER pendant 2 ans. J'ai connu les fameux ateliers. Il y avait cours technique et atelier, mais les ateliers, je n'y allais pas. Les cours techniques étaient variés : jazz, danse africaine, espagnole. J'ai travaillé avec Ginette BASTIN, j'ai un diplôme. C'était une modernité, de nouveaux enchaînements, mais ça n'a rien fait changer dans ma tête par rapport à la création. Des pas qu'on collait sur la musique. C'est une période où j'ai beaucoup dansé.

Dans l'Ain : plus de danse pendant 1 année. A bourg, la danse me manque et je danse avec PIGNIER et là découverte ! Il renverse tout ce que je connais, grand chamboulement. Je danse, il dit c'est pas ça, on commence les massages, les objets je ne savais pas ce que c'était. Tout change pour ma pratique personnelle

Rencontre avec les DUPUY, les ateliers, les mises en danger, que j'aime toujours pas bien, mais bon. j'y rentre mais ça me dérange un peu. Dans ma vie je ne me mets pas en avant, les ateliers m'ont beaucoup aidé, se forcer de passer devant les gens, d'inventer, au lieu d'être vachement timide maintenant j'arrive à affronter. Si je dis mettre en danger c'est parceque je ne suis pas à l'aise.

Formation continue : Les stages, et l'UNSS. Là pour moi je ne fais plus la même danse, je découvre la danse contemporaine, je découvre le souffle, la voix, je découvre tout. Avant c'était une danse plus figée.

Le rapport aux autres qui te permet de changer ta façon de voir, d'être de sentir les choses. Les objets, brosses, tissus. J'ai appris qu'il y avait plusieurs modes d'entrée et qu'on pouvait plus satisfaire les gamins. Ce qui m'a fait changer c'est le travail avec l'INRP. A ce moment là on a essayé de voir ce qu'on enseignait. Le contact avec d'autres danseurs, dans les stages j'ai vu d'autres façons d'aborder un projet et je m'en inspire maintenant avec mes 4èmes et 3èmes. Par exemple je travaille sur la variation avec l'UNSS en ce moment

Enseignement : Au moment du changement j'enseigne la danse. je faisais improviser les gamins , ils construisaient une danse en rapport avec un thème, une musique. Mais je ne savais pas bien où j'allais, ce que j'enseignais. Ce que cela pouvait leur rapporter. Ils fonctionnaient voilà. Ce qui faisait que dans les classes des fois il y avait des problèmes. J'étais pas claire. Parceque je n'avais qu'un mode d'entrée.

J'ai un atelier de pratique artistique cette année.

La danse c'est quoi ? réaliser un spectacle, la relation aux autres, voir, regarder, connaître.

Danse EPS : Rapport douloureux , pas le mien, mais dans mon entourage, mes collègues ne veulent pas se mettre en danger. Il y a une formation initiale qui n'est pas faite. Mais je crois que la danse n'est pas une reproduction de modèle, c'est un processus de création, alors ça dérange, parce qu'on est pas formé. Lorsqu'on parle avec des jeunes profs d'art plastiques, on est sur la même longueur d'onde, on se retrouve sur les onomatopées, les thèmes, la façon de faire. En EPS on apprend des systèmes comme en basket, après selon tu as une démarche plus ou moins directive. Mais on s'aperçoit que faire émerger des stratégies c'est douloureux ça , et de ce point de vue la danse et les sports-co c'est pareil. Faire émerger des stratégies, un processus de création c'est aussi difficile.

Le rapport au corps à l'école ça ne devrait pas jouer, tu t'investis, tu fais le guignol, si t'arrives à bouger ton corps, tu fais bien le clown avec tes élèves de temps en temps, ce n'est pas un argument. quand tu travailles en danse des fois tu ne sais pas où tu vas, il faut que tu prennes ce que le gamin te donne et tu saches en sortir des éléments donc c'est pas hiérarchisé comme au basket, en danse ils n'ont pas ça. C'est pour ça qu'il faut proposer des situations sur lesquelles ils peuvent s'appuyer, ils ont besoin de s'appuyer sur quelque chose.

5 Mots : création, chorégraphie, musique, danseur, costumes.

Ouverture culturelle :

Danse : 6 x, Musée, expositions : 1x, Théâtre : 30 x, Manifestations sportives : 0 cette année.

Chorégraphes : Béjart, Gallota, Ricci.

Besoin personnel de formation : c'est partir d'une oeuvre et voir comment on peut la traiter avec les petits. Qu'est ce qui serait intéressant de prendre dans l'oeuvre.

Pour ceux qui n'ont pas d'expérience : une démarche et quelques points d'appui pour avancer.

Colette	CATEGORIES	MOTIVATION	SENSIBILITE	SOCIALITE	INTELLIGENCE
	1	gestuelle, corps (2%), bouger, geste (1%)	musique (5%) en lien, regarder partir.	Groupe, Rapport aux autres (je gère)	création (4%), œuvre (2%) communication, médiation, sensibilité, inventer
	2	rigueur, enrichissements (3%), pose	passer le temps en danse (10%), pas à faire	passer devant affronter, authentique	relation, chorégraphie, costumes financement,
	3	esprit, voix, geste (1%)	objets, tissus, process		cohérence
	4	messages technique (10%) (4)		solo, contact avec d'autres danseurs (3)	chronologie, thèmes (8%)
	5				l'histoire en tant que éléments pas bien réfléchis, on s'aide on se corrige
		= 18 : 26,8 %	= 17 : 25,3 %	= 9 : 13,4 %	= 23 : 34,3 %
		Importance du discours : 67			

ANNEXE 3 Partie IV

La situation de référence .

	CATEGORIES	MOTIVATION	SENSIBILITE	SOCIALITE	INTELLIGENCE
S.R.1.1. Présenter une danse	1	mouvements,	faire à minima regarder	à 4	Donner un titre présenter intéresser
	2	déplacements	impressionner	utiliser	un début, une fin
	3	rapport à l'espace	face	mixité horaire	constituer
	4			conseil, spectateur	critique
	5				afiner
			= 3	= 4	= 5
		Importance du discours : 19			

ANNEXE 4 Partie IV

LE CYCLE DANSE. Séance 1 et 2.

Séance 1 : Entrer dans la danse !

S1. Connaissance des représentations, c'est quoi la danse pour vous ?

Faire un inventaire : jeu de mouvement ? jeu de rencontre ? jeu artistique ? Donner des exemples des différentes formes de danse.

S2. Entrer dans l'activité par des verbes d'action annoncés par l'enseignant :

Marcher -- Tourner -- Chuter -- Ramper -- Sauter -- Casser -- Glisser -- Taper -- pousser --

Critères de réussite : La variété des réponses dans la classe.

(Echange, démonstration de ce qu'on trouve)

S3. Se situer dans l'espace les uns par rapport aux autres.

Situation : Choisir 3 points dans l'espace 1--2--3--

Aller au point annoncé par l'enseignant

Trouver 3 déplacements différents pour aller aux 3 points.

Montrer à un partenaire = spectateur. C'est réussi, si 3 déplacements différents.

S4. Composer à 2 une danse avec les verbes d'action --Glisser--Tourner--Casser.

Musique : 30 secondes

Donner un titre

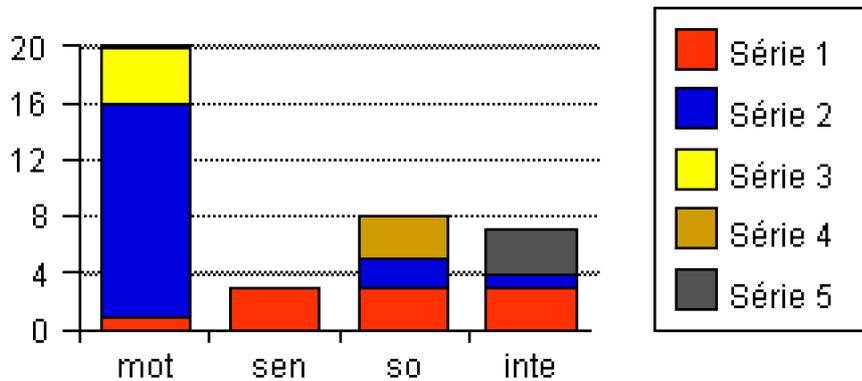
Montrer à 2 spectateurs.

Quel effet ? quelle surprise ?

Graphique séance 1

Séance 1 : L'aller dans la danse (jeu de miroir) : jeu en miroir	CATEGORIES	MOTRICITE	SENS FINE	SOCIALITE	INTELLIGENCE
	1	aller 1	plaisir, au son (2x) 3	les uns les autres, à 3 3	danse, musique, parade, chant 3
	2	Vibrer (10x), tourner, tomber (2x), sauter, ramper, sauter, casser (2x) 16		montrer (2x) 2	composer 1
	3	Complément (2x) 4			
	4			parler en miroir (2x) 3	
	5				vivre, tourner le + la repousser 7
			= 20 : 41,6%	= 9 : 3,2%	= 8 : 13,6%
importance du discours : 40					

Séance 1



Séance 2 : Construire un espace pour danser.

Mise en place de la SR1.

S1. Mise en activité des élèves par le jeu en miroir avec l’enseignant.

Le prof essaie de surprendre en faisant des formes, les élèves réagissent et prennent la même forme (référence au travail de MONTALVO pour l’enseignante)

Déplacer la forme sans la détruire.

Idem, l’animateur est un élève.

S2. Déformer son corps dans un espace.

a. Reprendre les points 1-2-3- Courir, au signal aller au point 1 et faire une statue numéro 1

Au signal aller au point 2 et faire une statue numéro 2

Au signal aller au point 3 et faire une statue numéro 3

Sur une musique rythmé J.M.

b. Se déplacer en marchant, prendre les formes

Au point 1 faire les formes dans l'ordre n°1, 2, 3,

Au point 2 faire n° 2, 3, 1,

Au point 3 faire 3, 2, 1.

Sur une musique lente J.M.

S3. Construire une danse à 4 avec un début et une fin.

Utiliser toute la musique (FELLINI 1'30)

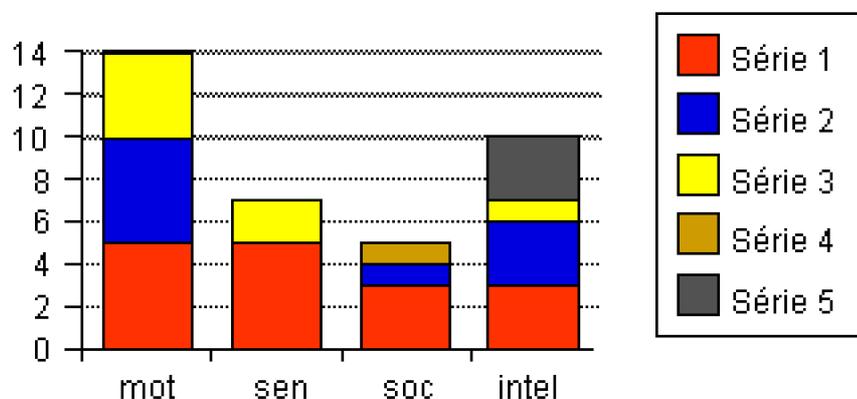
Donner un titre à sa danse.

S4. Montrer sa danse ...Donner un titre.

Regarder les danses ... Aborder la notion d'image forte, que reste t-il de la danse ?
Faire une phrase.

CATEGORIES	MOTRICITE	SENSIBILITE	SOCABILITE	INTELLIGENCE	
Séance 2 : Cinq ateliers en espace muséographique de la SH	1	lance de normes (1x) course, 5	muséum (3x) regarder, jeu de miroir 5	44x4x, saut de hauteur 4, 5	saute mouton, du haut en bas (2x) 5
	2	déplacer, saut de hauteur (1) manutention, enchaîner (1,2,3) 5		10x10x1 1	de l'ancien au présent (1) 1
	3	lance, 1x1x1 (1) point (2,3) 4	ridon, magnéto 2	de l'ancien 1	construire, 1
	4				
	5				de l'ancien, présent, passé 5
	= 14 : 33,8%	= 7 : 16,1%	= 5 : 13,8%	= 10 : 27,7%	
Total : 36					

Séance 2



ANNEXE 5 Partie IV

GRUPE :	SPECTATEUR		
La danse est : (entourez)			
Micrototalement répétitive	intéressante par moments	triste / ennuyeuse / triste	
Nombre d'images retenues :			
1	2	3	
Quand ?	Début	milieu	fin
La ou les décrites :			
L'images singulières autour : (entourez)			
relations	énergie (tendu-relâché)		
espace	mouvement (ronde-angulaire)		
rythme / tempo			

Fiche d'évaluation SR1

ANNEXE 6 Partie IV

Séance 3 : Thème d'étude du cycle :

A partir des observations, enrichir sa danse en jouant sur le corps = déformation, sur

l'espace = trajets différents, les relations = le corps fait pareil, fait le contraire, = temps unisson.

Objectif : Construire un espace avec un partenaire.

Bilan pour chaque groupe des observations, on écrit sur le cahier, ce qu'il faut conserver, les images fortes ou intéressantes, ce qu'il faut améliorer.

S1. Se déplacer sur une musique, arrêt = attitude

Choisir une attitude, debout, mi hauteur, sol.

Déplacer son attitude sans la déformer.

S2. Construire un espace en déformant le corps seul

Choisir 3 points dans l'espace, avec 3 attitudes (debout, mi hauteur, sol).

Aller d'une forme à l'autre avec 3 déplacements différents

Montrer à son camarade. C'est réussi, si 3 déplacements différents

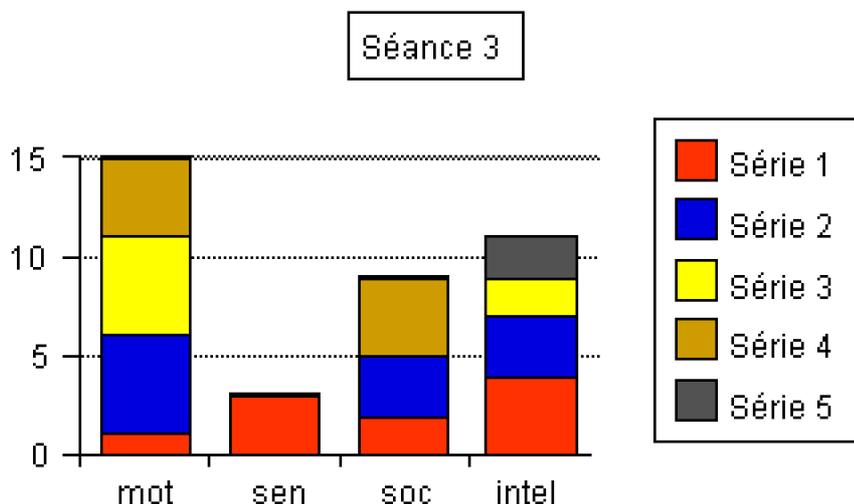
Le spectateur donne ce qu'il la surpris ou intéressé.

S3. Composer une danse à 2 pour chacun des 3 points dans l'espace. Vous vous retrouvez sur un point et vous aurez un trajet commun. Le point et le trajet commun sont organisés comme on veut. Critère de réussite : Produire un effet sur le point ou/et sur le trajet.

On travaille pendant 10 minutes,

On montre à 2 spectateurs

On remplit la fiche d'observation.



Séance 3 : Construire et évaluer une œuvre personnelle	CATEGORIES	MICROITE	ZONE DILITE	SOC ADILITE	INTELLIGIE LITE
	1	corp, forme 1	minique 3 points (2x) 3	un seule à 2, 2	intérel surprise, produire un effet 4
	2	se déplacer (2x) 4 (rép, sil), 2 déplacements 5		seul, monter 2x1 3	un peut déterminer (2x) 3
	3	rebout in couteur, sol (2x) espace (2x), haut, 5			construire, organisé 2
	4	allure (1x) 4		spectateur (2x), se rebouter, commun 2	
	5				refuse (2x) 2
		= 15 : 30,4%	= 3 : 7,3%	= 5 : 23,3%	= 11 : 28,3%
Importance du discours : 38					

Séance 4 : Bilan des fiches. On fait de l'effet

En étant ensemble

En construisant des formes étonnantes,

En étant en rythme,

en faisant le contraire;

Objectif : Etre ensemble, être en contraire pour produire de l'effet.

S1 : Mise en activité, être à l'écoute, réagir à ce qui se passe.

En cercle, le prof anime, les élèves l'imitent

Les gestes utilisés provoquent un bruit (son), -- frotter cuisses, mollets, bras, dos,

Varié les rythmes -- frapper dans les mains

Varié les rythmes, surprendre.

S2. Travail en cascade

Transporter le frappé des mains ... Le recevoir...obtenir une régularité des frappés.

Surprendre son partenaire en frappant à différentes hauteurs, en frappant de plus en plus loin de lui.

Mobiliser tout son corps pour frapper, imiter son partenaire, surprendre.

S3. Par 2 construire l'unisson sur 3X8, puis le contraire.

Trouver 3 déplacements différents où vous serez ensemble sur 3X8 temps

Trouver les actions contraires, les organiser sur 3X8.

S4. Construire une danse où vous produirez un effet en créant une surprise après un travail à l'unisson.

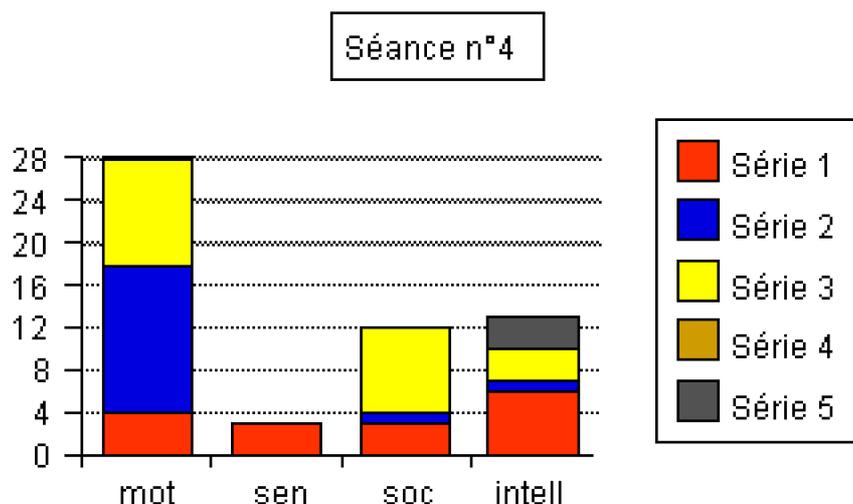
Montrer, c'est réussi si l'effet est après l'unisson.

S5. Retour à la SR

Faire le bilan : plus construit, plus négocié, plus intéressant à voir, pas assez long, pas assez déformé.

	COHERENCE	MOTIVATION	SENSIBILITE	SCENARIE	INTENSITE
Séance 4 : - ensemble, à leur rythme -	2	équilibré, gestes mobiles, corps (4)	Abs. à l'unisson, in-sou, musculaire voir (5)	Abs. par 2, régulière (3)	surprenant (5), provocateur (fel), créer -intéressant (4)
	3	troué, cassés, molet, dos, bras traversants (5), transporter pas recevoir déplacements solides, (4)		monter (1)	pas déformé (1)
	4	en ordre, rythme (5), régularité de travail, unison, in-sou, in-sou (5)/mg, (4)		ce sera pertinent (2), unisson (5), contraire (2) (3)	négocié, construit, construit (1)
	5				réussit à créer intérêt (5), (2)
		= 20 : 50%	= 0 : 0,0%	= 12 : 21,1%	= 10 : 20,2%

importance du discours : 56



Séance 5. Déformer le corps en utilisant le corps de l'autre

Construire un espace en se déplaçant à l'unisson et en contraire.

S1. Mise en activité.

Se déplacer, arrêt sur la musique, déformer son corps sur 4 temps / tenir sa forme 4 temps

A 2, statues 1 prend une attitude, 2 vient prendre appui sur 1 qui s'en va ainsi de suite.

Idem avec les chemins plus longs pour aller ou s'en aller.

S2. A partir de 3 attitudes négociées (debout, mi hauteur, sol) trouver 3 déplacements, où

Vous serez à l'unisson

Les enchaîner,

A partir de ces 3 déplacements, trouver leur contraire lent, vite, haut, bas, avant, arrière, droit, gauche.

Montrer ... Dites ce qui vous a plu.

S3 . Utilisez tout ce que vous venez de trouver pour votre SR , adapter à votre thème.

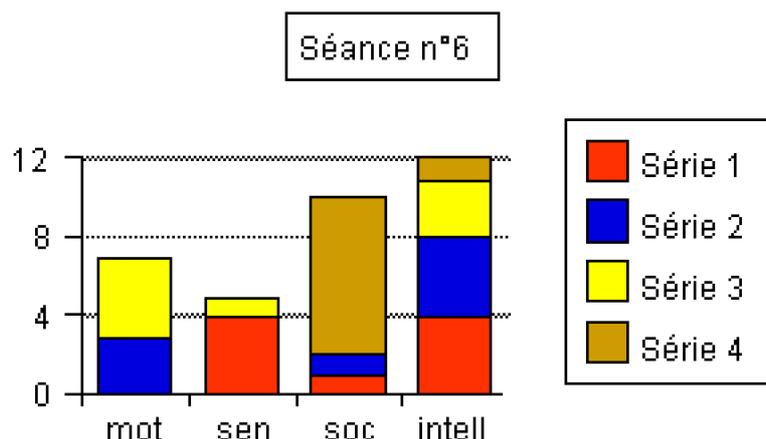
Réussite : produire un effet, donner un titre à la danse.

S2. explication des fiches d'évaluation. images, danseurs.

S3. Passage. Organisation :

Tirage au sort des groupes.

Le spectateur devra donner un titre pour chaque danse et observer les unissons, les contraires, la durée par rapport à la musique.



Séance 6 : 10/14	CATEGORIES	MOTRICITE	SENSIBILITE	SOCIALITE	INTELLIGIBILITE
	1		la musique (2x) 3 points distincts (2) (4)	à 4	intérêt, étonnante, structure, musique des effets
	2	déplacements (3x) 3		monter	scénique, début, trou, fin, 4
	3	trou (2x), espace (2x) 4	magn 1	unisson (2x), contraire (2x) spectateur (2x) danseur, ensemble 3	unifiée (2x) ensemble
	4				lignes ou lire, 1
5					
		7 21,9%	4 14,7%	10 34,4%	12 35,0%

Importance du discours : 34

ANNEXE 7 Partie IV

GRUPE :	SPECTATEUR :
La danse est : (entourez)	
Motrice, esthétique	intéressante par elle-même
	mélodique, rythmée
Titre de la danse :	
Nombre d'images retenues :	
	?
	?
La ou les décrire :	
La danse est-elle organisée ? oui non	
Sur toute la musique ? oui non	
La danse est-elle :	
un déplacement ensemble oui non	
un déplacement en combinaison oui non	
trois points dans l'espace 1 2 3	

Fiche évaluation SR 3

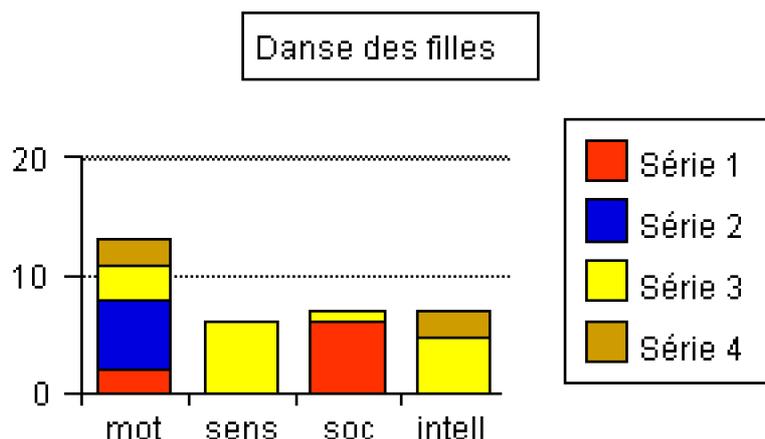
ANNEXE 8 Partie IV

LE GROUPE DES FILLES .

La danse des quatre danseuses : elle est perçue à travers des actions motrices donnant à voir une image (la pyramide), et des acrobaties gymniques (roue, roulade, plongeon). Cette danse tient compte de la musique, et les 4 danseuses sont bien ensemble. Beaucoup de mouvements sont mentionnés : passage au sol, portés... Le titre des majorettes est repris 4 fois sur 6 et semble en accord avec la représentations des majorettes, activités motrices réglées à plusieurs avec un aspect gymnique non

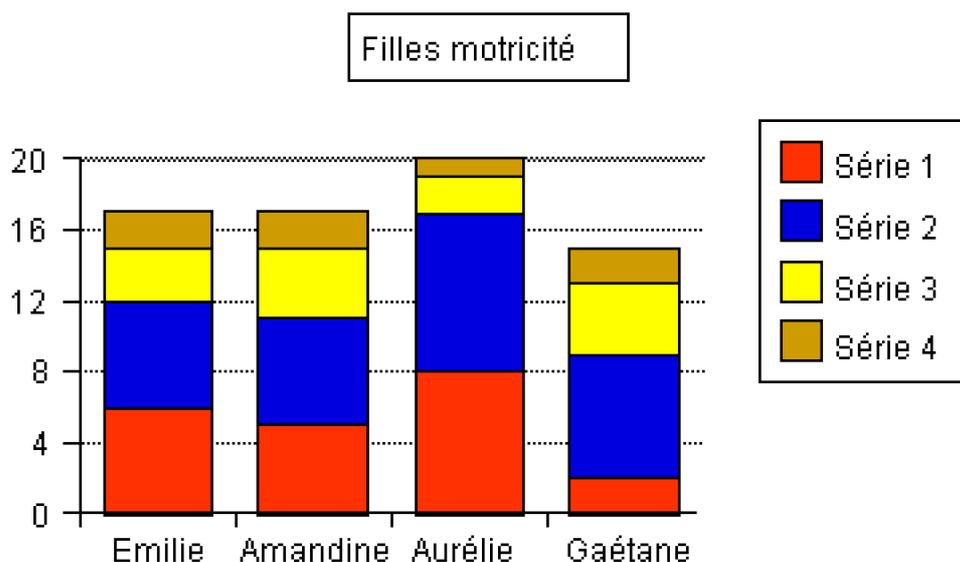
négligeable.

La danse a évolué pendant le cycle. Dans la SR1, les spectateurs signalaient plutôt un défilé avec des actions gymniques. La pyramide s'est élaborée ensuite comme une nouvelle construction importante de la danse. La pyramide casse la représentation de la danse où toutes les danseuses font pareils dans le temps et l'espace. Les portés incitent aux actions complémentaires et aux images en volume. Les spectateurs notent cependant l'aspect très organisé des relations dans le temps.

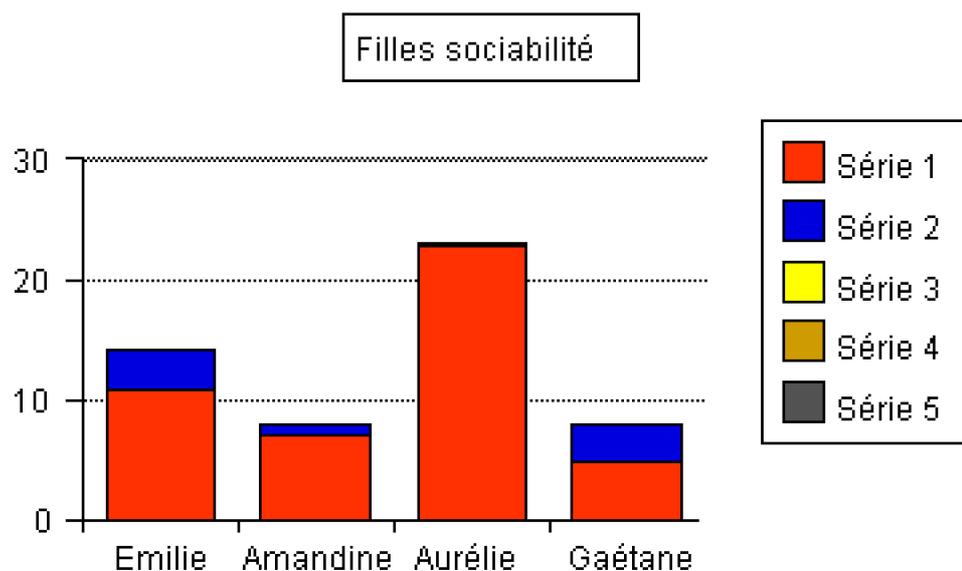
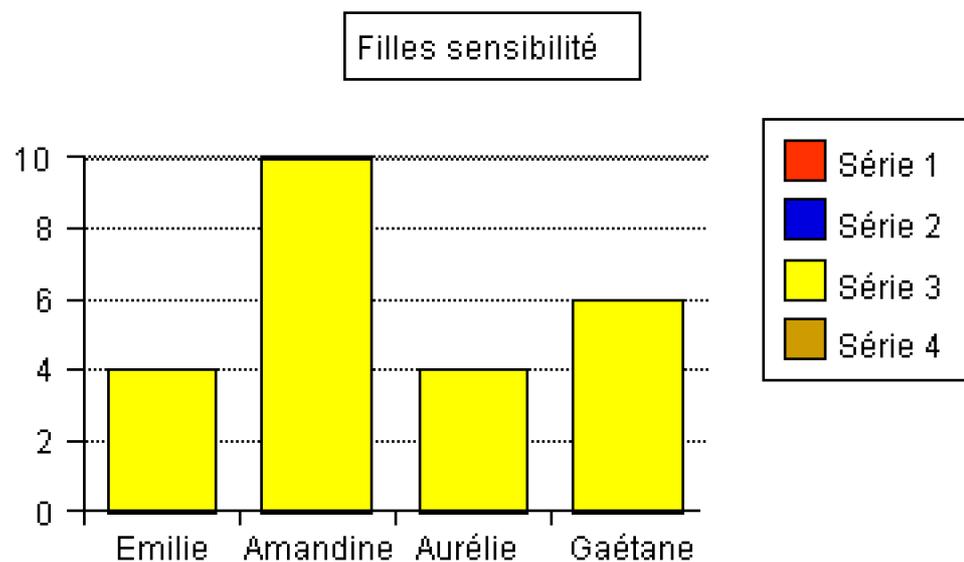


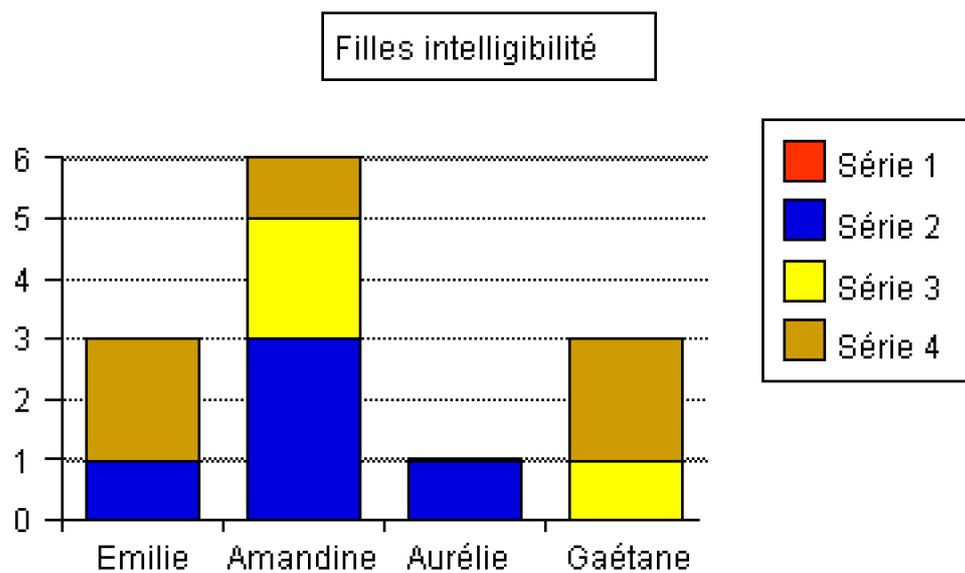
Graphique de la danse SR3 :

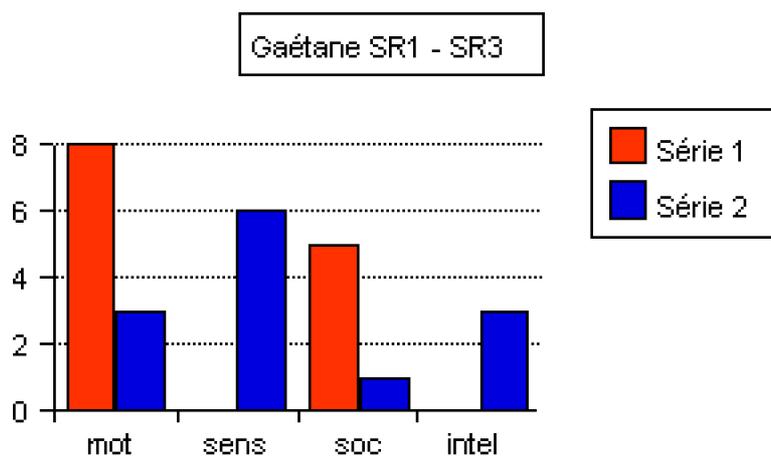
Le groupe des filles donne à voir une danse dynamique qui donne à voir du mouvement rythmique. Pour produire leurs effets spectaculaires, elles investissent l'espace, font des mouvements codés bien ensemble. Elles donnent toutes l'idée des majorettes, avec certains mouvements gymniques. La structure spatiale pour produire l'image de la pyramide est bien construite. Le modèle culturel articule la motricité et la sociabilité autour d'une intelligibilité rationnelle rendant compte de rôles conventionnels que tout le monde connaît. La sensibilité s'appuie surtout sur la perception des formes et de l'espace.



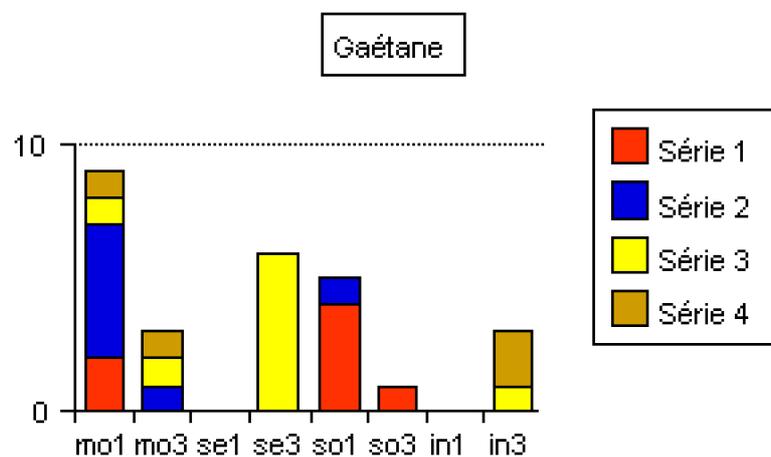
Comparaison des filles :







Evolution de la quantité de discours entre SR1 et SR3 : Gaetane



Evolution du modèle : Gaetane

Quand elle est danseuse, elle est appréciée par l'originalité des mouvements et par son dynamisme et son rythme.

Le modèle culturel semble avoir évolué d'un modèle articulé autour de la motricité et de la sociabilité à un modèle structuré autour de la sensibilité et de l'intelligibilité imgeante.

Titre d'identification : AURELIE F. ALIX de RP2		
SR1	SR2	SR3
n°1 : quand elle s'accroche		n°1 : quand elle voit la pyramide
n°2 : ??		n°2 : quand ils sont les danseurs autres
n°2 : --		n°2 : --
n°3 : quand ils rebattent ensemble	n°1 : originalité des mouvements : 14	n°3 : quand ils se tiennent
n°4 : quand ils sont les singes	elles ont les mains sur les autres	n°4 : quand ils ont les mains quand ils tiennent la boule
n°1 : quand elles touchent les autres	titre : 13 : on que mystérieux : 14	n°1 : quand elles sont les unes sur les autres, quand elles touchent les autres
n°2 : quand ils tombent, quand ils passent entre les autres	les sautés, elle est un peu flex, elle est système bouge beaucoup dynamique : MO	n°1 : quand ils se passent devant
SR1	SR2	SR3
Motricité : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	Motricité : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	Motricité : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
Stabilité : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	Stabilité : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	Stabilité : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
Scalabilité : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	Scalabilité : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	Scalabilité : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
Intelligibilité : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	Intelligibilité : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14	Intelligibilité : 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14
Aurélie expose la modalité de Multitude Socialité 2 ... un modèle Socialité Motricité. Elle progresse sur le poids de la stabilité.		
Sa stabilité de sa motricité de 17 2 27 Sa stabilité est jugée à la norme un modèle		

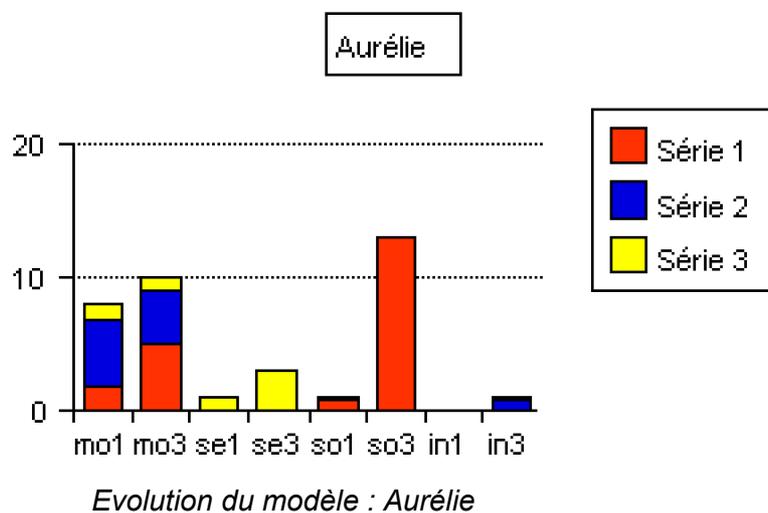
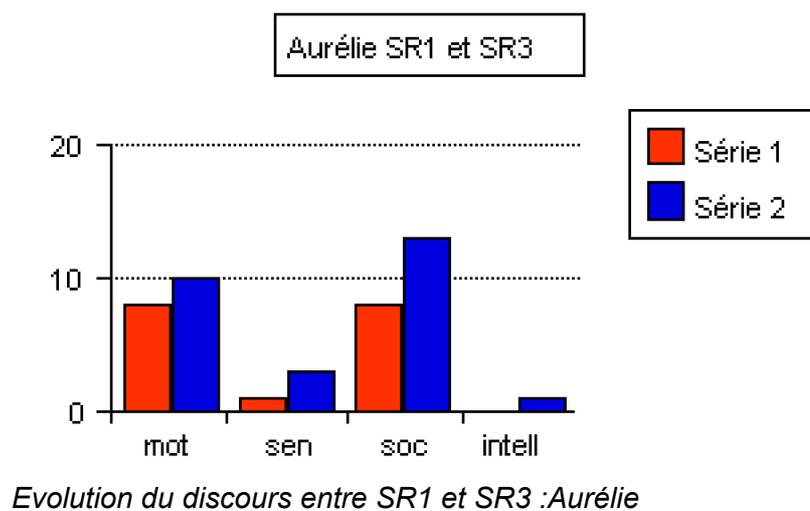
AURELIE.

Quand elle est spectatrice Aurélie s’attache à décrire les actions motrices qui mettent en relation les danseurs. Elle ne cherche pas semble t-il à donner une intelligibilité raisonnée aux danses.

Dans la SR1, elle décrit 4 actions motrices entre les danseurs, elle repère 2 actions qui lui permettent soit d’imaginer les singes, soit de se souvenir d’un mouvement qu’elle connaît : la brouette.

Dans la SR2, elle décrit une action qui met en contact les partenaires. Elle donne un titre équivoque, elle apprécie l’originalité des mouvements ainsi que le dynamisme et le rythme.

dans la SR3, elle expose 5 actions motrices mettant en lien des partenaires dont 3 reflète une perception des formes produites. 3 descriptions donnent à penser des images : pyramide, boule (visuel) et singes (rôles).



Quand elle est danseuse elle est appréciée pour l'originalité des mouvements, son dynamisme, son rythme.

Le modèle culturel favorise les actions motrices qui donnent à lire des inter actions entre danseurs. Le pôle faible est l'intelligibilité des danses. Le mouvement et sa variété semble donner la cohérence du modèle.

Fiche d'identité AMANDINE élève de 0°		
SR1	SR2	SR3
n°7 : quand ils font la pyramide		n°7 : Pyramide (mises en lax flexion)
n°8 : montent sur les épaules		n°8 : le gouffre (pièce de cirque)
n°9 : quand la fille l'équilibre	n°9 : Les mouvements en ligne = MC	n°9 : grimaces, la mouche au saut (équilibre)
n°10 : quand ils font les singes	Claudina et Alexandra tout la tous : MC = SD	n°10 : automates, l'entrée des singes (entrée des singes)
n°11 : quand la fille la brouette	titre : "Pièce de cirque" : III	n°11 : saute-mouton (pièce de cirque)
n°12 : quand ils passent sur les jambes	danseurs créés Claudina et Alexandra Fichon, bouge beaucoup, dynamique : MO	n°12 : quand ils passent dessous
SR1	SR2	SR3
Motricité 1 2 3 4 9 4 2 1	Motricité 1 2 3 4 4 1 2 1	Motricité 1 2 3 4 6 3 3 1
Sensibilité 1 2 3 4 3 3	Sensibilité 1 2 3 4 0	Sensibilité 1 2 3 4 5 5
Scénarité 1 2 3 4 5 5 5	Scénarité 1 2 3 4 5 1 2	Scénarité 1 2 3 4 5 2 2
Intelligibilité 1 2 3 4 5 1	Intelligibilité 1 2 3 4 5 1 1	Intelligibilité 1 2 3 4 5 5 0 2 1
Amandine passe d'un modèle : Motricité - Sensibilité - Scénarité - Intelligibilité à ... un modèle : Motricité - Sensibilité - Intelligibilité - Scénarité		
Elle a progressé en : Sensibilité et Intelligibilité des danses		
Sa connaissance de la danse est passée de 10 à ... 17		

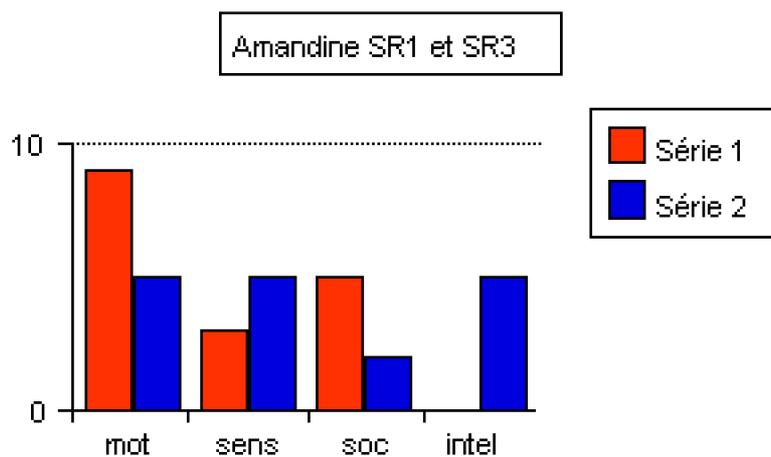
AMANDINE.

Quand elle est spectatrice, Amandine semble repérer des actions à qui elle donne un sens, ou bien une image.

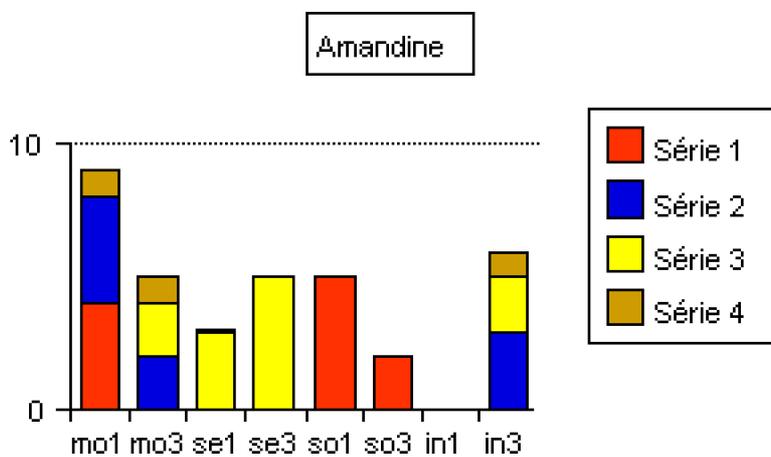
Dans la SR1, elle décrit 2 actions motrices qui racontent les relations physiques des partenaires. 2 autres actions sollicitant la connaissance du mouvement gymnique (la brouette, et l'équilibre). 2 autres actions sont des images : pyramide, singes.

Dans la SR2, elle repère le mouvement gymnique, donne un titre équivoque, et apprécie surtout le rythme et le dynamisme des danseuses.

Dans la SR3, elle donne une signification ou des images à toutes ses descriptions : pyramide, gouffre, automates, singes, fil. 1 danse est décrite avec des verbes d'actions et aucun titre n'est donné.



Evolution de la quantité de discours : Amandine



Evolution du modèle : Amandine

Quand elle est danseuse, elle est appréciée pour son dynamisme et son rythme.

Le modèle culturel articule de façon cohérente la recherche de compréhension et la perception des images à travers des relations et une motricité significative.

Tâche d'identité : EMILIE à l'âge de 85		
SR1	SR2	SR3
n°1 : quand ils sont à grande		n°7 : quand ils font la pyramide (le-fine)
n°5 : quand elle portent		n°8 : quand base l'apportent les rails
n°9 : ..		n°12 : ..
n°3 : ???	n°1 : découvrir l'histoire : IN	n°6 : quand ils font la croix
n°4 : ???	elle fait la pyramide : INO - SE	n°9 : ???
n°1 : le défilé, qu'on a écarté fait la brouette	titre "Drôle de cirque" IN	n°1 : qu'on elle saute au dessus par un Y girer - Clusell - fin de l'un au dessus le ? au fin de l'écarté
n°8 : quand ils passent sous les jambes	dance en rythme : Clusell et alexandra Rythme, bouca beaucoup, dynamique : MU	n°10 : ???
SR1	SR2	SR3
Motricité 1 2 3 4 = 2 3	Motricité 1 2 3 4 2 1	Motricité 1 2 3 4 0 1 2 1
Sensibilité 1 2 3 4 1	Sensibilité 1 2 3 4 1 1	Sensibilité 1 2 3 4 2 2
Sociabilité 1 2 3 4 1 1 4	Sociabilité 1 2 3 4 5 1 1 1 1 1	Sociabilité 1 2 3 4 5 1 2 2 2 2
Intelligibilité 1 2 3 4 1	Intelligibilité 1 2 3 4 5 1 2 2	Intelligibilité 1 2 3 4 5 2 1 2
Finie ex. perception motricité = Motricité Socialité = 3 sensibilité = 3 sociabilité = les 2 plus les autres 6 billes		
Elle a progressé dans la perception de la motricité toutes les catégories sont présentes sa quantité de discours passe de 14 à .. 20		

EMILIE.

Quand elle est spectatrice, Emilie semble avoir des difficultés pour décrire les traces laissées par les danses. Peut-être par manque de compréhension de la danse . Car elle avoue chercher à découvrir l'histoire quand elle regarde une danse.

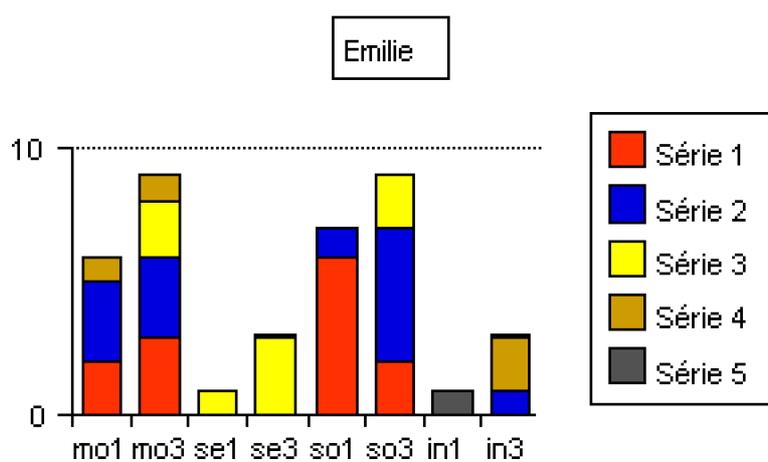
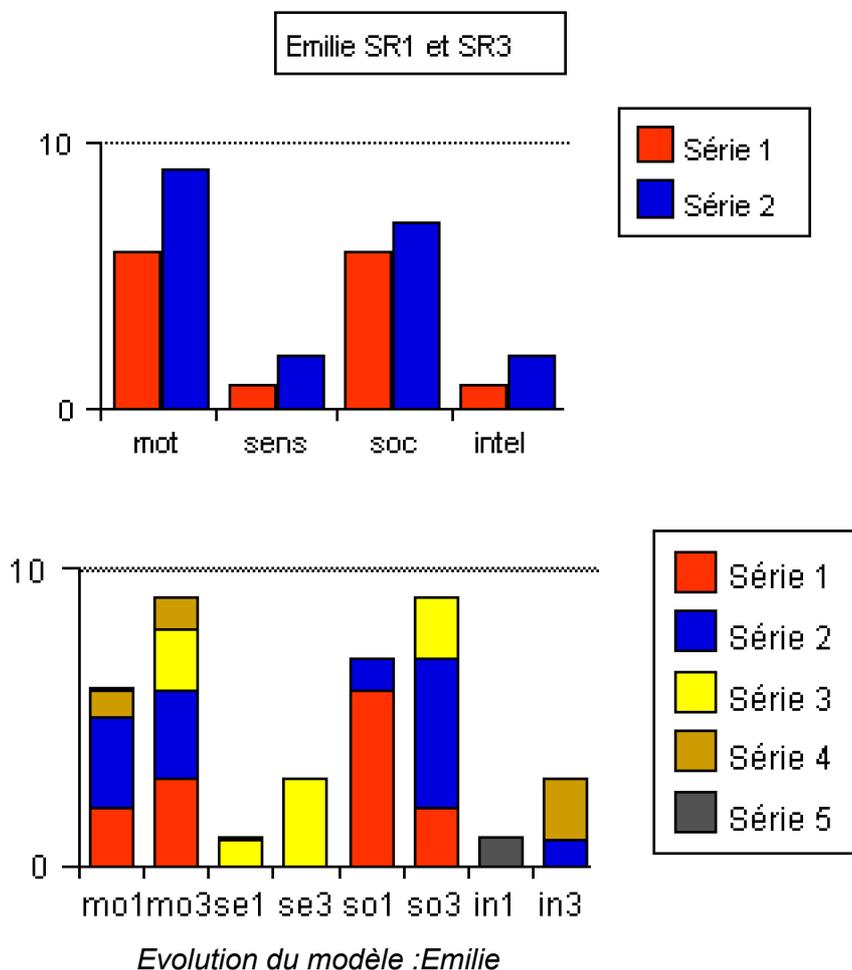
Dans la SR1, 2 danses sur 6 ne sont pas décrites. 2 actions motrices mettant en lien des partenaires danseurs sont données (portent, passent sous les jambes). 2 actions renvoyant à des images conventionnelles (pyramide, brouette).

Dans la SR2, elle veut découvrir l'histoire. Elle retient la pyramide et donne un titre énigmatique : drôle de cirque. Elle apprécie le rythme et le dynamisme, ce qui peut sembler paradoxal avec l'intention d'intelligibilité.

Dans la SR3, 2 danses encore ne sont pas décrites. 3 actions motrices témoignent des relations qui favorisent l'une le visuel et l'acrobatique, les deux autres l'énergie et le kinesthésique.

2 descriptions font appel à des images mettant en avant la perception visuelle et la structuration de l'espace.

Evolution de la quantité de discours : Emilie



Quand elle est danseuse elle est appréciée pour les beaux mouvements qu'elle donnent à voir.

Le modèle culturel semble ne pas articuler les pôles avec cohérence. D'une part recherche d'intention et de sens et d'autre part goût pour le mouvement, les formes acrobatiques reposant sur une esthétique plus classique.

ANNEXE 9 Partie IV

Le groupe des garçons

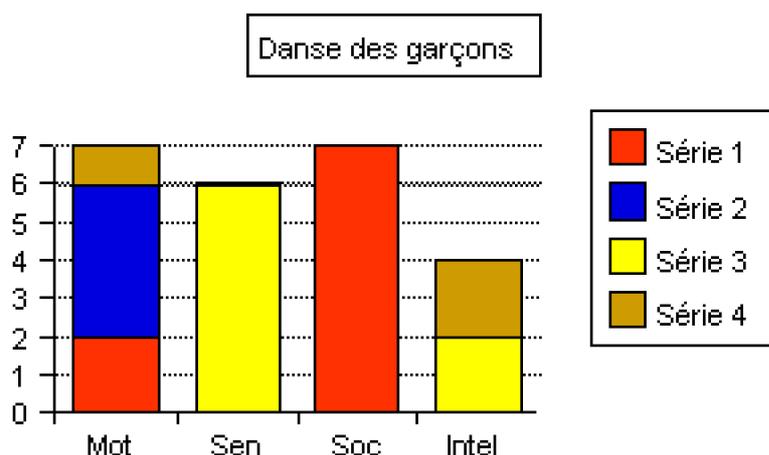
La danse des 4 danseurs : Thomas, Benoît, Régis, et Yvan vivent leur modèle en inter action et de réalisent une danse organisée, qui produit des images et non pas simplement des actions motrices non signifiantes.

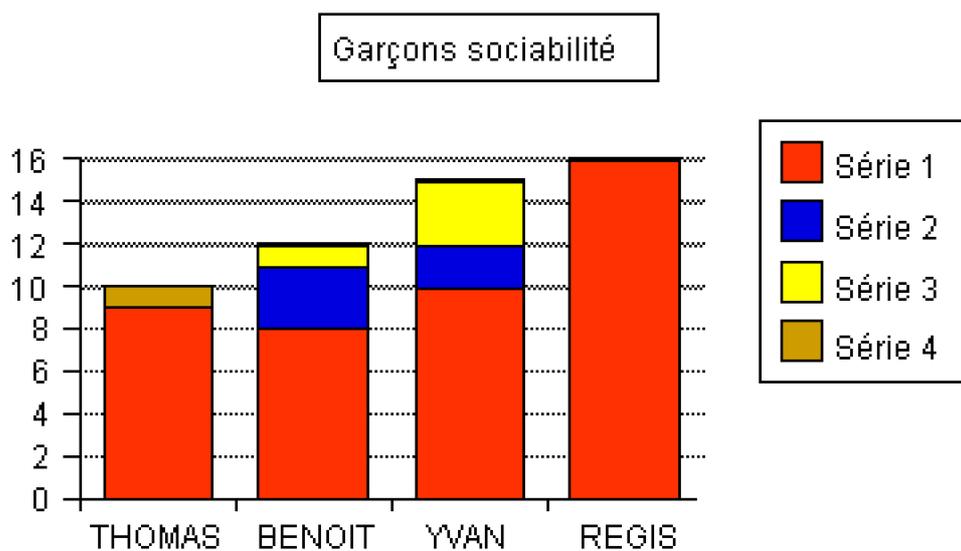
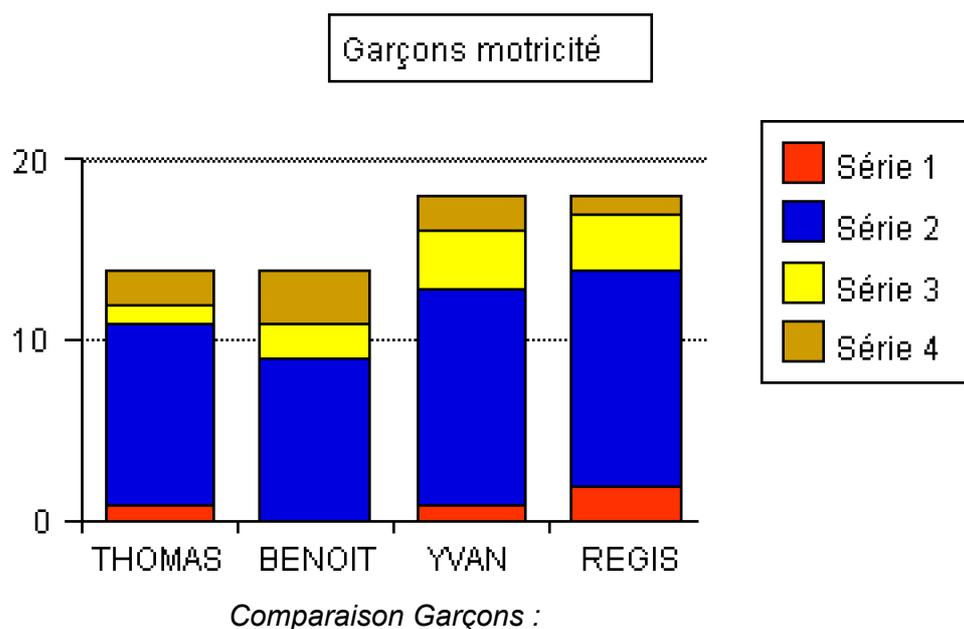
Ils font la spirale, ils tournent en rond, ils s'enroulent, grimpe sur le mur, montent à l'échelle, montent sur le fil, font la roue, et disent au revoir, font coucou.

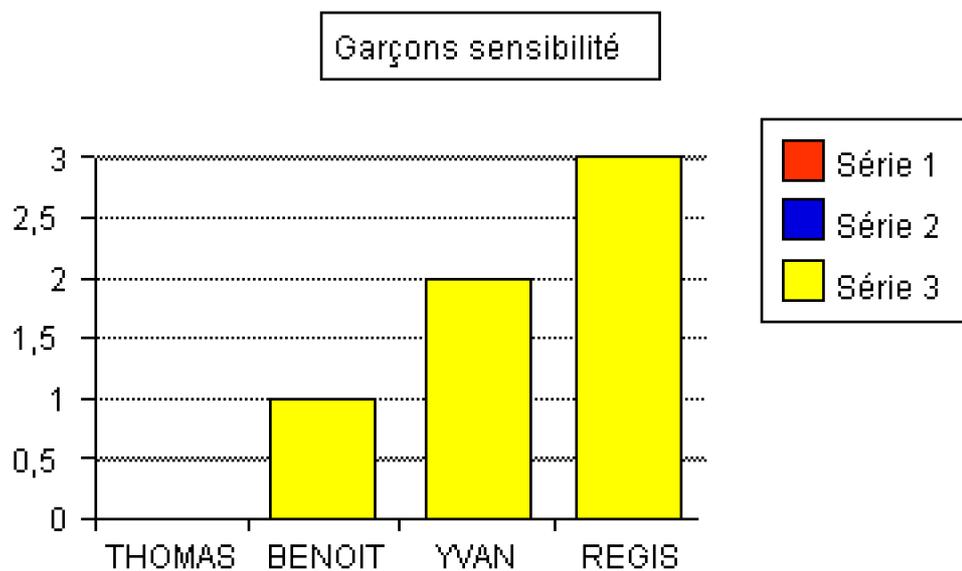
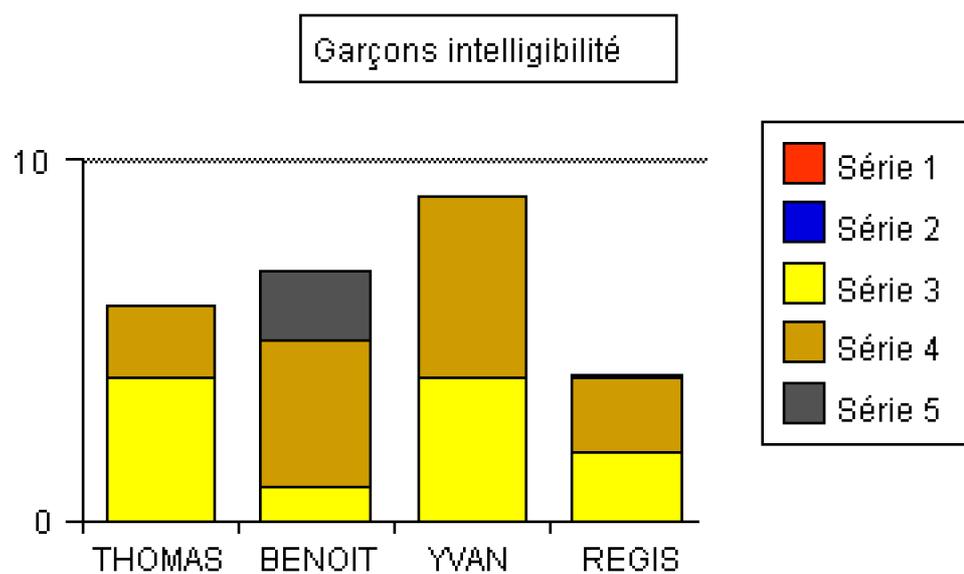
L'image du fil donne à penser à des équilibristes.

La danse est organisée, sans rapport avec la musique avec des relations sociales impliquées dans les actions motrices.

Le groupe de garçons produit une danse qui donne à voir des images. Il sollicite la perception visuelle dans la construction de leurs actions pour rendre compte de leur situation d'équilibriste. Ils rendent visible le fil, la corde... Ils créent un espace virtuel lisible pour tous. Les relations entre partenaires sont permanentes. Leurs actions motrices sont simples et conventionnelles. Le modèle culturel est articulée autour de l'intelligibilité, la sensibilité faisant appel à la perception imageante. La sociabilité s'exprime à travers le jeu de rôles en fonction de l'intelligibilité de la danse. La motricité est plus faible même si elle est décrite par des actions simples.







LE GROUPE DES GARCONS

Théâtre de l'Image - THOMAS - À l'ère de RP		
SR1	SR2	SR3
n°7 : quand il se tourne : la pyramide		n°7 : pyramide, projection (projection)
n°5 : ensemble au-dessus		n°5 : la gauffre
n°2 : quand il se défile : quand il se lève, quand il se baisse, quand il se penche, quand il se redresse	n°5 : Les mouvements de l'ensemble : UU Il se tient au-dessus : MO + EO	n°2 : monte dessus, plongeon (marche)
n°0 : -	file : l'ensemble de l'ensemble : UU	n°8 : -
n°3 : les automates	dans une pièce : DYN il fait beaucoup de mouvements : MU - UL	n°1 : automates, les fauves (les fauves)
n°1 : la brouette		n°1 : saute mouton (saute mouton)
n°8 : quand il se couche quand il se relève		n°9 : saute mouton
SR1	SR2	SR3
Intelligibilité 1 2 3 4 3 1 6 1 1	Motricité 1 2 3 4 1 1	Motricité 1 2 3 4 4 3
Sensibilité 1 2 3 4 2 2 2	Sensibilité 1 2 3 4 2 1	Sensibilité 1 2 3 4 6 6
Spécificité 1 2 3 4 5 1 0	Spécificité 1 2 3 4 5 1 1	Spécificité 1 2 3 4 5 0
Intelligibilité 1 2 3 4 5 1 1	Intelligibilité 1 2 3 4 5 1 1	Intelligibilité 1 2 3 4 5 4 2 2
Thomas est passé d'un modèle : Spécificité Motricité à ... un modèle : Sensibilité - Intelligibilité Motricité. La motricité est passée de 1 à 1 et de 1 à 1. La spécificité est passée de 1 à 1 et de 1 à 1.		

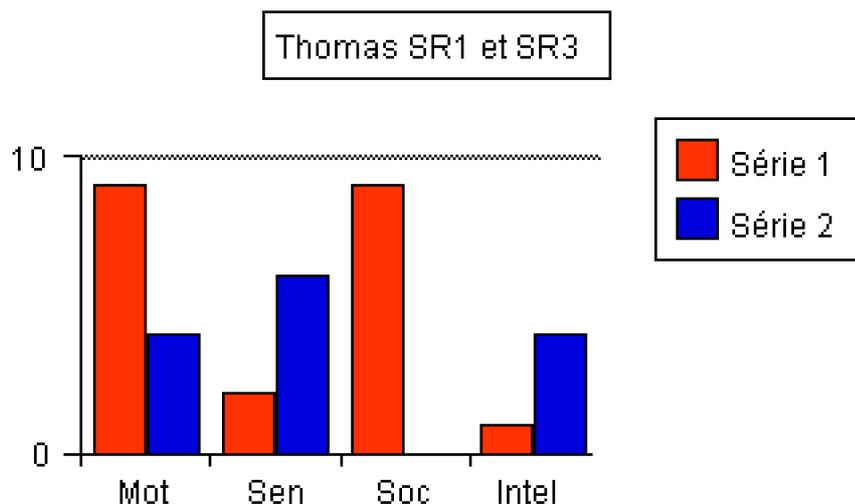
THOMAS

Quand il est spectateur Thomas perçoit le mouvement à travers des images.

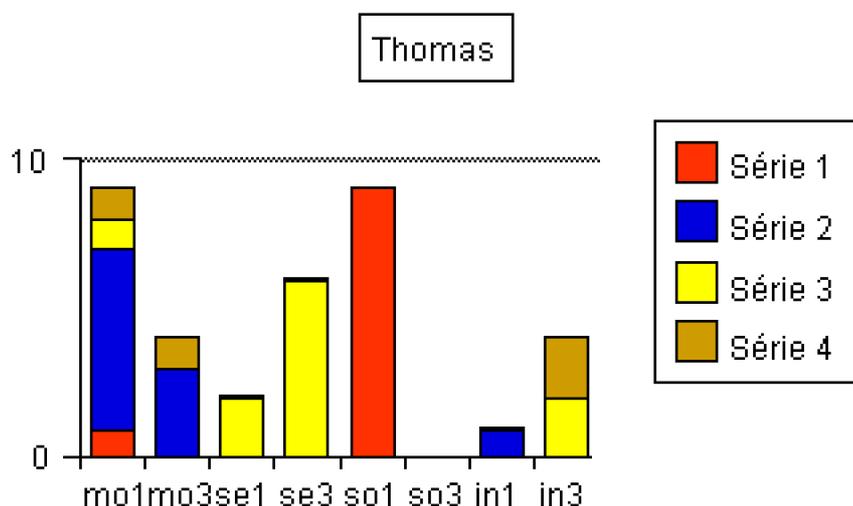
Dans la SR1, sur 6 danses regardées, 5 sont décrites avec une image : pyramide, défilé, semblant de nager, automates, brouette. 3 descriptions font état de déplacements par rapport aux partenaires, 2 décrivent des actions motrices.

Dans la SR2, il regarde les actions entre partenaires, en déduit une intelligibilité, et remarque la beauté des mouvements. Sa perception n'est plus imageante, mais repère les actions et les esthétiques qu'elles créent.

Dans la SR3, Il fait fonctionner les images (pyramide, gauffre, automates, fauves), il donne du sens aux actions en rapport avec des codes de mouvement (projection, plongeon, saute mouton). Il ne décrit plus que 3 fois sur 10 les actions motrices.



Evolution quantité de discours SR1 et SR3 :Thomas



Evolution du modèle :Thomas

Quand il est danseur, il est observé comme tenant un rôle que le spectateur reconnaît. Son groupe de danse donne à imaginer (une spirale, un fil, une corde, une échelle) et cherche une communication codée avec le public. Pas de rapport avec la musique, par contre une relation ensemble avec les partenaires ainsi qu'une danse organisée sont repérées.

Le modèle culturel de Thomas s'équilibre entre une motricité construite sur des actions variées avec des partenaires sollicitant l'imaginaire et impliquant la tenue de rôles identifiables.

Fiche de données : BENOÎT à l'âge de 6 ^{ans}		
SR 1	SR 2	SR 3
n°7 : la pyramide		n°7 : le début, quand ils font bouger les bras
n°8 : quand il se penche en avant		n°8 : la pyramide, quand il se tient dans ses mains (les équilibristes)
n°9 : quand ils défilent.	n°9 : Les mouvements d'ensemble : SU	n°9 : la pyramide, le début quand les filles avancent et les autres font la roue (ma, oncles)
n°10 : ..	ils se tiennent dans les mains : M7 + SC	n°10 : ..
n°11 : ???	Une ?? danseuse présente : Jérémie	n°11 : quand Bastien et Raphaël se tiennent (les cloons)
n°12 : la nouvelle	C'est mon copain : GU	n°12 : quand il y a un garçon et une fille passent dessous (les filles volantes)
n°13 : quand ils passent dessous		n°13 : quand ils passent dessous
SR 1	SR 2	SR 3
Motricité 1 2 3 4 0 2 1 1	Motricité 1 2 3 4 1	Motricité 1 2 3 4 8 2 1 2
Sensibilité 1 2 3 4 1 1 1	Sensibilité 1 2 3 4 1	Sensibilité 1 2 3 4 1 1
Sociabilité 1 2 3 4 5 0 6	Sociabilité 1 2 3 4 5 1 1 1 1	Sociabilité 1 2 3 4 5 3 2 1
Intelligence 1 2 3 4 5 0	Intelligence 1 2 3 4 5 0	Intelligence 1 2 3 4 5 8 2 8 2
Benoît est basé sur un modèle : Motricité, Sociabilité, ... un modèle : Motricité -- Intelligence -- Sociabilité. Il a progressé dans l'intelligence des danses.		
La quantité de blocs est passé de 11 à ... 19		

BENOÎT

Quand il est spectateur Benoît repère les interactions entre les danseurs qui lui suggèrent des rôles qu'il connaît.

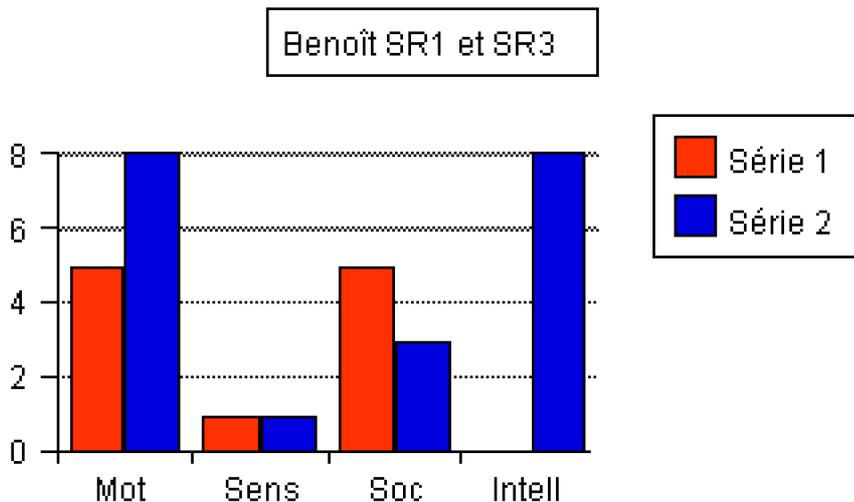
Dans la SR1, il décrit 3 actions motrices mettant en relation les partenaires. Une action renvoie à une signification

2 danses sont décrites par des images (pyramide, brouette).

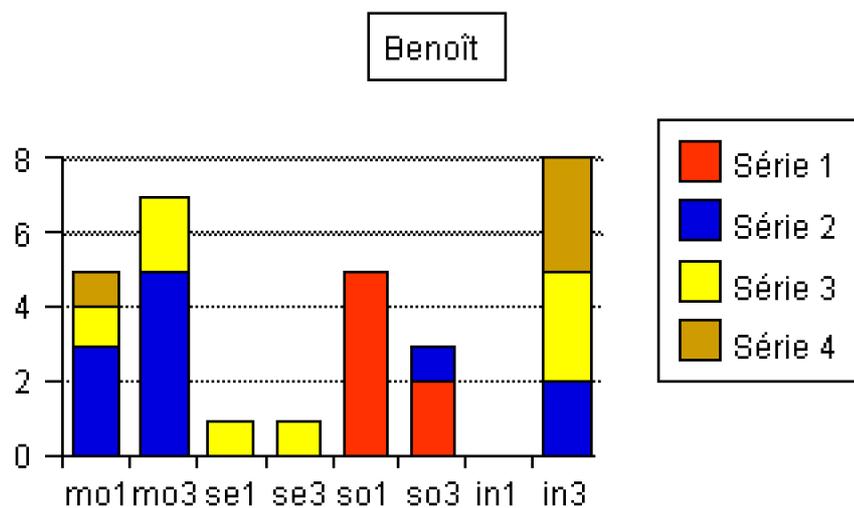
Dans la SR2, il décrit des actions motrices reliant des partenaires sans donner de signification. Pas de titre. Il observe Jérémie parce que c'est un copain.

Dans la SR3, Il est moins laconique et a progressé dans ses descriptions. Cependant ses descriptions s'attachent à décrire des actions motrices mettant en relation ses copains (ines) de classe qu'il identifie (2 avancent, 2 autres font la roue, Bastien et Raphaël se tiennent, pont où Virginie et Christelle passent dessous). 2 actions motrices mettent en mouvement les danseurs ensemble. 6 fois Benoît donne du sens à ses perceptions à

travers des images ou des rôles identifiés (pyramide, majorettes, équilibristes, clowns).



Evolution quantité de discours SR1 et SR3 : Benoît



Evolution du modèle : Benoît

Quand il est danseur, Benoît est observé parce qu'il est un bon copain.

Le modèle culturel de Benoît montre une dominante concernant la socialisation et la motricité et une recherche de compréhension des danses en rapport avec des images conventionnelles, sinon, il ne semble pas faire fonctionner un réservoir d'images plus imprévisibles.

Fidèle d'été 2012 - YVAN ALÉXANDRE		
SR1	SR2	SR3
n°7 : la danse		n°7 : ils sont couchés sur le sol la pyramide (les équilibristes)
n°8 : ils se montent dessus		n°8 : ils sont couchés les uns sur les autres, se pointent (les dresseurs)
n°9 : quand elles défilent, quand elles se touchent sur la sol	n°9 : Les mouvements bien en rythme (tr)	n°9 : la danse de (ouja) (elles)
n°10 : ...	Elles se montent dessus MC = 3D	n°10 : les danseurs se tiennent (les dresseurs)
n°11 : les dresseurs	Elles se libèrent	n°11 : la danse où les danseurs dansent
n°12 : la danse la fille qui danse le cou	Elles se libèrent D = J	(les danseurs)
n°13 : les danseurs passent sur les jambes	Elles se libèrent D = J	n°12 : l'essortement (les équilibristes)
SR1	SR2	SR3
Motricité 1 2 3 4	Motricité 1 2 3 4	Motricité 1 2 3 4
8 1 3 1	1 1	5 5 2 2
Sensibilité 1 2 3 4	Sensibilité 1 2 3 4	Sensibilité 1 2 3 4
1 1	0	2 2
Socialité 1 2 3 4 5	Socialité 1 2 3 4 5	Socialité 1 2 3 4 5
5 2 1	2 2	7 5 2
Intelligibilité 1 2 3 4 5	Intelligibilité 1 2 3 4 5	Intelligibilité 1 2 3 4 5
1 1	2 2	3 1 6
Yvan est passé d'un modèle : Motricité - Sensibilité - Socialité - Intelligibilité à un modèle : Motricité - Sensibilité - Socialité - Intelligibilité		
à l'importance dans la perception des actions motrices et dans l'intelligibilité des danses		
La quantité de discours est passé de 10 à ... 24		

YVAN.

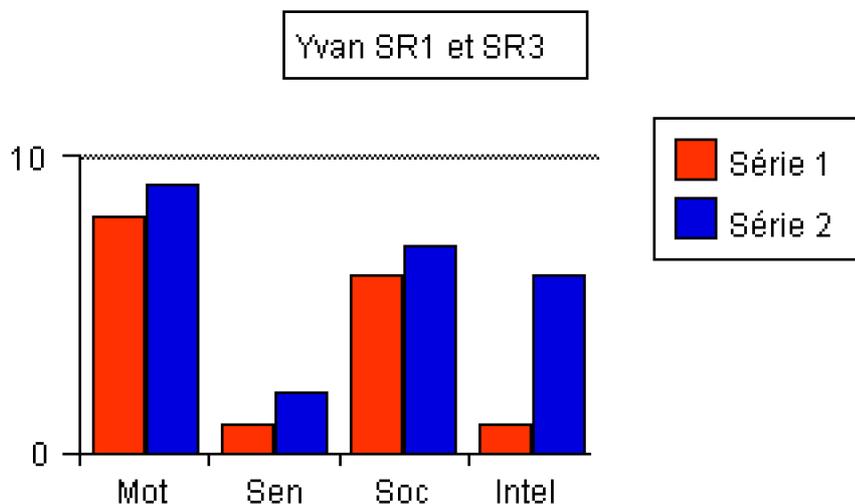
Quand il est spectateur Yvan décrit en général la danse par des actions motrices mettant en relation les danseurs sans signification donnée, les titres des danses ne reflétant pas les actions mentionnés exemple : "ils s'entassent" et le titre donné est les équilibristes.

Dans la SR1, 2 actions motrices sont décrites en soulignant les interactions (se montent dessus, passent sous les jambes), 2 actions motrices révèlent un rapport au sol. 2 images (la tour les dresseurs. 1 action motrice signifiante : elles défilent.

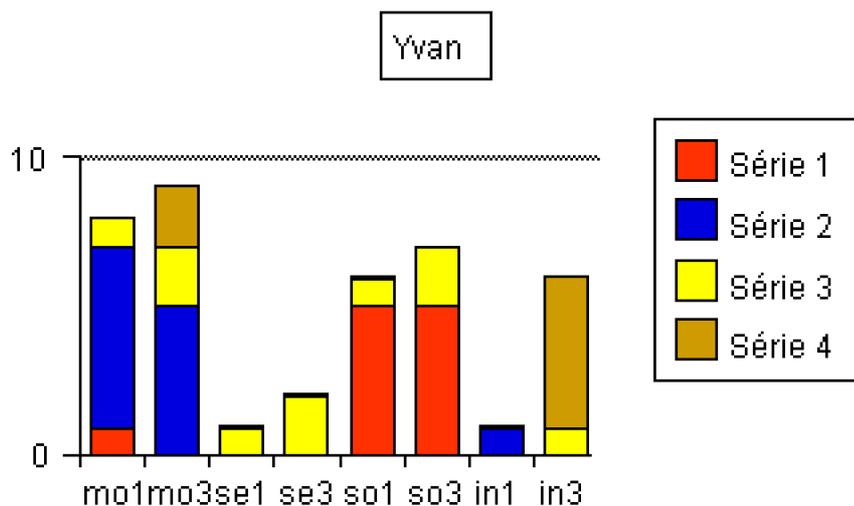
Dans la SR2, il décrit une action motrice mettant en valeur les interactions, il donne une signification à la danse qui semble en rapport avec elles. Il regarde David et apprécie son rythme, ses mouvements.

Dans la SR3, 5 danses sur 6 sont décrites par des actions motrices mettant en relation les partenaires. 2 images identiques : la pyramide. Chaque danse a son titre et Yvan semble donner des significations aux danses qui échappent aux descriptions. Cette

volonté de décrire les actions motrices empêche semble t-il de trouver les correspondances et de laisser libre les perceptions.



Evolution quantité de discours SR1 et SR3 : Yvan

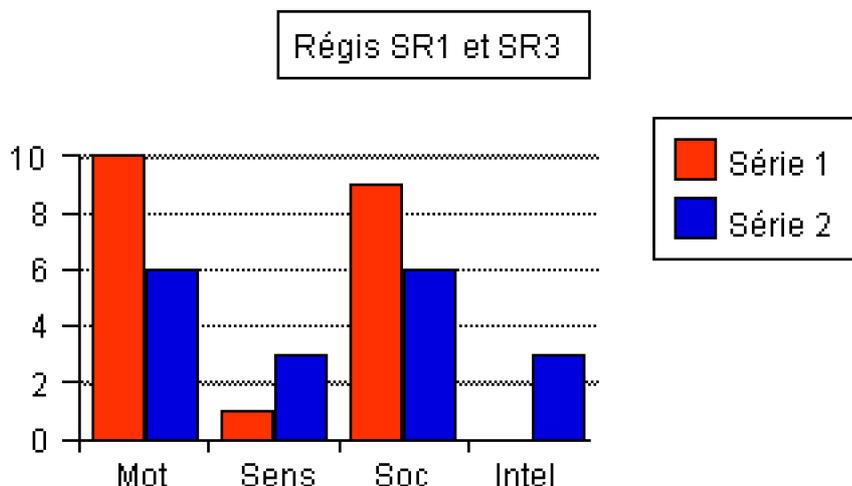


Evolution du modèle : Yvan

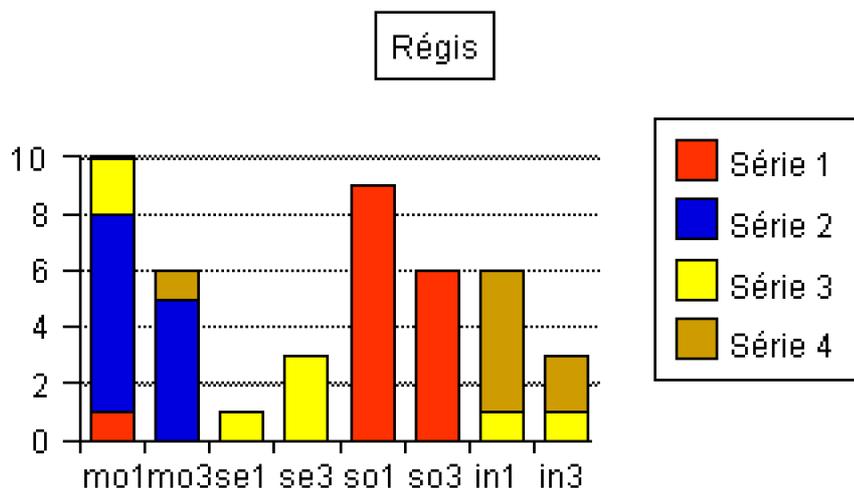
Quand il est danseur, Yvan est perçu comme dynamique, produisant beaucoup de mouvement

Le modèle culturel de Yvan semble contradictoire dans sa recherche à formuler du sens à ce qu'il voit, et décrivant ce qu'ils voit sans intention. Mauvaise articulation entre l'intelligibilité et les autres pôles.

égyptiens !



Evolution quantité de discours entre SR1 et SR3 : Régis



Evolution du modèle : Régis

Quand il est danseur, il est apprécié par son dynamisme, son rythme.

Le modèle culturel de Régis semble accorder une place importante à l'intelligibilité des danses, mais ne trouve pas le moyen d'articuler ce pôle avec les perceptions de mouvements décrit en actions motrices. Motricité et sociabilité domine et ne s'articulent pas avec la sensibilité et l'intelligibilité.

ANNEXE 10 partie IV

FICHES D'IDENTITE DES ELEVES EN DIFFICULTE.

Fiche d'identité FOUZIA élève de 6 ^{ème}		
SR1	SR2	SR3
n°7 : quand elle met un sur la tête	n°7 : quand elle met un sur la tête	n°7 : quand elle met un sur la tête quand elle fait les soldats (les soldats)
n°5 : quand elle porte 1	n°5 : quand elle porte 1	n°5 : quand elle porte 1 sur la tête
n°9 : quand elle tourne	n°4 : Les mouvements bien ensemble SR	n°2 : quand elle fait la roue quand elle fait le "belle" (les mouvements)
n°0 : quand elle	les filles sur le fil - MD	n°0 : quand elle fait la roue quand elle fait la roue (les mouvements)
n°4 : quand elle	fil - les filles sur le fil - 14	n°4 : quand elle fait la roue (les mouvements)
n°1 : quand elle	de sa propre tête. Habitué à tourner. Rythme moyen - MD beaucoup, dynamique	n°1 : les mouvements sur les autres quand elle fait la roue quand elle fait la roue (les mouvements)
SR1	SR2	SR3
Motricité 1 2 3 4 5	Motricité 1 2 3 4 5	Motricité 1 2 3 4 5
Sensibilité 1 2 3 4 5	Sensibilité 1 2 3 4 5	Sensibilité 1 2 3 4 5
Soabilité 1 2 3 4 5	Soabilité 1 2 3 4 5	Soabilité 1 2 3 4 5
Intelligibilité 1 2 3 4 5	Intelligibilité 1 2 3 4 5	Intelligibilité 1 2 3 4 5
<p>vous passez par un modèle : Motricité - Soabilité - Intelligibilité - Sensibilité - Soabilité - Intelligibilité.</p> <p>La quantité de données passe de 18 à ... 35</p> <p>Elle progresse surtout dans l'intelligibilité des dances.</p> <p>La danse est perçue comme un modèle : motricité (17), catégorie : 12 ... Soabilité (10) catégorie 1.</p>		

FOUZIA.

Quand elle est spectatrice, Fouzia décrit des actions motrices, et reconnaît des signes conventionnelles ou gymniques. Elle attribue des rôles et des images en rapport avec les actions.

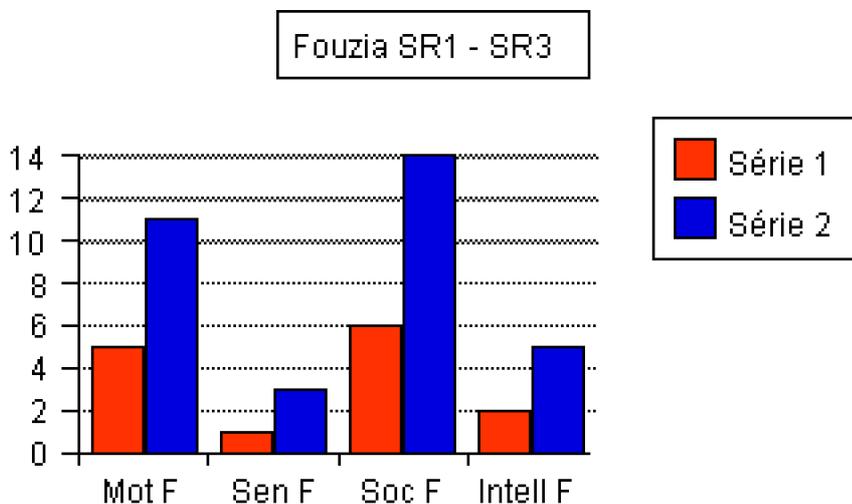
Dans la SR1, elle décrit 5 actions motrices dont 3 mettent en inter actions les danseurs, 1 renvoie à une action codée, la dernière une action simple : tourner.

Une description sollicite une image : les fils.

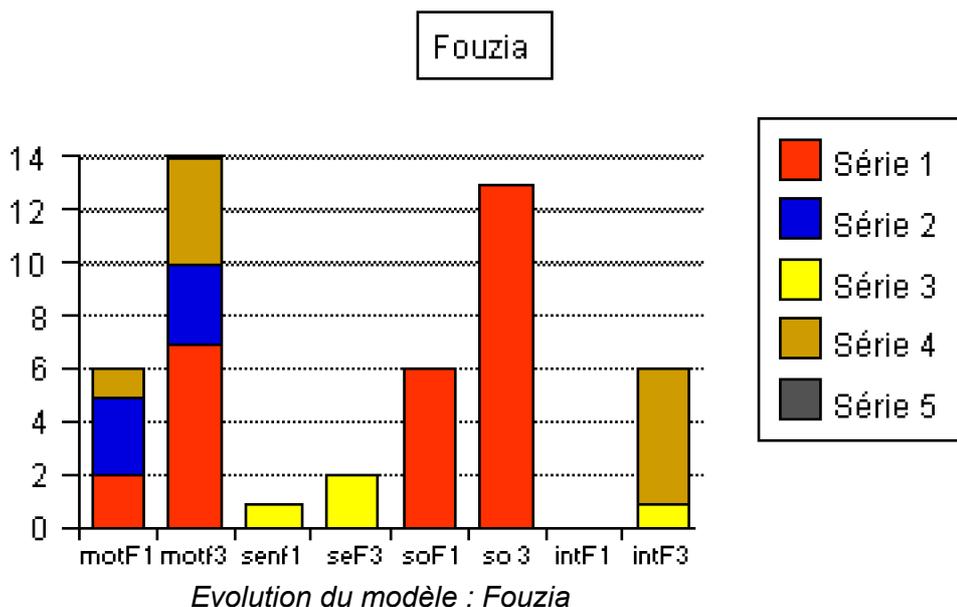
Dans la SR2, elle apprécie les mouvements bien ensemble et le dynamisme. Sa description prend en compte les filles et l'action motrice fait à la fois référence à une action codée : l'équilibre et aussi à un sens de la danse puisque le titre qu'elle propose met en jeu l'imaginaire le fil et l'équilibre.

Dans la SR3, Fouzia retient un grand nombre d'images. Pour 4 danse elle décrit 2 voir 3 images. 3 descriptions sont des actions motrices avec relation entre danseurs. 4

font référence à des actions gymniques codées. 2 images attribuant des rôles. Une action simple.



SCHEMA récapitulatif quantité de discours : Fouzia



Quand elle est danseuse, Fouzia est regardée plus que les autres danseuses de son groupe. Elle est appréciée par son dynamisme.

La danse qu'elle donne à voir est appréciée par les élèves comme une danse où les danseuses sont bien ensemble, et produisent du mouvement gymnique "saute mouton, brouette, pont" qui sollicite toujours les relations entre partenaires. Les titres de la danse laissent entendre qu'elle n'est pas très imagée et symbolique.

Fiche d'identité VIRGINIE élève de CP		
SR1	SR2	SR3
n°7 : la pyramide est en		n°7 : les palles la pousse de la main
n°5 : la fontaine qu'ils veulent	n°2 :	n°5 : quand ils se couchent dessus
n°2 : ?	Originalité des mouvements : IN	n°2 : quand ils ont le pont
n°6 : pas beaucoup beaucoup	Quand elle est fontaine : aide MO - SE	n°6 : c'est quand ils se retrouvent c'est quand ils se sont au revoir
n°4 : les filles font pas beaucoup de choses	titre :	n°4 : les garçons s'enroulent les doigts
n°1 :	concepts clés : Gaétane : rythme, bouge beaucoup, dynamique : MO	n°1 :
n°3 : les danseurs ont en dessous des autres		n°3 : quand ils se poussent quand ils se sont au revoir
SR1	SR2	SR3
Motivité 1 2 3 4 2 3 4	Motivité 1 2 3 4 2 3 4	Motivité 1 2 3 4 2 3 4 1 1
Sensibilité 1 2 3 4 2 3 4	Sensibilité 1 2 3 4 2 3 1 1	Sensibilité 1 2 3 4 3 3
Social 1 2 3 4 2 3 4	Socialité 1 2 3 4 1 1	Socialité 1 2 3 4 5 2 3 1
Intelligibilité 1 2 3 4 2 3 4	Intelligibilité 1 2 3 4 1 2 3 4	Intelligibilité 1 2 3 4 5 3 2 1
Virgine passe d'un modèle : Sensibilité - Motivité - Intelligibilité à ... Le modèle : Sociabilité, Motivité - Intelligibilité, Sensibilité.		
Virgine passe d'un discours de 11 à ... 20 Elle enrichit les catégories de la motricité et modifie son intelligibilité des danses		
Sa danse est perçue : motricité (1) toutes les catégories - Sensibilité (2) 3 catégories - Intelligibilité (3) catégorie 2		

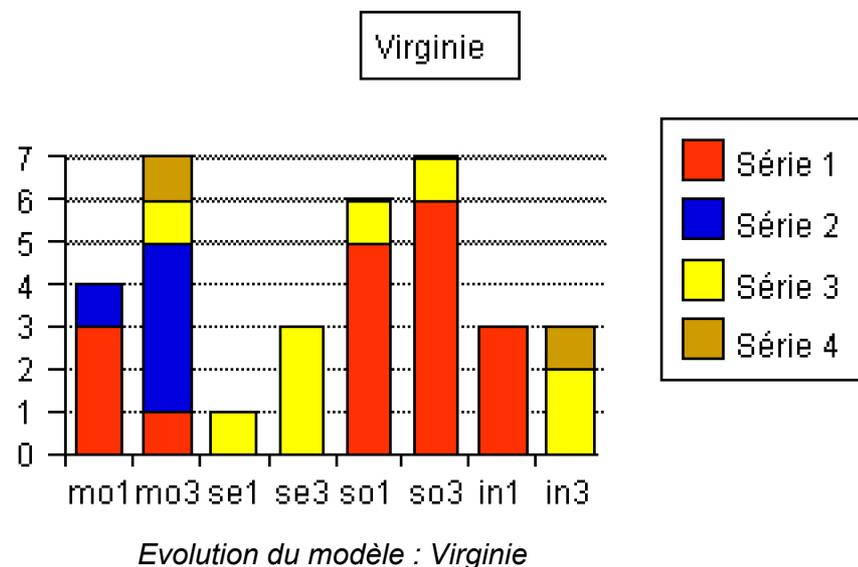
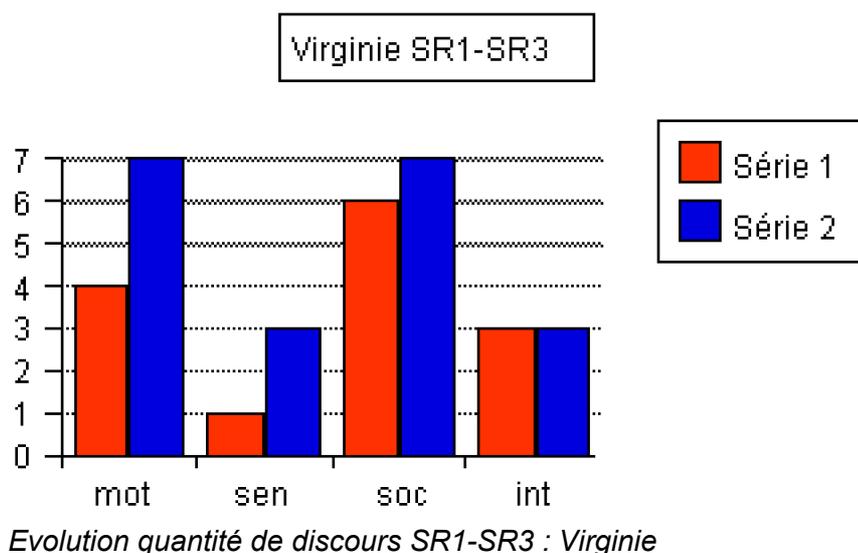
VIRGINIE

Quand elle est spectatrice, Virginie est attirée par le mouvement. Elle apprécie les mouvements originaux (acrobatique ?) et rythmiques.

Dans la SR1, donne des appréciations "morale" (bien, font ce qu'ils veulent sous entendu ne respectent pas les consignes, font pas beaucoup de choses). Comme Jérémie, Virginie donne un avis en fonction de normes, en qualifiant ce qu'elle voit, et cela 3 fois sur 5. Les deux autres fois, elle décrit des actions, et perçoit une image : la pyramide.

Dans la SR2, elle apprécie une action imagée. Elle ne donne pas de titre. Elle regarde Gaétane pour son dynamisme et sa mobilité.

Dans la SR3, elle décrit 4 actions motrices qui établissent des liens entre les danseurs, 2 gestes signifiants : le pont, ils se disent au revoir. Enfin elle perçoit 3 moments imagés. Elle ne donnent qu'une seule fois un titre.



Lorsqu'elle est danseuse, Virginie est appréciée avec son groupe pour son dynamisme et ses actions acrobatiques notamment le pont qui témoigne d'une souplesse dorsale. Elle est citée aussi dans un porté en mouvement "Virginie porte et fait tourner Claudine". Elle assure le rôle de porteur.

La danse qu'elle donne à voir est appréciée par les élèves comme une danse où les danseuses sont bien ensemble, et produisent du mouvement gymnique "saute mouton, brouette, pont" qui sollicite toujours les relations entre partenaires. Les titres de la danse laissent entendre qu'elle n'est pas très imagée et symbolique.

Le modèle de Virginie a évolué pendant le cycle. Elle a appris à décrire des actions sans pour cela donner un avis codé.

Fiche d'entretien : JÉRÉMIE - 09/01/09		
SR1	SR2	SR3
n°1 : super mais pas d'accord		n°2 : la pyramide, salut militaire, caboul immobile (c'est la clé)
n°5 : -		n°6 :
n°2 : toujours la même chose		n°7 : la pyramide, salut militaire, canoa, caboul à parler (c'est la majorité)
n°0 : ??	n°3 : Les mouvements en rythme : 1/2	n°8 : quand ils m'ont dit à la corde
n°4 : ça ressemble aux chiens et un double ent	quand ils dansent en un 1/2	n°9 : Rachid et Bastien
n°1 : danse d'autrefois	titre : ??	n°10 : les pions, la fleur (c'est la femme)
n°3 : magner	da saun p. 4/6 à 2. Benoit c'est un copain : OU	n°11 : quand elles passent dessous quand ils s'embrassent
SR1	SR2	SR3
Mariage 1 2 3 4	brochette 1 2 3 4	Mouliné 1 2 3 4
Benoit lité 1 2 3 4	Sensibilité 1 2 3 4	Candide lité 1 2 3 4
Sociabilité 1 2 3 4	Sociabilité 1 2 3 4 5	Sociabilité 1 2 3 4 5
Intelligibilité 1 2 3 4	Intelligibilité 1 2 3 4 5	Intelligibilité 1 2 3 4 5
<p>Jérémie passe d'un modèle d'intelligibilité à un modèle d'intelligibilité - Sociabilité - Sociabilité.</p> <p>Il a montré son intelligibilité des danses et conclut la perception de la motricité.</p> <p>Il passe d'une quantité de discours de 7 à 10.</p> <p>Sa danse est perçue au travers du modèle : Sociabilité (10) catégorie 1 - brochette (7) catégorie 2 - Sensibilité (5) catégorie 3 - Intelligibilité (3) catégorie 2 et 3.</p>		

JEREMIE.

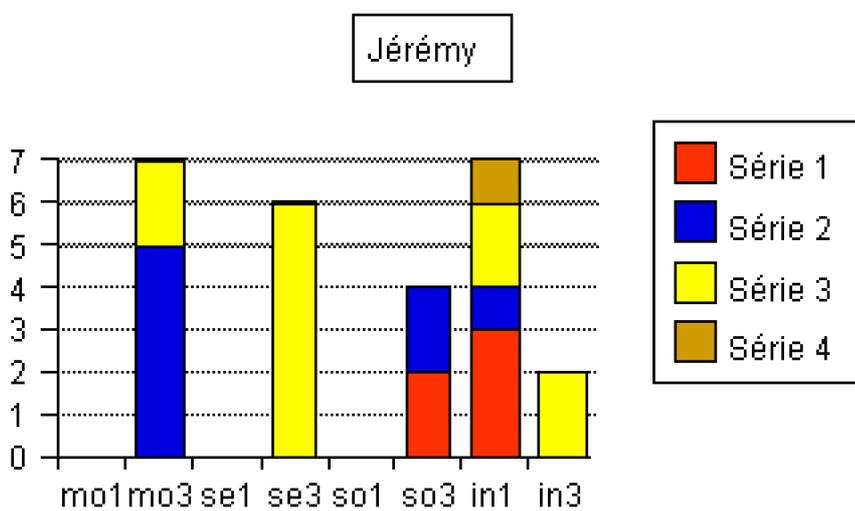
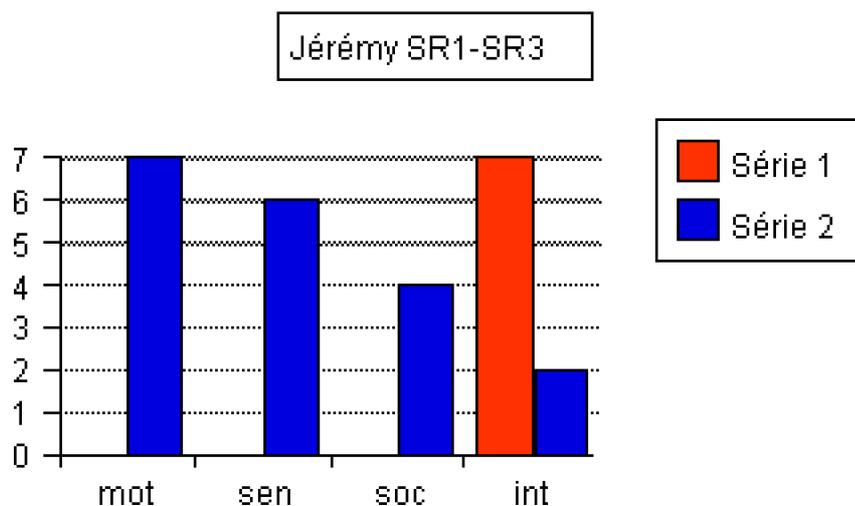
Quand il est spectateur Jérémie cherche le sens de la danse et en début de cycle donne son avis sur cette compréhension.

Dans la SR1, il ne décrit pas une image qui lui reste en tête, mais donne un avis, une évaluation (c'est super, toujours pareil) ou bien tente de dire à quoi cela lui fait penser (danse d'autrefois, ressemblent aux chiens...)

Dans la SR2, il décrit une action motrice dans l'espace. Il ne donne pas de titre, et regarde un danseur parce qu'il est son copain. Il apprécie les mouvements en rythme;

Dans la SR3, il décrit des actions motrices et rend compte des images que cela lui suggère. Il est le seul à parler de salut militaire, de fleur, de pions, de corde. Il donne des titres à 3 danses sur 6.

Evolution quantité de discours SR1 - SR3 : Jérémio



Evolution du modèle : Jérémie

Lorsqu'il est danseur il est regardé parce qu'il est un bon copain. Son groupe réalise des mouvements bien ensemble.

La danse de Jérémie donne à voir des actions motrices qui mettent les danseurs en inter action. (5 fois). 5 images sont données de la danse. Les spectateurs apprécient le fait que les danseurs soient ensemble mais pas organisés sur la musique. Une danse construite surtout sur les relations et le sens imagée.

Le modèle culturel articule assez bien en fin de cycle les 4 éléments.

BILAN des trois élèves :

Fouzia aime le mouvement rythmé. Avec son groupe elle utilise différentes parties du corps et par leur mise en jeu fait ainsi preuve d'humour. Les relations entre partenaires ont beaucoup d'importance, elles continuent dans leur volonté de faire sourire de transgresser les règles habituelles de relations sociales. Dans la danse, ils s'entassent, se tapent, passent dessous leurs partenaires. Leur danse ainsi que ses regards portés témoignent d'une articulation du modèle à partir de 2 dominantes : la sociabilité et la

motricité. L'intelligibilité et la sensibilité sont discursives pour atteindre le but de faire rire le spectateur. Pas d'images symbolique forte, mais des personnages qui entretiennent des rapports kinesthésiques importants.

Virginie aime le mouvement acrobatique. Elle fait le pont, le saute mouton, porte sa partenaire. Les effets spectaculaires recherchés pour toucher le spectateur s'élaborent autour de formes gymniques produites avec des partenaires. Le modèle articule 2 dominantes : la motricité et la sociabilité. L'intelligibilité est rationnelle et permet la structuration des formes donnée à voir. La perception visuelle organise l'organisation de la danse.

Jérémie aime à lire et à produire des images et des mouvements avec des partenaires. La danse qu'il produit invite le spectateur à imaginer, cependant la multitude des réponses laissent entendre une difficulté à être cohérent sur l'ensemble de la danse. Celle-ci est un assemblage de "bouts" qui sont repérés par le spectateur. Le modèle s'articule autour d'une recherche d'intelligibilité qui passe par les images. Les partenaires semblent être restés avant tout des copains. La motricité perçue reste simple et habituelle. La sensibilité qui s'exerce s'appuie sur l'imaginaire qui ne s'attache pas aux formes perçues.

ANNEXE 11 Partie IV

<p>monte dessus (2x) se tiennent passent dessus (1x) couchés les uns sur les autres, couchant dessus, passent en haut ils s'entassent(2x) ils sautent au dessus, ils sortent les uns sur les autres ils s'entassent(1x) ils se mettent l'un sur l'autre, les uns sautent sur les autres</p> <p style="text-align: center;">12</p>	<p>L'un d'eux tombe et avancent couchés sur le sol ils se baissent(2x) grimpes(2x), monte(3x) roule, un roule roule à part l'un, roulent, projection</p> <p style="text-align: center;">16</p>	<p>bouger les bras tapent dans les mains, se se frappent des mains elles bougent leurs bras</p> <p style="text-align: center;">= 4</p>	<p>font à roue(2x) font à pont(3x) saute mouton (2x) allongeur</p> <p style="text-align: center;">= 12</p>
---	--	--	--