

## « Entrer dans la danse »

**Objectif** : développer et faciliter la pratique de la danse en milieu scolaire.

« *Le cas le plus important à traiter semble pourtant celui de la danse. Il faut en effet noter que la mixité a « tiré » les filles du côté du sport, bien plus rarement les garçons du côté de la danse* », Annick Davisse.

**Petite histoire** : la publication en 2019 des programmes d'EPS pour les lycées questionne la pratique professionnelle de ses enseignants. Ces textes imposent désormais une pratique artistique dans le cursus des élèves. Beaucoup des professeurs de cette discipline manifestent aujourd'hui leurs difficultés, leurs craintes ou leurs refus face à cette évolution, parfois perçue comme une « révolution ». Le présent document tente dans un premier temps d'explicitier et de mieux comprendre ces difficultés que peuvent rencontrer les enseignants face à cette injonction avant de proposer quelques pistes de travail. Il s'inspire notamment d'un parcours personnel et professionnel qui m'a conduit de la pratique du handball comme joueur à celle de la danse contemporaine comme danseur, à la suite d'une rencontre<sup>1</sup> dans le cadre de la formation continue. Il s'appuie également sur quelques-unes des sources bibliographiques qui ont accompagné cet itinéraire. Il ne prétend évidemment pas à l'exhaustivité mais il constitue un point d'appui pour tous les enseignants désireux de s'engager dans une démarche de création avec ses élèves.

Au moment de l'institutionnalisation des sports dans les collèges et les lycées au cours des années 1960, les activités physiques d'expression (APEX), les danses, moderne ou contemporaine, sont apparues et ont été considérées comme des alternatives à ce qui a été alors décrit comme une « hégémonie » sportive. De manière schématique, les activités artistiques ou d'expression s'opposaient aux approches « technicistes » du corps, suspectées de réduire ce dernier à un objet dont le travail ne serait destiné qu'à produire des performances mesurables, voire rentables. A travers les résistances qui se stigmatisent aujourd'hui, ne peut-on pas supposer que l'enseignement de la danse à l'école pose de nouveau et encore des problèmes issus de la construction identitaire de la corporation des enseignants d'EPS ?<sup>2</sup>

Ce type de danse est confronté à un premier obstacle qui concerne les représentations (qui dépendent intimement de nos pratiques et de nos dispositions<sup>3</sup>) que chacun s'est construit vis à vis de cette activité. La danse est très largement (et historiquement selon les périodes considérées) associée à la féminité et son évocation dans l'univers (resserré) des professeurs d'EPS est parfois connotée de manière péjorative. De plus, le domaine *artistique* qu'elle embrasse lui confère une dimension poétique et élitiste, voire ésotérique, qui la sépare et l'éloigne du champ des pratiques sportives, considéré d'une part comme compétitif, mais aussi comme fonctionnel ou populaire. Même si la corporation s'est intéressée aux activités dites d'expression au point d'en formaliser certaines approches pédagogiques, la danse reste marginale dans le cursus des professeurs d'EPS,

---

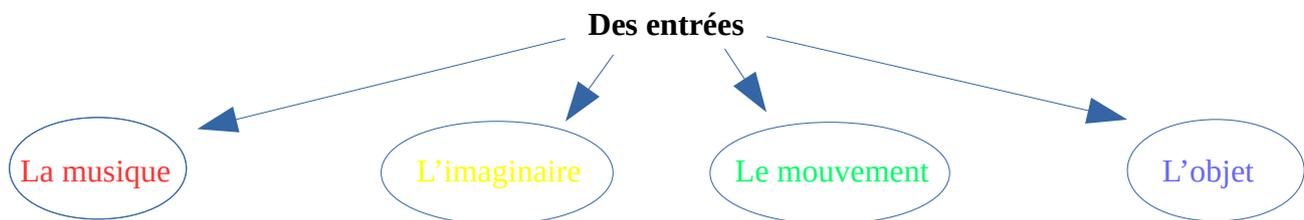
1. C'est lors d'une formation continue que j'ai fait la rencontre décisive de Valérie Merle (danseuse, chorégraphe, pédagogue, professeur d'EPS).

2. Dans un entretien, Jacques Rouyer, ancien secrétaire général du SNEP, évoque en ces termes les relations de la danse et de l'EPS : « L'EP a dû et a pu accueillir la culture sportive, mais elle a dû aussi et elle a pu accueillir la danse non sans que cela pose de sérieux problèmes d'unité disciplinaire et même d'identité disciplinaire ».

3. Comme le souligne Bernard Lahire, l'espace mental est construit en rapport à un espace social qui met en jeu nos pratiques.

majoritairement recrutés à partir de leurs qualités sportives. Cette distinction nous amène à poser quelques questions : existe-t-il un corps sportif distinct du corps artistique ? Et si oui, en quoi et comment la construction du premier peut-elle en même temps produire des résistances quand il s'agit de mettre en jeu le second ? Certains enseignants témoignent de la « barrière mentale » qui les empêche de se lancer, ou de l'angoisse qui les envahit lorsqu'il s'agit de se mettre en action devant la classe. D'autres, une fois dépassé l'obstacle, évoquent l'expérience fabuleuse qu'ils ont pu vivre et faire vivre à leurs élèves. Ces difficultés ne témoigneraient-elles pas de l'ancrage social de toutes pratiques, et donc de l'aspect fondamentalement relationnel dont elles sont porteuses ? Le rapport à l'autre (le regard) ne jouerait-t-il pas dans ce cas un rôle fondateur ?

Une réflexion sur la manière de s'engager dans l'activité semble indispensable et, avec elle, l'idée selon laquelle un premier principe de *simplicité* aurait pour triple fonction de faciliter l'entrée de tous (enseignants et élèves) dans le mouvement dansé, de désacraliser cette pratique et de décomplexer ses pratiquants.



Lorsqu'on interroge des élèves expérimentés sur leurs démarches de composition (création), on s'aperçoit que la majorité d'entre eux s'appuie sur un **support musical** pour s'engager dans une recherche chorégraphique. Ceci rappelle que la danse entretient des liens étroits avec la musique et que cette dernière constitue un moyen privilégié qui peut faciliter l'entrée des élèves dans le processus de création. Cependant, s'il s'avère être un outil indispensable, le support musical ne peut suffire à engager les élèves dans un mouvement dansé. La gestuelle inhabituelle attendue dans le cadre de la danse contemporaine oblige l'enseignant à prendre en compte et à anticiper la gêne que peuvent occasionner les premiers pas. La perte des repères peut en effet produire un sentiment d'angoisse qui tend à inhiber les élèves. La pratique débutera donc souvent par un échauffement collectif qui, outre ses vertus habituelles de préparation à l'effort, permettra à l'enseignant de diriger la classe en montrant les **mouvements** à exécuter (pas de choix possibles). Ce système de guidage et de démonstration accompagne le groupe et lui permet une entrée rassurante grâce à la transmission de gestes, de postures et d'attitudes qui peuvent être déjà en lien avec le projet chorégraphique (exemple : étape 1, écrire son thème avec des parties choisies de son corps). Au début du cycle, trop de liberté peut être rapidement nuisible.

Pour faciliter encore le développement du mouvement, l'utilisation d'**objets** peut être utile. D'autres médiateurs sont envisageables qui sollicitent davantage **l'imaginaire** (mots, verbes d'actions, thèmes, images...). Nous retenons pour notre part les objets car leurs aspects concrets, évocateurs et parfois familiers leur confèrent encore une dimension facilitatrice. Foulards, mouchoirs, balles, cerceaux, vestes... constituent dès lors autant d'outils qui participent à la suite du travail.

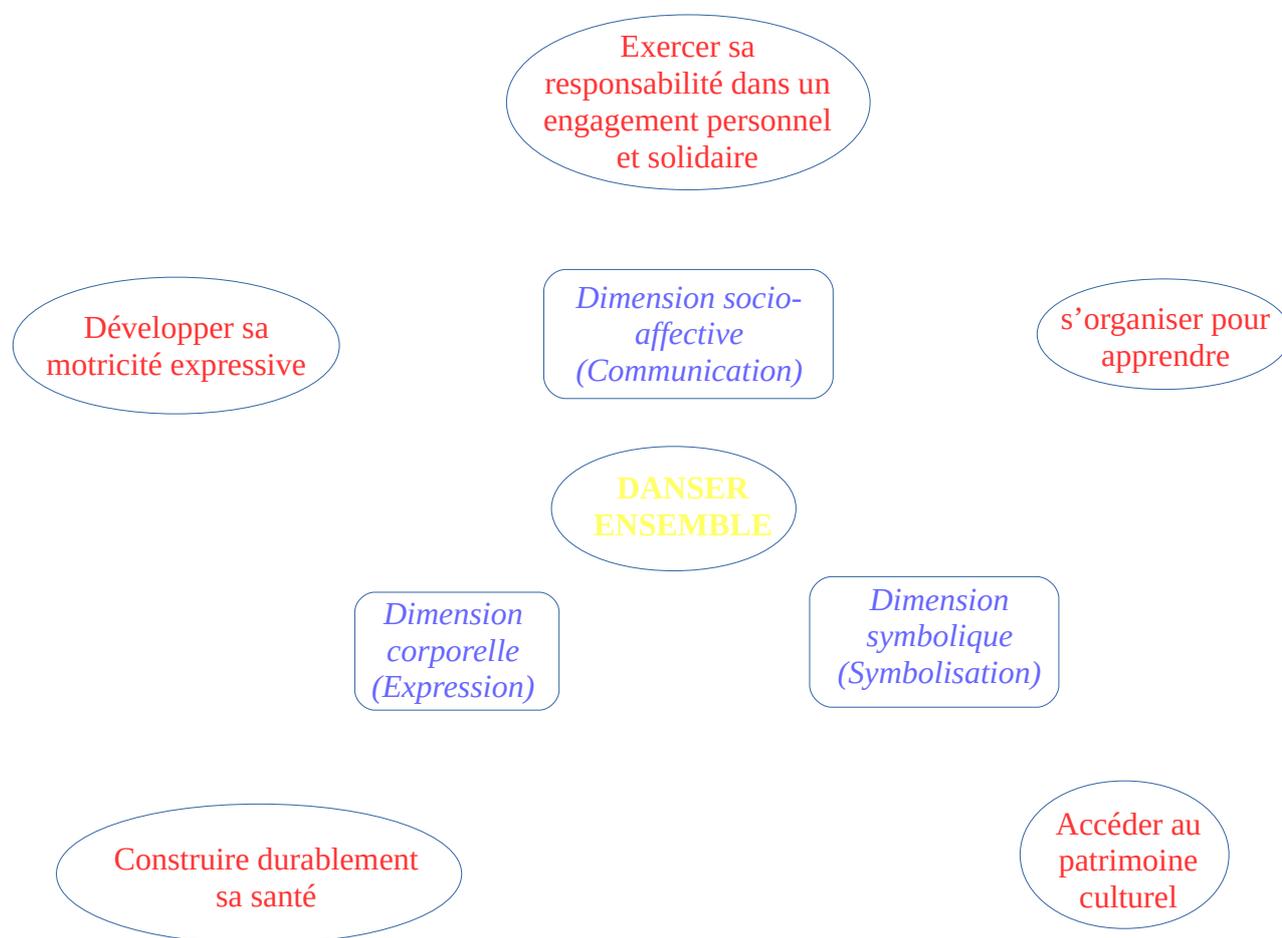
Guider, accompagner, simplifier et faciliter pour rassurer. Le début de la démarche de création gagne à s'appuyer sur ces principes. Mais rapidement, la nécessité d'enrichir les danseurs d'un matériel chorégraphique se fait sentir. La logique même de l'activité en danse oblige à étayer le bagage gestuel (technique) et les mouvements pour permettre aux élèves d'approfondir leur démarche de création. Il convient d'accorder ici une attention particulière à la patience dont

l'enseignant doit faire preuve, ainsi qu'au travail des élèves qui doit reposer sur des situations suffisamment longues permettant la répétition des mouvements, leur incorporation et leur mémorisation. Comme pour toute activité motrice, le temps de pratique est nécessaire à l'expérimentation, l'exploration et à la stabilisation des apprentissages. La tendance au zapping est un refuge « naturel » plutôt significative d'une logique de « remplissage » qui contredit la nécessaire stabilisation des éléments chorégraphiques qui constitueront la production finale.

Selon nous, c'est parce que l'on part d'éléments simples que l'on peut accéder à des choses plus complexes. La simplicité ne s'oppose pas à la complexification des mouvements, au contraire. Néanmoins, la richesse du processus de création ne peut se développer qu'en s'appuyant sur des procédés ou des moyens qui sont les contenus de la danse.

## Les contenus à enseigner

L'organisation des contenus d'enseignement qui suit est une synthèse de différents ouvrages et articles<sup>4</sup>, ainsi que des textes programmes lycées (datés de 2008-2009 pour la danse et de 2019 pour les objectifs éducatifs). Cette trame constitue un support dans lequel l'enseignant peut puiser pour s'approprier un vocabulaire spécifique et développer sa propre stratégie pédagogique. Deux efforts semblent dès lors nécessaires pour se lancer : s'approprier petit à petit des phrases chorégraphiques pour être en capacité de diriger la classe (se doter d'enchaînements d'une dizaine de mouvements qui permettent par exemple de rompre avec la frontalité qui caractérise aujourd'hui les formes de danse les plus médiatisées) ; se familiariser avec les procédés de création spécifiques à l'activité danse pour faire évoluer les élèves dans leur propre processus de création. Avant de présenter l'ensemble de ces procédés qui nourrissent le travail de recherche en danse, il apparaît nécessaire de le mettre en perspective par rapport aux différents objectifs éducatifs et aux enjeux de formation qui, tous deux, sont au service des apprentissages et du développement de la personne.



Toutes ces dimensions s'articulent et les nombreux procédés de création qui sont exposés par la suite sont étroitement liés à ces fins éducatives. Les néophytes pourront se les approprier

4. *Danser en milieu scolaire*, Tizou Perez (professeur agrégé d'EPS) et Annie Thomas (professeure agrégée d'EPS), CRDP des pays de la Loire, 1994.

*L'écriture chorégraphique*, Françoise Torrent (professeure d'EPS spécialiste danse), Contre-pied H.S n° 20-21, 2018.

*Poétique de la danse contemporaine*, Laurence Louppe, Contredanse, 1997.

progressivement, au fil de la pratique pédagogique, selon les projets de chacun, les goûts, la sensibilité et les envies.

### **Architecture générale du propos chorégraphique**

**Scénario** : construction type récit, histoire narration, trame à comprendre.

**Couplet-refrain** : une séquence (idée forte) ponctue, plus ou moins régulièrement la chorégraphie.

**Variation sur le thème** : une même idée est évoquée de plusieurs façons (variété des images symboliques d'un même motif).

### **Les composantes du mouvements**

**Espace** : il s'agit ici de l'espace corporel ou kinésphère. Le corps joue dans toutes ses dimensions (amplitude, sol, saut, formes...).

**Temps** : faire varier les durées du mouvement (rapide, lent, accéléré, long, court, arrêt, immobilité...)

**Énergie**<sup>5</sup> : tonicité musculaire, dynamisme ou fluidité du mouvement, félinité (jeu entre poids et gravité). Le jeu sur l'énergie permet de moduler les intensités, de créer des ruptures, des accents. L'énergie joue un rôle prépondérant dans la transmission d'une émotion.

### **Les procédés de composition**

**Répétition** : reprise ou reproduction d'un geste, d'une séquence ou d'une phrase chorégraphique.

**Accumulation** : à partir d'un geste vient s'ajouter un autre geste, puis on reprend au départ en ajoutant un troisième geste etc.

**Transposition** : principe de reproduction d'un même mouvement avec une autre partie du corps ou un autre segment.

**Inversion** : procédé qui renverse la chronologie. La phrase ou la gestuelle est reprise à l'envers de la fin vers le début.

**Continuité** : principe essentiel qui met en évidence une logique motrice et kinesthésique caractéristique d'une technique corporelle.

**Aléatoire** : dans la détermination d'un certain nombre d'éléments : point de départ, d'arrivée ; nombre de séquences à répéter ; énergies choisies ; nombres d'arrêts.

**Augmentation** : la phrase est reprise en amplifiant soit le temps, soit l'espace, soit les deux.

**Diminution** : procédé inverse du précédent.

**Déformation** : procédé qui distord tout ou partie d'une phrase.

### **Les éléments de relation entre les danseurs**

---

5. Terme qui, selon Laurence Louppe, rassemblerait le flux et le poids.

**Alternance/Dialogue** : question-réponse, mouvement l'un après l'autre.

**Unisson (synchronisation)** : danseur en mouvement simultanément.

**Polyphonie (désynchronisation)** : des groupes ou des individus différents dans leurs mouvements et leurs qualités, dans la place qu'ils occupent dans l'espace scénique et dans le temps, dans leurs rôles.

**Succession** : cascade (la vague dans un stade).

**Canon** : séquence de mouvements réintroduite par d'autres danseurs à intervalles réguliers.

**Fugue (lâcher/rattraper)** : une séquence se poursuit différemment puis se retrouve. Procédé mis en place sur un unisson : les danseurs prennent et quittent le travail de base.

**Contrepoint** : un motif secondaire se développe, il renforce le propos, suggère une idée qui exploite le même thème. Il peut se traduire par l'isolement d'un danseur ou d'un groupe dans un espace scénique, dans l'opposition des formes dansées, dans l'immobilité...

**Cascade** : rebondissement successif d'une même séquence ou d'une séquence différente d'un danseur à l'autre.

**Stylisation** : processus par lequel le mouvement s'éloigne du quotidien pour devenir un mouvement dansé.

### **Organisation de l'espace scénique**

**Les formations** : le ou les groupes de danseurs peuvent être organisés en diverses formations : cercle, triangle, ligne, colonne, étoile, vol d'oiseau...

**L'occupation de l'espace scénique** : les espaces occupés sont variés ; les danseurs s'orientent par rapport aux spectateurs ; les déplacements tracent des lignes, des diagonales (de force ou de retrait, des cercles, des vagues, des spirales etc.) en exploitant leur symbolique. Il est intéressant de travailler avec les élèves sur la cohérence des choix d'espace avec leur propos. Exemple : avancer du fond de la scène vers le public ensemble de manière frontale pour montrer la rébellion ou la défiance.

**Les espaces de relation entre les danseurs** : la distance entre danseurs, contacts, portés...

### **Renforceurs**

Costumes, accessoires, décors, éclairages, vidéo, mondes sonores.

La mise en œuvre de ces principes peut prendre différentes formes pédagogiques. Si la gestion de la classe entière par un travail directif dit « en miroir » est appropriée pour débiter les séances et (se) rassurer, la division de la classe en plusieurs groupes constitue la suite logique lorsqu'il s'agit de s'engager dans le travail de recherche et de composition (créativité et création<sup>6</sup>).

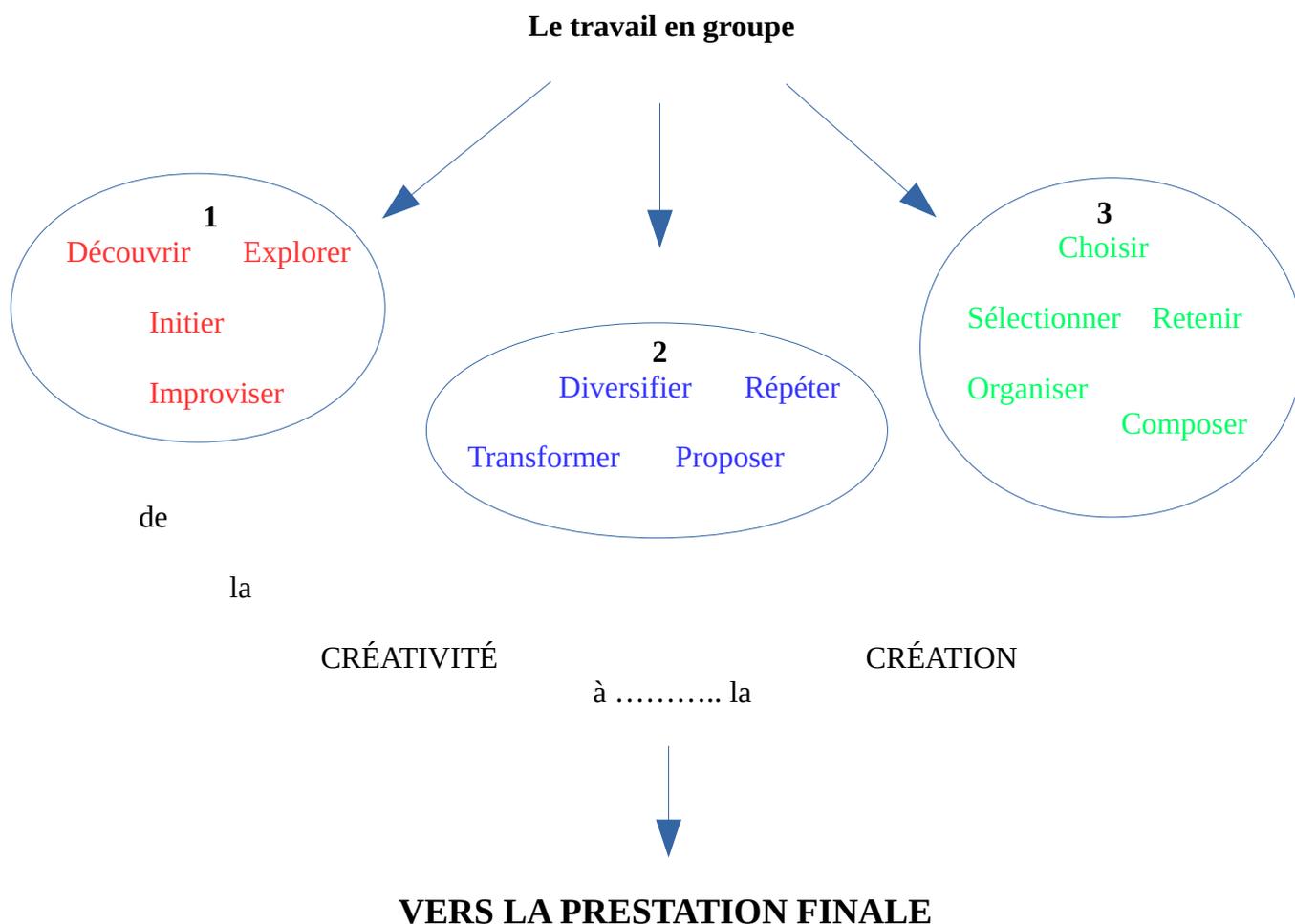
---

6. Selon T.Perez et A.Thomas, la *créativité* correspond à un type de pensée ouverte ou divergente, propre à envisager une grande variété de solutions. La *création* se caractérise par un type de pensée convergente et se distingue de la créativité dans la mesure où elle fait état d'une capacité à conduire une solution créative jusqu'à son terme dans une forme aboutie représentant un produit nouveau.

Enfin, au fur et à mesure du cycle, un travail de présentation plus formel doit venir conclure les séances.

### Gestion pédagogique et formes de groupements

Le travail en groupe vise notamment un gain d'autonomie et de créativité. Cette deuxième phase permet également d'orienter progressivement le travail vers une diversification des rôles (danseur, chorégraphe, spectateur). Dès lors, le regard des autres se formalise davantage à travers des mises en situation adaptées et devient un outil constructif pour faire évoluer les productions individuelles et collectives (approche critique). Le travail en groupe peut avantageusement s'organiser selon 3 temps (suffisamment longs) qui constituent, chacun à leur façon, un moment du processus de composition (de la créativité à la création).



Le lien qui suit vous permet d'accéder à une courte performance qui pourra vous inspirer pour construire vos propres phrases chorégraphiques :

<https://www.youtube.com/watch?v=LxqLiNgvqPo>