

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale,
de la Jeunesse et des Sports

Mission « arts plastiques, photographie, danse »

Volet « danse »

État des lieux de la pratique de la danse en milieu scolaire
N° 2021-093 - mai 2021

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

**Mission « arts plastiques, photographie, danse »
Volet « danse »
État des lieux de la pratique de la danse en milieu scolaire**

Mai 2021

Carole SÈVE
Roland BLANCHET

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

Synthèse	1
Liste des recommandations	2
Introduction.....	3
1. État des lieux de la pratique de la danse dans le cadre scolaire	3
1.1. L'éducation physique et sportive	3
1.1.1. <i>Les enjeux de la pratique de la danse en EPS rejoignent ceux de l'EAC</i>	<i>3</i>
1.1.2. <i>Les attendus de formation en danse sont organisés autour de trois rôles : danseur, compositeur et spectateur</i>	<i>4</i>
1.1.3. <i>Les contenus danse sont définis par les équipes enseignantes en fonction des besoins des élèves.....</i>	<i>5</i>
1.1.4. <i>La danse est une pratique très peu programmée en EPS.....</i>	<i>6</i>
1.1.5. <i>La conception sportive de l'EPS et le peu de formation initiale en danse sont les principaux freins à la pratique de la danse scolaire</i>	<i>7</i>
1.2. La danse dans l'éducation artistique et culturelle	9
1.2.1. <i>L'offre de projets « EAC danse » est complexe et peu lisible.....</i>	<i>9</i>
1.2.2. <i>La présence de la danse dans les projets artistiques diffère selon les académies.....</i>	<i>10</i>
1.2.3. <i>Le fait que l'EAC se trouve au croisement de différentes politiques publiques complexifie le suivi des projets</i>	<i>13</i>
1.2.4. <i>Les partenariats s'accompagnent de collaborations plus ou moins effectives entre les équipes enseignantes et artistiques</i>	<i>14</i>
1.2.5. <i>Un outillage spécifique faciliterait un partenariat fructueux entre les équipes.....</i>	<i>15</i>
1.3. Les contextes de pratique de la danse pour les élèves volontaires.....	16
1.3.1. <i>Le sport scolaire</i>	<i>16</i>
1.3.2. <i>Les sections sportives</i>	<i>19</i>
1.3.3. <i>Les classes à horaire aménagées</i>	<i>20</i>
1.4. Favoriser une mixité réelle entre garçons et filles ; prendre conscience de son corps et respecter le corps de l'autre	20
1.4.1. <i>Favoriser une mixité réelle entre garçons et filles.....</i>	<i>21</i>
1.4.2. <i>Prendre conscience de son corps.....</i>	<i>21</i>
1.4.3. <i>Respecter le corps de l'autre</i>	<i>22</i>
2. La formation en danse des enseignants de l'éducation nationale.....	22
2.1. La certification complémentaire en danse concerne peu d'enseignants	23
2.2. La part de la danse dans la formation initiale des enseignants d'EPS est faible.....	24
2.2.1. <i>Lors du cursus licence STAPS, le volume obligatoire d'enseignement danse s'échelonne de 25 à 48 heures</i>	<i>24</i>
2.2.2. <i>Au cours du master MEEF, un nombre important d'étudiants se prépare en danse pour les épreuves du CAPEPS.....</i>	<i>24</i>
2.3. La part de la danse dans la formation initiale des professeurs des écoles est quasi-inexistante	25

2.4.	La formation continue.....	25
2.4.1.	<i>Les formations continues en danse des enseignants d'EPS se sont développées lors des deux dernières années du fait d'une nouvelle exigence du programme EPS en lycée</i>	<i>25</i>
2.4.2.	<i>Les formations avec des artistes organisées par les DAAC et les PREAC sont plébiscitées par les enseignants.....</i>	<i>26</i>
2.4.3.	<i>Les priorités actuelles de la formation des professeurs des écoles laissent peu de place à d'autres thématiques de formation</i>	<i>27</i>
2.5.	Les groupes ressources et de réflexion	27
Conclusion	29

SYNTHÈSE

Concernant la pratique de la danse, la mission dresse comme principaux constats :

- La danse pratiquée dans le cadre de l'EPS, en s'appuyant sur une danse de création qui engage les élèves dans les rôles d'interprète, de compositeur et de spectateur, répond, pour partie, aux enjeux de l'EAC. Bien que l'EPS constitue potentiellement un espace où tous les élèves pourraient pratiquer la danse (ou les arts du cirque), elle y est actuellement peu développée, du fait de la prédominance d'une conception sportive de l'EPS.
- Réaliser un état des lieux national précis, sur le plan quantitatif, des projets EAC ayant comme support la danse est actuellement impossible. Les spécificités des territoires en matière de politique de développement de l'EAC, la diversité des formes de projets, l'existence de multiples partenariats locaux, complexifient le recueil des données.
- Le pourcentage de projets EAC intégrant la danse dans l'ensemble des projets EAC a pu être apprécié pour 19 académies. Il est extrêmement variable : il s'échelonne de 2,3 % à 28,5 %. Il est inférieur à 10 % pour 4 académies, entre 10 et 15 % pour 5 académies, entre 15 et 20 % pour 6 académies et supérieur à 20 % pour 4 académies. Ces chiffres reflètent imparfaitement des éléments qualitatifs des réponses aux questionnaires, dans lesquels les référents académiques décrivent la danse comme le « parent pauvre » de l'EAC.
- Dans le second degré, ce sont les enseignants d'EPS qui sont les acteurs primordiaux des projets danse.
- Les partenariats entre les établissements scolaires et les structures artistiques et culturelles, s'accompagnent de collaborations plus ou moins effectives entre les équipes enseignantes et artistiques. Le suivi des projets par un « médiateur » évite les dérives du type « prestation de service », facilite un travail collectif qui profite à l'expertise de tous les acteurs, et favorise une pérennité des projets.

Concernant la formation initiale et continue les principaux constats sont :

- Le faible nombre d'enseignants possédant une certification complémentaire danse. Sur les trois dernières années 107 enseignants ont validé cette certification. 62 % de ces enseignants sont des enseignants d'EPS et 73 % des femmes.
- Pour le second degré, seuls les enseignants d'EPS ont une formation initiale en danse. Le volume obligatoire de danse sur le cursus licence, selon les centres de formation, s'échelonne de 16 à 48 heures. De manière la plus fréquente, ce volume est compris entre 24 et 30 heures. Lorsque les étudiants choisissent la danse en spécialité ce volume est compris entre 30 et 120 heures selon les centres. En master MEEF parcours EPS, le volume de formation danse est de 9 à 36 heures.
- La formation initiale et continue en danse des professeurs des écoles est quasi-inexistante (de 3 à 12 heures de formation lors du master selon les centres de formation).
- Les formations continues en danse des enseignants d'EPS se sont développées lors deux dernières années du fait d'une nouvelle exigence du programme EPS en lycée (obligation de proposer à tous les élèves de seconde une séquence les engageant dans un processus de création artistique).
- Les formations avec des artistes proposées par les DAAC et les PREAC sont plébiscitées par les enseignants.

Au vu des constats, la mission estime que le développement de la pratique de la danse est un levier pertinent pour l'atteinte de l'objectif « 100 % EAC ». Deux pistes essentielles sont envisageables : le renforcement de la composante artistique de l'EPS et le développement de projets d'EAC pluridisciplinaires intégrant la danse. Des partenariats avec les structures culturelles et artistiques sont d'autant plus primordiaux qu'il existe, actuellement, peu d'enseignants possédant des compétences en danse dans les établissements scolaires et les écoles. Ces partenariats, pour répondre aux attentes des équipes et aux besoins des élèves, doivent être préparés en amont, accompagnés et évalués.

Liste des recommandations

Recommandation n° 1 : utiliser l'application ADAGE pour réaliser un diagnostic initial et avoir une connaissance de la répartition et de la teneur artistiques des projets EAC sur un territoire.

Recommandation n° 2 : mettre en place un pilotage, au niveau académique, visant un développement équilibré des projets de différents teneurs artistiques.

Recommandation n° 3 : privilégier la mise en place de projets pluridisciplinaires intégrant une pratique physique artistique (danse ou arts du cirque), qui est actuellement peu présente dans les projets d'EAC, afin de développer des modes d'expression artistique divers chez les élèves.

Recommandation n° 4 : aider les différents partenaires à se repérer dans la diversité des dispositifs artistiques pour faciliter la réponse à des appels à projets.

Recommandation n° 5 : développer et soutenir la création de groupes de réflexion académiques sur les pratiques physiques artistiques associant des enseignants du second et du premier degré, des formateurs, des partenaires culturels.

Recommandation n° 6 : faciliter et améliorer la collaboration entre les acteurs de l'éducation nationale et de la culture, au niveau académique mais aussi local, tant pour la formation en danse que pour la mise en place de projets d'EAC intégrant la danse.

Recommandation n° 7 : développer des actions de formation afin d'augmenter le nombre d'enseignants ayant une certification complémentaire danse.

Recommandation n° 8 : s'appuyer sur l'EPS pour promouvoir les pratiques physiques artistiques au sein des établissements scolaires.

Recommandation n° 9 : renforcer la composante artistique dans la formation initiale des enseignants d'EPS par le biais des programmes des concours.

Introduction

« La danse » au singulier est un terme générique qui regroupe des formes, des techniques, des styles mais aussi des fonctions, des lieux, extrêmement nombreux et variés. Les pratiques sociales actuelles de la danse sont multiples (danse contemporaine, danse classique, modern-jazz, danses urbaines, danses de sociétés, danses traditionnelles, danse sportive) et se déroulent dans divers lieux (structures labellisées par le ministère de la culture, associées privées et/ou affiliées à la fédération française de danse, espaces publics ou privés). Elles sont investies par différents types de publics aux motivations diverses (ouverture culturelle et artistique, loisir, bien-être, plaisir, performance, compétition).

Dans le cadre scolaire, la danse est également pratiquée sans pour autant constituer une discipline d'enseignement à part entière. À l'école primaire et au collège, au sein des enseignements artistiques, seuls les arts plastiques et l'éducation musicale sont des disciplines d'enseignement avec des horaires dédiés et des programmes spécifiques. Au lycée général, l'offre est plus étendue : divers arts (arts du cirque, arts plastiques, cinéma audiovisuel, danse, musique, histoire des arts, théâtre) peuvent être choisis comme enseignements optionnels et/ou de spécialité, et ont des programmes spécifiques. Il est également proposé une série sciences et techniques du théâtre de la musique et de la danse (S2TMD) au lycée technologique pour des élèves ayant une forte appétence (et un niveau de pratique déjà affirmé) pour la danse. Hormis la série S2TMD et les enseignements optionnels et de spécialité du lycée, la danse est pratiquée, selon les établissements et de manière inégale, dans le cadre de l'éducation physique et sportive (EPS), de projets d'éducation artistique et culturelle (EAC), de projets interdisciplinaires, des classes à horaires aménagés, du sport scolaire et des sections sportives.

Le premier axe de travail de la mission a été de procéder à un état des lieux de la pratique de la danse en milieu scolaire. Cet état est centré sur le collège, avec néanmoins quelques incursions vers l'école primaire et le lycée. La mission s'est essentiellement attachée à l'EPS et aux projets EAC qui sont les contextes mobilisant le plus grand nombre d'élèves. Concernant l'EPS, la mission a examiné les enjeux, les formes et les contenus de la pratique danse proposée ainsi que l'importance de la pratique en EPS. Concernant les « projets EAC danse », la mission a cherché à évaluer leur part relative au sein de l'ensemble des projets d'EAC, ainsi que les formes des partenariats avec les structures artistiques et culturelles.

Le deuxième axe de travail a concerné la formation initiale et continue. Il n'existe pas de CAPES Danse, mais simplement une certification complémentaire. La mission a évalué le nombre d'enseignants titulaires de cette certification et leur profil. Concernant la formation initiale, elle s'est essentiellement attachée à celle des enseignants d'EPS dans la mesure où ce sont eux qui, en majorité, encadrent la pratique de la danse en milieu scolaire. Elle a examiné les volumes et les contenus de formation en danse dans les filières STAPS ainsi que la place de la danse dans le concours du CAPEPS. Elle a également procédé à un état des lieux des formations continues proposées par les rectorats, les DAAC et les PREAC.

Pour réaliser ces états des lieux, la mission s'est appuyée sur une enquête envoyée aux référents académiques danse, l'examen de divers textes réglementaires, et des entretiens avec différents acteurs (enseignants en établissements scolaires et dans le supérieur, chargés de mission Danse, CPC, DAAC, DRAC...). Sur les 30 académies dans lesquelles l'enquête a été envoyée, 29 ont répondu (mais pas toujours sur l'ensemble des questions du questionnaire). Le recueil des données s'est réalisé en mars-avril 2020.

1. État des lieux de la pratique de la danse dans le cadre scolaire

1.1. L'éducation physique et sportive

Du fait de son caractère obligatoire de l'école primaire à la terminale, l'EPS est le seul contexte de pratique scolaire de la danse qui, potentiellement, peut concerner tous les élèves.

1.1.1. Les enjeux de la pratique de la danse en EPS rejoignent ceux de l'EAC

L'EPS, de l'école au lycée, vise cinq objectifs généraux. Ils sont relatifs au développement et à l'enrichissement de la motricité, à l'appropriation de méthodes pour gérer sa pratique physique, au respect des règles et l'exercice de la responsabilité, à l'entretien de sa santé, et à l'accès à une culture physique sportive et artistique.

Pour atteindre ces objectifs, le parcours de formation en EPS s'organise autour de champs d'apprentissage qui sont, pour l'école et le collège, au nombre de quatre : « Développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps », « Adapter ses déplacements à des environnements variés », « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique », « Conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel ». Au lycée est introduit un cinquième champ d'apprentissage « Réaliser une activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir ».

Chacun de ces champs d'apprentissage s'appuie sur des activités physiques sportives et artistiques (APSA). La danse est pratiquée dans le cadre du champ « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique » qui intègre des activités physiques artistiques (danse et arts du cirque) et des activités gymniques. La danse est enseignée de manière à participer à l'atteinte des objectifs généraux de l'EPS qui y sont spécifiés de la manière suivante¹ :

- développement de la motricité : vivre l'expérience sensible de son corps en mouvement ; expérimenter de nouveaux registres de motricité ; expérimenter de nouveaux modes de relation au corps de l'autre et à son propre corps.
- appropriation de méthodes : s'approprier les étapes du processus artistique pour s'engager dans un projet de création ; développer sa créativité et faire des choix seul et à plusieurs en gérant la prise de risque affective de se donner à voir ;
- respect des règles et exercice de responsabilités : assumer les rôles d'interprète, de compositeur et de spectateur pour apprendre à agir ensemble au service d'un projet de création collectif ; assumer la singularité de ses propositions et apprécier de manière constructive celle des autres ;
- entretien de sa santé : développer la conscience de soi et l'écoute sensibles des autres afin de favoriser l'estime de soi et le bien-être ; créer et présenter une composition adaptée à ses ressources ;
- accéder à une culture physique sportive et artistique : connaître, lire et apprécier les œuvres ou productions artistiques appartenant à différentes cultures pour interroger le rapport à la norme et développer un regard critique sur le monde.

Les enjeux de la danse proposée en EPS rejoignent en partie certains de ceux de l'EAC².

1.1.2. Les attendus de formation en danse sont organisés autour de trois rôles : danseur, compositeur et spectateur

Les programmes d'EPS définissent des attendus de fin de cycle et de fin de lycée pour chacun des champs d'apprentissage. Le tableau suivant présenté l'évolution de ces attendus pour le champ d'apprentissage « S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique ».

¹ <https://eduscol.education.fr/cid143116/eps-bac-2021.html>

² Pour rappel ces objectifs sont : permettre à tous les élèves de se constituer une culture personnelle riche et cohérente ; développer et renforcer leur pratique artistique ; permettre la rencontre des artistes et des œuvres.

Évolution des attendus de fin de formation de l'école primaire au lycée (programmes EPS)

Cycle 2
Mobiliser le pouvoir expressif du corps, en reproduisant une séquence simple d'actions apprise ou en présentant une action qu'il a inventé S'adapter au rythme, mémoriser des pas, des figures, des éléments et des enchaînements pour réaliser des actions individuelles et collectives
Cycle 3
Réaliser en petits groupes une séquence à visée artistique destinée à être appréciée et à émouvoir Savoir filmer une prestation pour la revoir et la faire évoluer Respecter les prestations des autres et accepter de se produire devant les autres
Cycle 4
Mobiliser les capacités expressives du corps pour imaginer, composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique Participer activement, au sein d'un groupe, à l'élaboration et à la formalisation d'un projet artistique Apprécier des prestations en utilisant différents supports d'observation et d'analyse
Lycée
S'engager pour composer et interpréter une chorégraphie collective selon un projet artistique en mobilisant une motricité expressive et des procédés de composition Se préparer et s'engager, individuellement et collectivement, pour s'exprimer devant un public et susciter des émotions Choisir et assumer des rôles au service de la prestation collective

De l'école primaire au lycée, la danse proposée en EPS est une « danse de création » qui exige que les élèves s'engagent et progressent dans trois rôles : celui d'interprète, de compositeur et de spectateur.

1.1.3. Les contenus danse sont définis par les équipes enseignantes en fonction des besoins des élèves

Dans chacune des activités physiques proposées, les équipes enseignantes déterminent elles-mêmes les démarches et les contenus, selon les caractéristiques et les besoins des élèves, pour atteindre les attendus de fin de formation en relation avec les objectifs généraux de l'EPS. Il est possible de présenter quelques fondamentaux de ces contenus en danse, qui prennent cependant diverses formes selon les contextes d'enseignement, en reprenant des éléments des ressources Éduscol³ des programmes EPS relatives à la danse.

³ <https://eduscol.education.fr/cid100041/eps-c3.html>; <https://eduscol.education.fr/pid34188/education-physique-et-sportive.html>

Exemples de « Ce qu'il y a à apprendre en danse » - extraits des ressources EPS Éduscol

Cycle 3
Enrichir le vocabulaire usuel gestuel Enrichir sa motricité par la dissociation des mouvements entre les différentes parties de son corps Construire un langage avec son corps (jouer sur les contrastes temporels, le tempo, l'énergie utilisée, continuité entre les éléments) Construire un langage avec les autres (dépasser les actions individuelles pour accepter d'entrer dans une relation d'interactions avec les partenaires, négocier des choix) Assumer les responsabilités liées aux différents rôles
Cycle 4
Explorer ses possibilités et celles de ses partenaires pour les enrichir Prendre des repères sur soi et sur les autres pour diversifier les formes de relation aux autres Élargir son répertoire moteur afin de construire de la nouveauté ou de la difficulté Mettre en jeu ses capacités créatives et d'imagination Agencer les séquences en utilisant des procédés de composition et en lien avec une intention Différencier les différents effets produits et les référer au champ culturel de la danse

1.1.4. La danse est une pratique très peu programmée en EPS

1.1.4.1 Le collège

Au collège, l'enseignement obligatoire d'EPS est de 4 heures hebdomadaire pour les élèves de 6^{ème} (soit un volume annuel de 144 h) et de 3 heures hebdomadaire pour les élèves du cycle 4 (soit un volume annuel de 108 h). De manière générale, l'enseignement est organisé en séquences d'activités physiques, sportives et artistiques d'environ 12 heures de pratique, soit 12 séquences pour le niveau 6^{ème} et 9 séquences pour les autres niveaux de classe.

Les exigences programmatiques imposent aux équipes enseignantes de proposer un parcours de formation équilibré, c'est-à-dire proposant des séquences d'activités physiques des quatre champs d'apprentissage. Dans les faits, les activités physiques artistiques (la danse et les arts du cirque) sont peu pratiquées⁴. Elles représentent, selon les académies, de 4 à 8 % du volume des activités des programmations EPS de l'ensemble des collèges de l'académie.

Selon les académies, le pourcentage de collège proposant la danse dans leur programmation EPS varie de 40 à 65 %⁵. La majorité de ces collèges programme deux séquences de 12 heures (soit 24 heures de pratique pour les élèves sur le cursus collège) dont une sur le niveau 6^{ème}. De manière exceptionnelle (une équipe pédagogique ayant des compétences affirmées en danse, un établissement scolaire à forte culture artistique) une séquence sur chaque niveau de classe est proposée (soit environ 48 heures de pratique sur l'ensemble du cursus collège).

1.1.4.2 L'école primaire

À l'école élémentaire, l'enseignement obligatoire d'EPS est de 3 heures hebdomadaires. Comme pour le collège, le parcours de formation EPS à l'école doit être équilibré autour des 4 champs d'apprentissage. Il a été difficile à la mission d'obtenir des données précises concernant la pratique de la danse à l'école primaire.

⁴ <https://eduscol.education.fr/eps/formeps/obseps/etat-des-lieux-eps-college-2016.pdf/view>

⁵ Les autres collèges proposent dans leur programmation « arts du cirque » mais également dans une faible proportion.

Nous pouvons cependant penser, au regard des réalités horaires EPS⁶ à l'école élémentaire, que la pratique de la danse est très faible. Seul(e)s des enseignant(e)s ayant une expérience personnelle de la danse ou ayant participé à des actions formation continue proposent des unités d'apprentissage d'une dizaine d'heures ayant la danse de création comme support.

1.1.4.3 Le lycée et la voie professionnelle

La pratique de la danse peut être appréhendée à travers les bilans de l'examen EPS du baccalauréat et du CAP-BEP (cf. l'évaluation aux baccalauréats, CAP, BEP en EPS⁷). Pour cet examen, les textes précisent une liste d'une trentaine de pratiques ordonnées dans les cinq champs d'apprentissage. Pour l'évaluation, les élèves doivent choisir trois pratiques physiques de trois champs différents. Lors de la session 2019 :

- dans la voie GT la danse a été choisie par 4 % des garçons et 14 % des filles (arts du cirque : 1,1 % pour les garçons et 1,2 % pour les filles) ;
- pour le bac professionnel, la danse a été choisie par 0,75 % des garçons et 5,2 % des filles (arts du cirque : 0,5 % pour les garçons et 0,85 % pour les filles) ;
- pour le CAP-BEP la danse a été choisie par 0,8 % des garçons et 5,2 % des filles (arts du cirque : 0,62 % pour les garçons et 1 % pour les filles).

À titre de comparaison, dans la voie GT, le badminton a été choisi par 36 % des garçons et 43 % des filles, la course de demi-fond par 44 % des garçons et 37 % des filles, l'acrosport par 22 % des garçons et 32 % des filles.

1.1.5. La conception sportive de l'EPS et le peu de formation initiale en danse sont les principaux freins à la pratique de la danse scolaire

La danse peut potentiellement exister dans le parcours de formation EPS de tous les élèves de la maternelle à la classe de terminale. Force est de constater que sa présence n'est pas à la hauteur de cette possibilité. Les pratiques corporelles qui fondent l'EPS ont un double ancrage culturel : sportif et artistique. La culture sportive prédomine largement au détriment de la culture artistique. Trois éléments principaux expliquent cette sous-représentation de la culture artistique et de la danse.

Le premier est lié à l'organisation de la formation initiale des enseignants d'EPS qui privilégie la culture sportive au détriment de la culture artistique (cf. *infra*). De manière globale, les plans de formation en activités physiques comportent de 10 à 15 % de pratique artistique (danse et/ou arts du cirque) contre 85 à 90 % d'activités sportives et/ou de développement. Ceci a pour conséquences :

- le renforcement d'une conception sportive de l'EPS chez des étudiants, qui, le plus fréquemment, ont une expérience personnelle des pratiques sportives et non artistiques ;
- des difficultés liées à la posture et aux démarches pédagogiques concernant l'enseignement de la danse. Celles-ci exigent des formes d'accompagnement et de suivi des élèves différentes de celles habituellement privilégiées dans le champ sportif et peu familières à la plupart des enseignants d'EPS. Il s'agit d'accompagner les élèves dans différents champs de possibles non connus à l'avance et de s'appuyer sur la singularité et l'originalité des réponses motrices pour les aider dans leurs apprentissages. Certains enseignants éprouvent de l'inconfort à ne pas avoir de modèles gestuels de référence pour juger de la pertinence et réguler les comportements produits par les élèves ;
- des difficultés à comprendre et à analyser la motricité des élèves. La danse exige un rapport au corps particulier : le type de motricité sollicitée par la danse diffère de la motricité sportive et les enseignants sont peu familiers de celle-ci (à titre d'exemple, la notion de gainage qui est un principe essentiel des techniques sportives peut être bloquant pour la motricité danse) ;
- le faible sentiment de compétence des enseignants d'EPS concernant leur capacité à enseigner la danse. Ils manquent de connaissances concernant la culture et les contenus moteurs spécifiques

⁶ Différents rapports notent que le volume d'EPS à l'école primaire est d'environ 2 heures hebdomadaires (e.g, rapport de la cour des comptes, *L'école et le sport*, septembre 2019).

⁷ <https://eduscol.education.fr/eps/examens/rapcnepresent>

à la danse, et éprouvent souvent des difficultés à dépasser l'enseignement des seuls procédés de composition.

Le deuxième frein est lié aux représentations des enseignants d'EPS (et des élèves) relatives à la danse notamment :

- la « fausse impression » des enseignants de devoir se mettre eux-mêmes en scène et de s'exposer au regard des élèves dans une pratique qu'ils maîtrisent peu ;
- la représentation genrée de cette activité combinée à la forte proportion d'hommes (56,2 %) dans les enseignants d'EPS⁸ ;
- le sentiment d'une difficulté à faire adhérer les élèves à cette activité. En danse, plus que dans d'autres pratiques physiques dans lesquelles c'est plus une performance qui est observée que la production corporelle, le corps (celui des élèves mais aussi celui des enseignants) s'expose au regard des autres et engage l'image de soi. Mettre en place un climat de confiance au sein de la classe afin que les élèves acceptent de se produire devant les autres (et que ces derniers portent un regard bienveillant sur les prestations de leurs camarades) n'est pas toujours aisé pour les enseignants ;
- les représentations des élèves qui considèrent le cours d'EPS comme un « cours de sport », et leur manque de « culture danse contemporaine » du fait de la faible visibilité sociale de celle-ci par rapport aux pratiques sportives.

Un dernier élément est lié à la problématique de l'évaluation en danse. Elle met en jeu la subjectivité, et sollicite des formats différents d'évaluation que ceux des pratiques sportives dans lesquelles la performance peut être plus aisément objectivée. Aussi les enseignants manquent souvent de repères et d'indicateurs pour évaluer les acquis des élèves en danse.

Recommandation : développer le volet artistique de l'EPS

L'EPS est un levier pour le développement des pratiques physiques artistiques. Du fait de son obligation scolaire, elle est un espace où tous les élèves peuvent potentiellement pratiquer la danse (et/ou les arts du cirque) en relation avec des enjeux qui rejoignent ceux de l'EAC. La composante artistique de l'EPS est cependant actuellement très faible, et il importe de la développer.

La faiblesse du pourcentage d'élèves choisissant la danse et le cirque au baccalauréat a conduit à une modification des programmes EPS dans le cadre du « nouveau lycée ». Pour la voie GT, il est, depuis la rentrée scolaire 2019, obligatoire de programmer, pour tous les élèves de seconde, une séquence d'enseignement les engageant dans un processus de création artistique. Les activités physiques support de ces séquences d'enseignement sont essentiellement la danse, le cirque, ou une activité mêlant danse et cirque. Cette obligation, si elle a suscité dans un premier temps quelques réactions, a été globalement bien acceptée par la profession dans la mesure où les corps d'inspection, au niveau académique, ont mis en place un accompagnement et des formations pour aider les enseignants. Certains enseignants perçoivent même dans cette imposition un « appel d'air » pour l'EPS en mettant en exergue la dimension sensible du corps.

Il est souhaitable d'étendre cette obligation en imposant deux séquences de création artistique sur le cursus collège : une séquence sur le niveau 6^{ème} et une autre sur le cycle 4. Comme pour le lycée, cette obligation, pour être acceptable par les enseignants, doit être accompagnée de plans de formation et de suivi dans les établissements scolaires.

Même si elle serait intéressante du fait des enjeux de développement individuel et collectif portés par les pratiques physiques artistiques, il semble peu réaliste de vouloir étendre cette obligation à l'école élémentaire. La priorité actuelle en EPS pour le cycle 3 porte sur l'apprentissage du « Savoir nager » qui constitue un enjeu sociétal d'importance, et la faiblesse des horaires effectifs en EPS offre peu d'espace pour d'autres priorités.

⁸ Szerdahelyi, L. (2019). *Le genre des concours : mixité et sous-représentation des femmes en éducation physique et sportive*, Carrefours de l'éducation, 48, 73-89.

1.2. La danse dans l'éducation artistique et culturelle

1.2.1. L'offre de projets « EAC danse » est complexe et peu lisible

La danse est le support de projets d'EAC qui peuvent être montés dans différents cadres nécessitant un partenariat plus ou moins étroit avec des acteurs culturels, notamment :

- les classes à projet artistique et culturel (circulaire n° 2001-104 du 14 juin 2001). Elles permettent au professeur de proposer, dans le cadre des horaires et des programmes, une expérience artistique et culturelle pour tous les élèves de la classe. Elle se déroule avec le concours d'artistes et de professionnels de la culture ;
- les résidences d'artistes (circulaire n° 2010-032 du 5 mars 2010). Elles s'organisent autour d'une création sur un territoire pendant une durée de plusieurs semaines. Elles peuvent prendre trois formes : la résidence de création ou d'expérimentation, la résidence de diffusion territoriale, la résidence association. Les résidences mettent en œuvre trois démarches fondamentales de l'éducation artistique et culturelle : la rencontre avec une œuvre par la découverte d'un processus de création, la pratique artistique à travers la mise en relation avec les différents champs du savoir et la construction d'un jugement esthétique ;
- les ateliers artistiques (circulaire interministérielle n° 2001-103 du 30 avril 2001). Ils sont construits autour d'un projet annuel élaboré par une équipe d'enseignants, de partenaires et d'élèves. Ils sont ouverts aux élèves volontaires et contribuent à l'ouverture des établissements sur leur environnement culturel et tout particulièrement sur la vie artistique contemporaine. Ils ont pour objectif de faire découvrir aux élèves la diversité et la complémentarité des expressions artistiques, par une approche à la fois pratique et critique. Pour les disciplines artistiques qui ne sont pas dotés de personnels spécialisés (autrement dit sauf pour les arts plastiques et l'éducation musicale) le partenariat avec des intervenants du secteur artistique et culturel est indispensable ;
- des projets en réponse à des appels ou expérimentations nationales ou académiques soutenant une démarche de projet se fondant sur un travail en équipe interdisciplinaire et en partenariat avec des structures culturelles et artistiques (par exemple, « Création en cours », « Action et culture en territoire éducatif »).
- divers types de projets interdisciplinaires proposés par des équipes pluridisciplinaires d'établissement dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires ou du parcours EAC, en relation avec des partenaires culturels et des collectivités territoriales (par exemple, les Contrats de territoires en éducation artistique et culturelle) ;
- des projets proposés par les structures artistiques et culturelles aux établissements scolaires (par exemple, les Projets fédérateurs).

La diversité (voire la complexité) de ce paysage et les spécificités des territoires en termes de politique de développement de l'EAC (les appels à projets ne prennent pas toujours les mêmes appellations selon les académies) n'ont pas permis à la mission de recenser les « projets EAC danse » en relation avec ces différents possibles. Les informations recueillies auprès des académies concernent le nombre global de projets d'EAC, ayant comme support la danse, recensés par les DAAC ou les inspecteurs pédagogiques référents danse. Actuellement dans nombre d'académies, il est difficile (voire impossible) de recenser l'ensemble des projets, les partenariats se réalisant quelquefois localement sans information auprès des académies. La situation concernant la lisibilité des actions a peu évolué de celle décrite dans le rapport de 2017 sur l'évaluation de la politique d'éducation artistique et culturelle⁹.

⁹ Rapport IGEN-IGAENR n° 2017-059, *L'évaluation de la politique d'éducation artistique et culturelle : quelles modalités, quels indicateurs ?* août 2017.

Le GIP-Acsima : un dispositif EAC spécifique à l'académie de Strasbourg

L'académie de Strasbourg a mis en place un Groupement d'intérêt public action culturelle milieu scolaire d'Alsace (GIP-Acmisa) associant divers membres : le rectorat, la DRAC, des collectivités territoriales, et des partenaires privés.

Le GIP-Acmisa vise à équilibrer l'offre culturelle en temps scolaire sur l'ensemble du territoire d'Alsace. Il complète les dispositifs nationaux ou académiques déjà existants en soutenant et finançant des projets ponctuels présentés par les enseignants au niveau des écoles et des établissements et des projets fédérateurs portés par des structures culturelles.

Recommandation : procéder à un diagnostic initial pour mettre en place un pilotage volontariste au niveau académique.

Si différents facteurs structurels participent à la possibilité de mise en place de projets « EAC danse » dans les écoles ou les établissements scolaires, un élément essentiel est la présence d'un IEN, d'un conseiller pédagogique, d'un enseignant ou d'une équipe pédagogique ayant une appétence pour la danse et motivé pour proposer des projets artistiques aux élèves. Dans un souci d'équité entre les élèves, il est essentiel de dépasser ce volontarisme local pour assurer un développement équilibré des projets de différents teneurs artistiques (danse, musique, arts plastiques, théâtre, cinéma audiovisuel, multi-arts) sur l'ensemble d'un territoire, par une coopération et une impulsion conjointe des corps d'inspection, des DAAC, des DRAC et des collectivités territoriales. Cette coopération existe déjà dans certaines académies mais nécessite d'être généralisée.

Ce pilotage exige, comme préalable, une connaissance des différents projets artistiques mis en place sur un territoire qui, actuellement, n'existe pas dans nombre d'académies. L'application ADAGE (Application dédiée à la généralisation de l'éducation artistique et culturelle), en permettant aux établissements de renseigner les différentes actions menées dans le cadre du volet culturel de leur projet, offrira aux divers acteurs de l'EAC une meilleure vision de la réalité. Après une phase d'expérimentation dans l'académie de Versailles, cette application doit être déployée dans toutes les académies. Il importe d'accompagner les référents culture des établissements de manière à ce qu'ils renseignent précisément cette application afin de pouvoir apprécier l'importance relative des différents projets selon leur répartition géographique et leur teneur artistique. Ce diagnostic initial est indispensable pour définir des priorités de développement et mettre en place un pilotage performant prenant en compte les besoins locaux et accordant une attention à toutes les pratiques artistiques.

1.2.2. La présence de la danse dans les projets artistiques diffère selon les académies

Les données remontées permettent d'apprécier le pourcentage de projets « EAC danse » ou multi-arts intégrant la danse, dans l'ensemble des projets EAC, pour 19 académies. Ce pourcentage est extrêmement variable selon ces académies : il s'échelonne de 2,3 % (Corse) à 28,5 % (La Réunion). Il est inférieur à 10 % pour 4 académies, entre 10 et 15 % pour 5 académies, entre 15 et 20 % pour 6 académies et supérieur à 20 % pour 4 académies. Ces chiffres reflètent imparfaitement des éléments qualitatifs des réponses aux questionnaires, dans lesquels les référents académiques décrivent la danse comme le « parent pauvre » de l'EAC.

Les données remontées n'ont pas permis à la mission d'apprécier la répartition des projets entre les écoles et les collèges.

Les disparités sur le plan territorial mais aussi sur le plan de la teneur artistique des projets s'expliquent par :

- l'absence de la danse comme matière d'enseignement artistique obligatoire. Au collège, au sein des enseignements artistiques, seuls les arts plastiques et l'éducation musicale font l'objet d'horaires dédiés et de programmes scolaires spécifiques, avec des enseignants spécialistes qui ont une compétence et appétence pour proposer des projets artistiques dans leur discipline d'appartenance. Les ressources humaines en danse au sein des établissements scolaires susceptibles de s'engager dans des projets artistiques danse, sont aléatoires et dépendent des parcours antérieurs des membres des équipes éducatives. Au sein des collèges, ce sont

essentiellement les enseignants d'EPS¹⁰ qui sont porteurs de cette compétence et qui constituent des points d'appui pour les projets EAC danse ;

- le caractère flou de la pratique sociale de référence « danse contemporaine » par rapport à d'autres arts comme la musique, le théâtre ou les arts plastiques. La danse contemporaine est, du point de vue de la plupart des enseignants, un peu « confidentielle » et/ou « hermétique », et ils hésitent à s'engager dans des projets EAC danse, hésitation accrue du fait du regard sur le corps et de sa mise en jeu associés à cette pratique artistique ;
- l'importance de l'offre artistique en danse sur les territoires qui présentent des réseaux plus ou moins denses de structures selon les domaines artistiques et ainsi des possibilités plus ou moins nombreuses de partenariat. Il est à noter que l'offre de partenariat pour la danse est souvent moins importante que pour d'autres domaines artistiques ;
- les spécificités des politiques d'EAC. Dans certaines académies, il existe une volonté de réduire l'écart de représentativité entre les disciplines artistiques en privilégiant des projets danse, cirque ou cinéma audiovisuel, souvent moins développés que les arts plastiques, le théâtre ou la musique ;
- la présence d'un chargé de mission à la DAAC spécifique à la danse. Les DAAC font des choix différents concernant le profil et les modalités de travail des chargés de mission : certaines optent pour une répartition géographique des territoires avec des chargés de mission multi-arts EAC, d'autres pour une répartition par domaine artistique avec des chargés de mission possédant une spécialité artistique. Un chargé de mission spécifique danse facilite les relations avec les « structures artistiques danse » et donne plus de visibilité aux projets danse. Bien souvent ce chargé de mission est un enseignant d'EPS ;
- le dynamisme des DAAC et la qualité de leurs collaborations avec les DRAC et les collectivités territoriales, qui incitent au développement de projets EAC dans les établissements scolaires dans le cadre d'un pilotage coordonné ;
- l'engagement des inspecteurs et des conseillers pédagogiques dans le développement de projets danse dans les écoles. Dans le premier degré, certaines circonscriptions ou départements présentent un fort maillage de projets EAC danse du fait de conseillers pédagogiques qui ont une appétence pour la danse et/ou qui la considèrent comme un vecteur essentiel de développement pour les élèves ;
- la manière dont est mise en place la circulaire du 10 mai 2017 relative au développement d'une politique ambitieuse en matière d'éducation artistique et culturelle, dans tous les temps de la vie des enfants et des adolescents. L'esprit général de cette circulaire est de favoriser des politiques, en matières d'EAC, au plus près des ressources et des besoins locaux. Aussi elle invite à un pilotage de l'éducation artistique et culturel au niveau des territoires en partenariat avec les collectivités territoriales. Selon les territoires, les politiques publiques en matière d'EAC sont plus ou moins ambitieuses et volontaristes. Si les contrats territoriaux d'éducation artistique et culturelle commencent à avoir une réelle effectivité dans certains territoires, dans d'autres ils restent à construire.

¹⁰ Au cours des trois dernières années, 62 % de certification complémentaire danse ont été délivrées à des enseignants d'EPS (cf. *infra*).

Un profil spécifique pour les chargés de mission danse de la DAAC ?

Il y a 5 ans, la DAAC de Strasbourg a fait le choix de modifier l'organisation du travail des chargés de mission. Auparavant un chargé de mission avait en responsabilité la musique et la danse, et un autre le théâtre et les arts du cirque. Sur la base du constat que c'étaient essentiellement les enseignants d'EPS qui faisaient vivre la danse et les arts du cirque dans les établissements scolaires du second degré, la DAAC a décidé de recruter un chargé de mission « Danse et arts cirque » ayant un profil d'enseignant d'EPS.

Ce choix s'est avéré opportun dans la mesure où la chargée de mission recrutée, ayant la connaissance des compétences danse parmi les enseignants d'EPS, s'est appuyée sur celles-ci pour développer des projets EAC danse (alors qu'auparavant les enseignants d'EPS étaient un peu marge de l'EAC). Sa connaissance du « milieu EPS » lui a notamment permis de proposer des formations en partenariat avec l'UNSS pour les enseignants d'EPS en charge d'une association sportive danse, encadrées par des artistes rémunérés par l'UNSS. Cet appui sur les enseignants d'EPS ayant des compétences et une appétence pour la danse a créé une dynamique de projets « EAC Danse ».

La répartition du nombre d'élèves de première ayant opté, cette année, pour les différents artistiques proposés en spécialités souligne la faible représentation de la danse dans les enseignements artistiques au lycée.

Année 2019-2020 - Répartition des élèves selon les spécialités

Enseignement de spécialité	Nombre d'élèves ayant choisi l'enseignement	Pourcentage d'élèves ayant choisi l'enseignement	Pourcentage de filles	Pourcentage de garçons
Arts plastiques	11 998	3,1	4,2	1,7
Cinéma audio-visuel	4 357	1,1	1,2	1,1
Théâtre	2 789	0,7	0,9	0,4
Histoire des arts	2 600	0,7	0,9	0,3
Musique	1 943	0,5	0,6	0,4
Danse	514	0,1	0,2	0
Arts du cirque	92	0	0	0

Source : DEPP

Recommandation : privilégier des projets pluridisciplinaires intégrant une pratique physique artistique.

Au sein des enseignements artistiques, les deux « activités physiques » danse et cirque semblent sous représentées. S'il est indiscutable que tous les élèves, dans un souci d'équité et de formation, doivent avoir accès à l'EAC, la question de la pertinence d'un renforcement de la pratique danse, dans le cadre de l'EAC, pourrait être posée. Il nous semble que la présence de la danse ou des arts du cirque est essentielle car ils engagent de manière centrale le corps qui est la matière et l'objet de l'expression artistique. Ils sont porteurs d'enjeux spécifiques en sollicitant une forme particulière de rapport au corps et à l'autre. À ce titre, leur développement doit être encouragé afin que les pratiques physiques artistiques prennent toute leur place dans l'EAC.

Il serait tentant, pour impulser ce développement des pratiques physiques artistiques, de proposer un nouvel appel à projet EAC qui serait centré sur les pratiques corporelles (danse et cirque). La mission juge cependant que l'accumulation de concours, de prix et d'appels à projets peut nuire à la lisibilité des actions dans un paysage déjà complexe. Une voie prometteuse serait de favoriser des projets associant la danse à d'autres arts ou disciplines (danse et arts visuels, danse et patrimoine, danse et littérature) :

- au collège, ces projets mobilisent des équipes pluridisciplinaires d'enseignants, permettent des regards croisés, et sont source d'enrichissements mutuels. Ils donnent une valence artistique à

l'établissement et créent une dynamique sur du long terme. À ces projets pluridisciplinaires qui engagent un nombre important d'élèves, peuvent être associés des ateliers permettant aux élèves volontaires un approfondissement ;

- à l'école primaire, ces projets permettent d'aborder les savoirs fondamentaux avec des approches originales, favorisant l'adhésion des élèves et leur appropriation de certaines notions (mobiliser des notions de géométrie à l'aide de mouvements dansés par exemple).

1.2.3. Le fait que l'EAC se trouve au croisement de différentes politiques publiques complexifie le suivi des projets

Il est à noter la diversité des modes d'examen et de sélection des projets artistiques. L'implication et les modes de collaboration des différents acteurs concernés est très variable selon les académies. Dans certains cas, l'examen des dossiers s'effectue par une commission (académique ou départementale) regroupant des représentants du rectorat (DAAC, corps d'inspection, chefs d'établissement), de la DRAC et des collectivités territoriales à l'aide de critères co-construits ; dans d'autres cas les commissions n'associent qu'une partie de ces acteurs.

Le contenu des dossiers de constitution de demande de partenariat est plus ou moins détaillé selon les académies. Dans certaines académies, le dossier demande de préciser comment s'articulent les activités pédagogiques de l'enseignant et de l'intervenant, leurs modalités de concertation, les modalités d'évaluation des apprentissages... alors que dans d'autres le dossier n'inclut que des informations d'ordre administratives.

Les modalités de suivi des projets danse sont également extrêmement diverses :

- suivi par les conseillers des disciplines artistiques de la DAAC, sur la base de visites ou d'examen de dossiers renseignés par les enseignants responsables des enseignements (contenus, programmation, intervenants et budgets) ;
- suivi et visite sur le terrain, en lien ou non avec la DAAC, par un conseiller territorial d'éducation artistique des projets scolaires de « son » secteur d'intervention ;
- suivi par des conseillers du Pôle de ressources pour l'éducation artistique et culturelle ;
- suivi et visite sur le terrain par les conseillers pédagogiques départementaux ou de circonscription (pour le premier degré) ;
- bilan d'étape, en présence de l'ensemble des acteurs concernés (inspecteurs, DRAC, DAAC, structure culturelle, enseignants), des projets financés ;
- bilan de fin d'année organisé par la structure culturelle partenaire avec les enseignants des établissements scolaires et les artistes intervenants.

Cette diversité est liée au fait que l'EAC se trouve au croisement de différentes politiques publiques et qu'ainsi elle engage divers acteurs dont le dynamisme est plus ou moins important et la coopération plus ou moins étroite. Selon les cas, les différents acteurs institutionnels agissent en parallèle ou travaillent en collaboration et de manière coordonnée, ceci parfois de manière différente au niveau académique, départemental et local.

Les conseillers notent le manque de temps à disposition pour pouvoir suivre et accompagner les projets.

Recommandation : aider les différents partenaires à se repérer dans la diversité des dispositifs artistiques pour faciliter la réponse à des appels à projets.

Une des difficultés actuelles pour proposer des projets EAC dans un établissement est la diversité des dispositifs existants, des partenaires culturels potentiels et des appels à projets. En effet la politique d'EAC est au croisement de différentes politiques publiques, se met en place de manière différente selon les territoires et les équipes éducatives (mais aussi les inspecteurs) ont parfois des difficultés à se repérer dans cette complexité.

L'application ADAGE qui, en plus d'une base de ressources sur l'EAC et d'une vision géolocalisée et multicritère des projets en cours sur un territoire, propose un guichet unique pour remplir les appels à projets académiques relevant de l'EAC, devrait constituer une aide pour les établissements. Il importe cependant, là encore, d'accompagner les équipes dans l'appropriation de cette application.

Au-delà de ce guichet unique, il serait souhaitable de réfléchir à une simplification des différents dispositifs artistiques scolaires. Il s'agit de trouver un juste équilibre entre, d'une part, une harmonisation au niveau national pour une plus grande visibilité et cohérence de l'offre et, d'autre part, le respect des spécificités des politiques territoriales en matière d'EAC et des besoins et ressources locales.

1.2.4. Les partenariats s'accompagnent de collaborations plus ou moins effectives entre les équipes enseignantes et artistiques

Les modalités de travail et de collaboration entre les enseignants et les intervenants extérieurs sont diverses. Elles dépendent de la manière dont a été proposé et/ou construit le projet, de l'appétence des enseignants pour la danse et l'EAC, de leur appropriation des enjeux de l'EAC et de leur degré d'engagement auprès des artistes, mais aussi de la capacité des artistes à intégrer les enjeux de l'école et à associer les enseignants à leur intervention. Une collaboration fructueuse entre une équipe d'enseignants d'un établissement scolaire et des intervenants extérieurs nécessite (suppose) une compréhension mutuelle des attentes de chacun des protagonistes, des moments d'échanges, et des temps de travail commun.

Les formes typiques de modalités de travail entre les enseignants de la classe et les intervenants extérieurs sont :

- il existe une réelle collaboration entre les équipes enseignantes et artistiques tant dans la conception que dans la conduite du projet. Des séquences de travail en amont permettent aux deux équipes de co-construire un projet qui prend à la fois en compte les besoins des élèves et les ressources artistiques. Des concertations entre les partenaires ont lieu régulièrement pour réguler le projet. Les enseignants sont engagés auprès des artistes pour sa mise en œuvre. Ce schéma idéal de collaboration est très couteux en temps. Il exige une forme « d'approvisionnement » et une compréhension mutuelle entre les équipes enseignantes et artistiques qui n'ont pas toujours les mêmes habitudes de travail ;
- le contenu du projet est proposé « clef en main » par la structure artistique. Selon les cas, les enseignants se contentent d'être spectateurs-observateurs en « prêtant » leur classe, ou s'engagent, selon leurs compétences et possibilités, auprès des artistes dans la mise en œuvre du projet. Ces projets prédéfinis sont plus ou moins adaptés aux attentes et besoins des élèves. Les enseignants jugent quelquefois ces projets trop peu adaptables ; les structures artistiques et culturelles pointent la difficulté à faire du « sur-mesure » pour chaque établissement ;
- le projet est construit par l'enseignant ou une équipe d'enseignants qui fait appel à un artiste de manière ponctuelle sur une demande spécifique (encadrement d'un atelier, travail sur une œuvre particulière). Cette intervention, lorsqu'elle est préparée en amont et reprise dans la suite du travail, s'intègre de manière fluide au projet. Sans cette préparation et cet effort de réinvestissement, l'intervention, même de qualité, peut ne pas avoir les effets éducatifs escomptés¹¹.

L'intervention des artistes constitue une plus-value, tant pour la formation des élèves que pour celle des enseignants, lorsqu'elle s'accompagne d'un réel travail collectif. Une collaboration fructueuse suppose une compréhension mutuelle des attentes de chacun des protagonistes, des moments d'échanges, des temps de travail commun. D'un côté, les structures artistiques et les artistes doivent prendre en compte les objectifs des équipes éducatives et les besoins des élèves ; de l'autre les équipes éducatives s'adaptent aux contraintes des structures artistiques. Le suivi par un « médiateur » (conseiller territorial, conseiller pédagogique, chargé de mission, conseiller éducatif) aide à cette compréhension mutuelle. Il est également à noter, dans certaines formations du diplôme d'état de professeur de danse, l'intervention de personnels de l'éducation nationale possédant une compétence en danse, pour présenter les spécificités de l'enseignement en milieu scolaire.

¹¹ Un enseignant rencontré par la mission a rapporté qu'un « chorégraphe partenaire » avait demandé aux enseignants impliqués dans le projet de ne pas assister aux interventions qu'il menait avec les élèves, pour ne pas perturber le cours.

Exploiter au mieux les compétences des partenaires artistiques et culturels

Le CCN-ballet de Lorraine propose aux établissements scolaires de faire entrer les classes dans la danse contemporaine à travers un parcours chorégraphique intégrant des spectacles, des rencontres d'avant ou après représentation, des visites, et éventuellement la réalisation d'un projet artistique avec les élèves (<https://culture.ac-nancy-metz.fr/parcours-choregraphique-du-ccn-ballet-de-lorraine/>).

Sur la base du constat d'une sous-exploitation des compétences de cette structure artistique prestigieuse, la DAAC a décidé de dégager des moyens spécifiques, l'année prochaine, pour l'accompagnement de ces parcours par une chargée de mission. L'objectif est d'éviter une forme d'externalisation ou de simple « prestation de service », afin de favoriser un partenariat qui réponde au mieux aux besoins des élèves et qui permette une montée en compétence des enseignants. Il s'agit de donner aux équipes enseignantes les moyens de poursuivre la dynamique engagée par la mise en place du parcours chorégraphique une fois celui-ci terminé.

Recommandation : améliorer la collaboration entre les différents acteurs au niveau académique mais aussi local.

Les acteurs de l'éducation nationale et de la culture n'ont pas les mêmes cultures et habitudes de travail. Améliorer leur collaboration nécessite une meilleure connaissance mutuelle, qui peut être développée par la multiplication des temps de rencontre et de travail, à différents niveaux :

- pour l'examen et la sélection des projets « EAC danse », systématiser des commissions mixtes (au niveau départemental ou académique) associant des acteurs de l'éducation nationale, de la culture et éventuellement des collectivités territoriales. Ces commissions permettent d'échanger et de co-construire des critères communs et complémentaires aux différents acteurs. Elles sont l'occasion de confronter, de préciser et de mieux comprendre les attentes et contraintes de chacun ;
- organiser des rencontres, au niveau local, entre les différents acteurs. En offrant la possibilité aux structures artistiques et culturelles de proximité de rencontrer les équipes enseignantes dans un cadre structuré, elles peuvent susciter de nouvelles coopérations et limiter les phénomènes de « démarchages » individuels et non coordonnés des structures vers les établissements ;
- développer les formations mixant les publics. La présence de formateurs artistes lors des formations d'enseignants, et les formations mixant des publics de l'éducation nationale et du milieu artistique, sont source d'enrichissements mutuels ;
- prévoir des temps de formation, de co-construction ou de travail commun entre les partenaires des projets pour que les projets prennent en compte les attentes de chacun ;
- accompagner les équipes, notamment lors d'une première collaboration, par un conseiller ;
- prévoir des interventions de personnels de l'éducation nationale ayant une compétence danse, dans les formations du diplôme d'état de professeur de danse.

1.2.5. Un outillage spécifique faciliterait un partenariat fructueux entre les équipes

Le centre national de la danse (CN D), porteur d'une mission de création d'outils et de ressources au service des acteurs de l'éducation artistique et culturelle, s'est engagé dans la conception d'un kit de ressources pour soutenir les projets EAC en danse sur le territoire national. L'originalité de la démarche est que ce travail de conception s'appuie sur la mise en œuvre d'un projet mené avec des écoles partenaires, le projet Constellation. Ce projet mobilise une équipe éducative composée des enseignants des classes engagées dans le projet, des artistes intervenants et des médiateurs du CN D. Le projet a été construit par l'équipe du CN D en associant des membres de l'éducation nationale. Il s'organise autour d'une problématique générale – « comment j'habite mon corps par la danse ? » – répondant à des enjeux de territoire. Il propose à la fois un parcours de formation, un parcours pour les élèves et des outils de suivi (le carnet d'exploration) qui facilitent la mise en lien des différentes expériences vécues lors du projet.

La mise en œuvre du projet Constellation est accompagnée par un enseignant-chercheur. L'enjeu de cet accompagnement est de formaliser, sur la base de cet exemple, un outil nommé « kit ressources ». Ce kit présenterait les principes méthodologiques généraux de la construction du projet (la notion de projet artistique en danse, les modalités de définition d'une problématique de projet prenant en compte les besoins

des publics, la conception et la planification des étapes du projet), les modalités de collaborations entre les différents acteurs, des outils d'aide à la formation des différents acteurs, des outils de suivi pour les élèves. Ce kit aurait un double objectif : une aide à la mise en place de projets « EAC danse », et une montée en compétences à la fois des intervenants artistiques et culturels (améliorer leur compréhension des enjeux de l'école et des spécificités de l'intervention en milieu scolaire) et des enseignants de l'éducation nationale (améliorer leur compréhension des enjeux de l'EAC) afin de permettre une collaboration fructueuse entre ceux-ci.

La directrice du département formation et pédagogie - éducation artistique et culturelle du CN D et la responsable du pôle EAC ont d'ailleurs déjà pris contact avec le bureau de l'éducation artistique, culturelle et sportive de la DGESCO pour présenter ce projet, qui est à encourager et à soutenir par le MEN.

Le projet Constellation du Centre national de danse

Le CN D a créé en 2018 un projet de médiation Constellation, qui explore et questionne le corps par une approche poétique, sensorielle et expérimentale avec des enfants et des adolescents de la Seine Saint Denis.

Douze classes (de 6 écoles primaires, 3 collèges, 1 lycée, 2 IME) participent cette année à ce projet. Le projet dont la problématique est « Comment j'habite mon corps ? », se construit tout au long de l'année à travers différentes actions en lien avec cette problématique : 8 journées de stage (lors desquelles les enfants pratiquent la danse, analysent des œuvres, travaillent sur des questions liées à la problématique du projet), 2 spectacles, 2 conférences, 1 exposition, 1 atelier parents-enfants, 1 journée de rencontres et de restitution. Il est également programmé 3 rencontres de l'ensemble des acteurs du projet (enseignants, éducateurs, artistes, médiateurs du CN D) pour échanger et réguler le projet. Le projet est accompagné par un chercheur en sciences de l'éducation, afin de faciliter la co-construction d'un « kit ressources ».

Ce projet nous semble assez exemplaire dans la mesure où :

- il invite à une réelle collaboration et co-construction entre les différents partenaires ;
- il propose une problématique en phase à la fois avec les enjeux de l'EAC et ceux de l'école (notamment en visant l'enrichissement du rapport à soi et aux autres) ;
- il propose des outils de suivi pour les élèves pour les engager dans une démarche de projet par la mise en liens des diverses expériences vécues ;
- il associe les parents dans un atelier de pratique afin que les enfants puissent partager leur expérience avec eux ;
- il vise, grâce à l'accompagnement d'un chercheur, à la formalisation d'une démarche plus générale de construction de projets « EAC danse » pouvant être exploitée dans d'autres contextes.

1.3. Les contextes de pratique de la danse pour les élèves volontaires

Les élèves volontaires peuvent pratiquer la danse dans le cadre du sport scolaire, des sections sportives et des classes à horaires aménagés.

1.3.1. Le sport scolaire

Il existe dans tous les établissements scolaires du second degré une association sportive (AS) qui s'affilie à l'union nationale du sport scolaire (UNSS). Les élèves s'engagent dans l'AS et l'UNSS de façon volontaire.

1.3.1.1 La danse tient une place honorable dans le sport scolaire

La pratique de la danse dans le cadre du sport scolaire est assez bien développée. Elle se place en quatorzième position dans le tableau des activités choisies (sur une soixantaine) avec 1285 établissements. En 2018, 39 447 élèves ont pratiqué la danse en UNSS.

Pratiquants UNSS danse en 2018

Collège		Lycée	
Filles	Garçons	Filles	Garçons
28 525*	2 882*	7 009*	1 031*

Source : UNSS

Les associations sportives scolaires des établissements propose en danse une diversité de pratiques tant dans les styles que dans les formes :

- concernant les styles de danse, la danse contemporaine et le hip-hop sont les plus fréquents. Il est également parfois proposé, selon les compétences des enseignants ou les appétences des élèves, de la danse classique, du jazz, des danses traditionnelles, des danses africaines, de la danse sportive, des danses de couple ;
- concernant les formes de pratique, il est proposé aux élèves des cours techniques dans lesquels ils apprennent des pas, des figures, des phrases chorégraphiques ; et des pratiques d’atelier dans lesquels ils s’éprouvent dans une démarche de création qui, très souvent, les amènent sur scène, à passer en public, à investir des lieux extérieurs.

1.3.1.2 L’UNSS propose des formats compétitifs en danse

L’UNSS propose un format compétitif de pratique au niveau départemental, régional et national en danse chorégraphiée et danse *battle* hip-hop :

- pour la danse chorégraphiée, tous les styles de danse, sans exception, peuvent constituer le vocabulaire de la création chorégraphique. Un règlement précise la composition des « équipes », la durée des chorégraphies, ses conditions. Les chorégraphies sont évaluées par un jury composé d’élèves titulaire du diplôme de Jeune juge (certification départementale, académique ou nationale selon les niveaux de compétition) obtenu à l’issue d’une formation spécifique. Deux évaluations de la chorégraphie ont lieu de manière simultanée par des juges différents : les juges du « Comité artistique » classent les équipes selon des critères et des observables définis et connus, les juges du « Retour poétique » restituent les émotions provoquées par la chorégraphie en dehors de toute préoccupation de classement ;
- les compétitions de danse hip-hop sont organisées sous forme de *battles* entre deux *crews* de 4 à 6 danseurs avec des durées et des styles de danse imposés qui diffèrent selon les niveaux de pratique (Lock, Hip-hop, Pop, Break, House, Kinder solo). Les rencontres sont jugées par des élèves à l’aide de critères et d’observables définis et connus (originalité et variété des styles ; maîtrise technique ; musicalité ; énergie ; espace ; relations entre danseurs) ;
- l’UNSS propose ces deux disciplines à des élèves en situation de handicap afin de développer leur pratique et leur inclusion : danse partagé et sport partagé Hip-hop. Elle impose, dans ces deux disciplines, des équipes dont la moitié des membres, au moins, est en situation de handicap.

Ces deux formats de compétition ne mobilisent pas les mêmes publics d’élèves. Les garçons (que ce soit au collège ou au lycée) s’engagent de manière préférentielle dans la danse Battle Hip-Hop.

Répartition des élèves selon les formats de pratique - 2018

Danse Chorégraphiée				Danse Battle hip-hop			
Collège		Lycée		Collège		Lycée	
Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
23 822*	1 803*	6 083*	775*	4 703*	1 079*	926*	256*

Source : UNSS

Dans certaines académies l'UNSS propose, en plus des compétitions, des rencontres danse regroupant plusieurs établissements qui prennent la forme de festivals, d'ateliers de pratique, de performances.

1.3.1.3 La formation du spectateur est un axe de formation important en UNSS

Comme dans toutes les autres pratiques physique, un axe de formation de l'UNSS concerne la responsabilisation des élèves à travers la formation au jugement. En danse chorégraphiée, ces formations s'organisent autour de trois thématiques : respecter la diversité des chorégraphies et se laisser surprendre ; apprendre à « lire » un propos chorégraphique, en dégager les moments forts et le parti-pris artistique ; découvrir et s'impliquer dans la lecture d'œuvres variées pour devenir un spectateur averti.

Les formations sont organisées au niveau du district, département, académie, national et donnent lieu à des diplômes de « jeunes juges » en danse.

Toutes les équipes se présentant aux compétitions doivent fournir des juges.

Exemple de fiche UNSS utilisée pour la formation des juges membres du « comité retours poétique »

FICHE ELEVE RETOURS POETIQUES DANSES

NOM :	Prénom :
Etablissement :	

Titre de la chorégraphie :

2. J'entoure les mots qui me semblent les plus importants

3. J'essaie de mettre ces mots en relation de manière à composer un mouvement dansé qui évoque cette chorégraphie

1. Je note les mots, les verbes et les adjectifs sur :

- **Ce que j'ai vu** : les objets, les formes, les regards, les mouvements, l'espace, les relations entre danseurs

.....
.....
.....
.....

- **Ce que j'ai entendu** : les rythmes, les instruments, ambiance musicale (gaie, mélancolique...), le monde sonore, les silences

.....
.....

- **Ce que j'ai ressenti** : quel univers ? quelle émotion ?

.....
.....
.....

Notes : description de mouvements, dessins, trajets.... Tout ce qui peut te permettre de garder une « trace » du mouvement

Exemple de supports d'évaluation des compétences jeunes officiels (certification académique)

JEUNES OFFICIELS DANSE - FICHE ANALYSE SPECTACLE CERTIFICATIONS ACADÉMIQUES APRÈS VISIONNAGE CHORÉGRAPHIE (DVD-RÉEL)	
DATE : TITRE :	
NOM :	CLASSE :

Questionn^o1 : Qu'avez-vous ressenti ? Entourer et dites pourquoi

Surprise	Admiration	Peur	Liberté
Angoisse	Danger	Violence	Humour
Joie	Amour	Beauté	Tristesse

Pourquoi ? : _____

Questionn^o2 : Citez 3 moments « forts » de la chorégraphie, c'est-à-dire mémorables ou inoubliables, marquants ...

1 : _____
2 : _____
3 : _____

Questionn^o3 : A votre avis, de quoi parle la chorégraphie ? (thème, idées, univers ...)

Questionn^o4 : Comment les idées développées ont-elles été mises en valeur ?

Apropos de l'espace? (occupation, les formes, les relations entre danseurs...)

Apropos du temps? (style de musique : variée, adaptée...)

Apropos de l'énergie? (variétés des mouvements, le style de danse, rapidité, fluidité...)

Apropos des éléments scénographiques? (le décor, les costumes, le monde sonore...)

Apropos de la relation avec le public? (qu'est ce qui se passe entre nous et le public...)

1.3.2. Les sections sportives

Les sections sportives scolaires sont implantées dans des collèges ou les lycées. Elles offrent aux élèves volontaires la possibilité de bénéficier, après accord des familles, d'un entraînement plus soutenu dans une discipline proposée par l'établissement, tout en suivant une scolarité normale. Le temps de pratique hebdomadaire est de 3h minimum.

À la rentrée 2018, 3 713 sections sportives regroupant 11 175 élèves ont été ouvertes, dont 45 en danse regroupant 1 275 élèves (1 069 filles soit 84 %, et 206 garçons soit 16 %) (enquête DGESCO, 2018). Ces sections existent dans environ la moitié des académies (de 1 à 5 sections sportives selon les académies).

Dans le cahier des charges des sections sportives, il est mentionné la nécessité d'un partenariat avec une fédération sportive nationale ou avec ses structures déconcentrées. Dans le cadre des sections sportives danse ces partenaires sont multiples :

- association privée de danse ;
- club affilié à la fédération française de danse ;

- compagnies régionales ;
- conservatoire ;
- centre chorégraphique ;
- académie de danse.

Les formes de danse proposée dans les sections sportives, selon les partenaires, sont diverses : danse contemporaine, hip-hop, danse classique, modern jazz, danse de création mêlant plusieurs styles de danse.

1.3.3. Les classes à horaire aménagées

Les classes à horaires aménagés danse (CHAD) sont proposées à l'école primaire (à partir du CE2) et au collège (de 3 h 45 à 7 h d'enseignement hebdomadaire) (circulaire n° 2002-020 du 18 janvier 2007). Elles s'adressent à tous les élèves motivés par une pratique de la danse. Ces classes sont un projet de territoire qui doit associer des collectivités territoriales, un conservatoire, la DRAC et le Rectorat. Les élèves des CHAD peuvent bénéficier d'allègement de l'horaire d'enseignement obligatoire. Elles offrent aux élèves un parcours de formation ambitieux qui permet de concilier une pratique artistique de haut niveau et un cursus scolaire. Elles doivent être accessibles à tous les élèves sans exigence de prérequis, et permettre aux élèves qui en sont le plus éloignés d'accéder à une formation artistique. L'enseignement technologique S2TMD et les enseignements optionnels et de spécialité danse, assurent, aux élèves qui le souhaitent, une continuité vers un parcours de formation danse au lycée.

Il existe un programme d'enseignement pour les CHAD¹². Celui-ci s'organise autour de trois domaines de compétences : le corps dans le mouvement dansé, la danse en relation avec la musique, et la culture chorégraphique. Les enjeux, les objectifs et les mises en œuvre sont détaillés de manière précise dans les programmes¹³. Il est à noter que si les programmes EPS mettent en avant les trois rôles de danseur, compositeur et spectateur, les programmes CHAD portent l'accent sur les compétences de danseur et de compositeur en mettant un peu en arrière-plan les compétences de spectateur critique.

Dans les établissements scolaires, les CHAD sont le plus souvent coordonnées par des enseignants d'EPS et quelquefois par des enseignants d'éducation musicale.

À la rentrée 2018, 1 763 élèves de collège (1 569 filles soit 89 %, et 194 garçons soit 11 %) étaient inscrits en CHAD (source DEPP).

Les données remontées par les référents académiques soulignent des inégalités territoriales concernant l'implantation des CHAD. Les 46 CHAD de collège recensées par la mission sont implantées dans 19 académies, leur nombre varie de 1 à 9 (Versailles) selon les académies. Nous n'avons noté aucune corrélation entre la présence de sections sportives danse et de CHAD dans les académies, leur existence tenant plus à des dynamiques locales qu'à des pilotages académiques.

Pour le primaire, l'enquête recense 15 CHAD sur l'ensemble du territoire. La faiblesse de ce nombre reste néanmoins à confirmer, celle-ci pouvant être due à un manque de lisibilité, par les référents académiques danse, des actions menées à l'école élémentaire.

1.4. Favoriser une mixité réelle entre garçons et filles ; prendre conscience de son corps et respecter le corps de l'autre

La lettre de mission demandait de formuler des préconisations visant à : favoriser une mixité réelle entre garçons et filles ; prendre conscience de son corps et respecter le corps de l'autre. Ces enjeux sont au cœur de ceux de l'EPS et se déclinent de manière spécifique dans le cadre de la danse scolaire. Un examen de la littérature professionnelle sur la danse scolaire et les retours d'inspecteurs et d'enseignants, permettent de mentionner (sans être exhaustifs) divers contenus et démarches pédagogiques répondant à ces enjeux.

¹² BO n° 37 du 14 octobre 2010.

¹³ <https://www.education.gouv.fr/cid53533/mene1010856a.html>

1.4.1. Favoriser une mixité réelle entre garçons et filles

Cette mixité recouvre trois facettes : augmenter le nombre de garçons intégrant des dispositifs ouverts aux élèves volontaires (ateliers artistiques, sport scolaire, sections sportives, CHAD) ; susciter l'engagement de tous les élèves (garçons et filles) dans la pratique proposée en EPS ou lors des projets EAC ; développer les interactions entre les garçons et les filles lors de la pratique.

Concernant la première facette, il s'agit essentiellement de proposer des styles de danse qui correspondent mieux aux appétences des garçons. Un des objectifs de l'UNSS, en ouvrant la danse vers le *battle* hip-hop, était d'augmenter le nombre de pratiquants garçons en répondant à leurs attentes de défis, de challenges, d'acrobaties. Cette stratégie, au vu du nombre de la répartition des pratiquant et pratiquantes dans les sections sportives, dans les CHAD et le sport scolaire (cf. *supra*), s'avère efficace. Il serait souhaitable, dans le cadre des autres dispositifs danse reposant sur le volontariat des élèves, de s'appuyer plus fortement sur les danses urbaines pour appréhender les dimensions techniques et artistiques de la danse contemporaine.

Concernant les deux autres facettes, il s'agit de mettre en œuvre des démarches pédagogiques s'organisant autour des éléments suivants :

- proposer une approche remettant en question les représentations genrées de la danse en s'appuyant à la fois sur des gestuelles à connotations féminines (souplesse, légèreté) et masculines (engagement physique, explosivité), et en bousculant ces représentations genrées (par exemple en leur montrant des courtes chorégraphies telles que le Haka de Angelin Preljocaj dans lequel des danseuses en talons aiguilles exécutent un haka¹⁴) ;
- recourir à différents styles de danse (danses traditionnelles, danses africaines, danses urbaines) pour appréhender des composantes techniques et artistiques de la danse ;
- utiliser des univers déjà connus des élèves (les gestes sportifs, des gestes du quotidien) ;
- varier les inducteurs pour répondre à la diversité des ressources des élèves ;
- proposer des thématiques de projet qui résonnent avec les préoccupations des élèves ;
- s'appuyer sur des protocoles ludiques (le jeu de la télécommande, le « loup gelé ») ;
- varier les lieux de pratique (investir les différents espaces de l'établissement, les lieux publics) ;
- privilégier des formes de travail en collectif en proposant dès le début des séquences de travail en groupes mixtes affinitaires ;
- engager les élèves dans différentes formes de relation à leur corps et à leurs partenaires ;
- proposer un travail interdisciplinaire adossé au parcours éducatif d'EAC.

Un exemple de résistance masculine à la pratique de la danse

(extrait de retour d'un enseignant d'EPS)

Un élève m'a confié récemment qu'il n'avait pas avoué à son père qu'il faisait de la danse au lycée et qu'il était monté sur scène dans le cadre d'un PAE sur le thème du corps. Après des résistances, il a fini par se produire avec une toga lui conférant un certain prestige, c'est ce qui l'a engagé, une image qui en imposait, qui lui a permis de dépasser ses *a priori* avec une représentation virile de ce que devait porter un homme dans sa culture familiale.

1.4.2. Prendre conscience de son corps

Il s'agit de mettre au centre de l'enseignement de la danse la notion de « corps sensible » en apprenant aux élèves à être à l'écoute de leurs sensations (être attentif au segment qui initie le mouvement, se relâcher), à améliorer leur disponibilité motrice (dissociation des ceintures, variété des appuis), à explorer de nouvelles gestuelles (les différentes formes de torsion, de frappé), à stimuler et ouvrir le champ perceptif (travailler les yeux fermés, mobiliser les différents sens), à jouer sur différentes énergies de mouvement (le ralenti, le mou, le saccadé), à alterner différentes tonicités musculaires (contraction, relâchement), à privilégier les « états de corps » aux « formes de corps », à maîtriser leur respiration.

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=PXL-vdNnMkw>

Les contenus et procédés pour travailler « le corps sensible » sont multiples. L'importance accordée à cette dimension corporelle dépend cependant des enseignants. Certains en font un axe central de leur enseignement, alors que d'autres, moins à l'aise pour intervenir sur la « motricité sensible et créative » mineure, voire occultent, cette dimension en privilégiant une entrée par les procédés de composition ou par la répétition-reproduction de phrases chorégraphiques.

Un autre axe pour prendre conscience de son corps réside dans le travail des contacts corporels. Les enseignants spécialistes de danse proposent de nombreuses situations de contacts corporels qui visent à améliorer non seulement la prise de conscience de son corps mais aussi le bien-être des élèves.

Un exemple de situation pour verbaliser des ressentis corporels de bien-être

La situation introduit la leçon de danse et se déroule en trois temps :

- temps 1 : les élèves doivent « écouter » leur corps et verbaliser « leurs états de corps » (relater à un camarade comment ils se sentent, ce qu'ils ressentent) ;
- temps 2 : les élèves sont par 2 (regroupement affinitaire), l'enseignant leur propose de réaliser des tâches qui les engagent dans différents types de contacts corporels (par exemple : dos à dos, les élèves doivent « se frotter » le dos en mobilisant la colonne vertébrale de différentes manières et en explorant toutes les zones de contacts corporelles possibles avec le dos) ;
- temps 3 : les élèves verbalisent de nouveau « leurs états de corps ».

L'objectif de cette situation est de favoriser la prise de conscience, grâce à la verbalisation, du bien-être procuré par les contacts corporels.

1.4.3. Respecter le corps de l'autre

Le respect du corps de l'autre se travaille à travers le rôle de spectateur-critique. Il s'agit d'apprendre à regarder le corps de ses camarades en train de se mouvoir et à apprécier de manière constructive leur prestation en interdisant la moquerie et en dépassant un jugement de valeur sur les personnes. Cette attitude se construit progressivement par la multiplication des temps de présentation et d'observation au cours des séances pour apprendre ensemble et sous le regard d'autrui, par la diversification de ces moments d'observation et en graduant leur « difficulté émotionnelle » (éviter dans un premier temps de se mettre en scène devant l'ensemble de la classe mais le faire en sous-groupes ; travailler dans un premier temps dans des duos affinitaires qui sont progressivement associés), par la mise en place d'un outillage spécifique pour que les retours soient constructifs et bienveillants (fiches d'observation, repérage des temps forts de la prestation et/ou des procédés de composition, proposition de pistes d'amélioration).

Le respect du corps de l'autre peut également se travailler en action par les relations entre danseurs et le dialogue corporel. Celui-ci est à la fois corporel et expressif. Il suppose une adaptation à l'énergie et à l'intention de l'autre. L'élève doit être en permanence attentif à ses partenaires, savoir leur répondre corporellement, leur transmettre des indications corporelles claires. Parmi les différents possibles de dialogue corporel, la « Contact Improvisation » en duo est particulièrement pertinente. En imposant aux danseurs de rester en contact physique (selon un protocole défini) et de s'aider du corps de son partenaire pour créer des appuis, il exige une écoute attentive de l'autre. Il met également au centre la question du consentement : accepter ou refuser le contact de l'autre, ne pas être en intrusion mais vérifier que son partenaire accepte le contact, en cas de refus de ce contact le faire sentir-comprendre à son partenaire de manière appropriée. Cette forme de pratique peut être abordée par des situations plus facilitantes telles que la « main réconfortante » ou « la main brûlante ».

2. La formation en danse des enseignants de l'éducation nationale

Au sein des enseignements artistiques, seuls les arts plastiques et l'éducation musicale font l'objet d'un CAPES spécifique. Dans la mesure où il n'existe pas de CAPES danse, celle-ci est enseignée par des professeurs de différentes disciplines n'ayant pas eu (ou très peu) de formation initiale à l'enseignement de la danse. Ce sont le plus souvent des enseignants qui ont une expérience pratique personnelle de la danse, possédant la certification complémentaire danse ou ayant bénéficié de formations continues qui s'engagent dans cet enseignement.

2.1. La certification complémentaire en danse concerne peu d'enseignants

Si la certification complémentaire Danse est obligatoire pour être jury à l'épreuve de spécialité danse du baccalauréat, elle n'ouvre à aucun droit particulier. Cependant dans la majorité des académies, la possession de cette certification est un élément pris en compte pour l'ouverture de certains enseignements (notamment l'enseignement de spécialité danse au lycée).

Cette certification a été créée par l'arrêté du 23 décembre 2003. Elle s'adresse aux personnels enseignants du 1^{er} et 2nd degré, titulaires ou stagiaires, relevant du ministre chargé de l'éducation. L'examen consiste en une épreuve orale, d'une durée de 30 minutes maximum. Il débute par un exposé du candidat, de 10 minutes maximum, lors duquel le candidat expose les compétences et connaissances qu'il a acquises au cours de sa formation initiale, des formations continues, de son parcours personnel et professionnel. Cet exposé est suivi d'un entretien avec le jury d'une durée de 20 minutes maximum, dont l'objet est d'apprécier les connaissances du candidat concernant les contenus d'enseignement, les programmes et les principes essentiels touchant à l'organisation de la danse et d'estimer ses capacités de conception et d'implication dans la mise en œuvre scolaire. L'épreuve s'appuie sur un dossier préalablement remis aux services des examens du rectorat.

Champs d'évaluation – certification complémentaire danse¹⁵

L'épreuve vise à approfondir l'analyse de la démarche pédagogique et culturelle présentée par le rapport. Au cours de l'exposé et de l'entretien sont particulièrement évaluées :

- la connaissance des problématiques et des méthodes de la création chorégraphique ;
- l'expérience acquise dans la fréquentation des œuvres chorégraphiques en qualité de spectateur, d'interprète et de chorégraphe ;
- la capacité à présenter et analyser une œuvre et à la mettre en relation avec l'ensemble des domaines artistiques ;
- la connaissance des programmes de danse (arts-danse) et la maîtrise de leurs contenus, ainsi que la capacité à les mettre en œuvre au sein d'une équipe pédagogique pluridisciplinaire, en partenariat avec des intervenants artistes ;
- la connaissance des règles et contraintes biomécaniques et physiologiques qui s'imposent à l'enseignement de la danse au lycée.

N.B : Des compétences des candidats en danse contemporaine sont indispensables. Des compétences en danse classique, malgré la présence d'œuvres du répertoire dans les programmes, ne peuvent suffire pour obtenir la certification.

Les enseignants obtenant cette certification sont relativement peu nombreux. 107 enseignants ont obtenu cette certification au cours des trois dernières années. Le tableau suivant montre que ces enseignants sont essentiellement de la discipline EPS et des femmes. La forte proportion d'enseignants d'EPS témoigne des compétences spécifiques liées à l'enseignement d'une pratique corporelle.

Répartition, selon le sexe et la discipline, des enseignants ayant obtenu une certification complémentaire danse au cours des trois dernières années

Répartition par sexe		Répartition par disciplines	
Femmes	Hommes	EPS	Hors EPS
73 %	27 %	62 %	48 %

¹⁵ https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=143919

2.2. La part de la danse dans la formation initiale des enseignants d'EPS est faible

2.2.1. Lors du cursus licence STAPS, le volume obligatoire d'enseignement danse s'échelonne de 25 à 48 heures

Les enseignants d'EPS ont une formation initiale dans la filière STAPS (Sciences et techniques des activités physiques et sportive). Les étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement suivent la mention éducation et motricité de cette filière. Cette licence comprend environ 1 500 heures de formation sur les 3 ans et est organisée autour de trois blocs principaux : des enseignements scientifiques (sciences de la vie et sciences humaines et sociales), des enseignements méthodologiques et des enseignements d'APSA (activités physiques sportives et artistiques).

La part des enseignements APSA diffère selon les UFR STAPS mais de manière générale, elle s'établit entre 20 et 30 % du volume total de formation soit entre 300 et 450 heures de formation sur les 3 ans. Durant ce volume horaire sont proposées différentes activités physiques, soit de manière obligatoire soit sous forme d'options. Elles sont enseignées à la fois dans leur composante pratique, théorique, didactique et pédagogique, la part relative de ces composantes différant selon les centres de formation. En moyenne, 12 à 14 APSA sont proposés aux étudiants au cours de leur cursus licence. Certaines sont obligatoires pour tous, d'autres choisies par les étudiants selon les spécialités qu'ils présenteront au concours du CAPEPS. Quelles que soient les APSA, le volume de formation initiale est très faible.

Le volume obligatoire de danse sur le cursus licence, selon les centres de formation, s'échelonne de 16 à 48 heures. De manière la plus fréquente ce volume est compris entre 24 et 30 heures. Seules deux UFR STAPS ne proposent pas la danse de manière obligatoire à l'ensemble des étudiants. Les étudiants, s'ils choisissent la danse comme spécialité, bénéficient d'une formation supplémentaire de 30 à 120 heures selon les centres de formation.

Deux UFR STAPS offrent un parcours de formation en danse en partenariat avec un conservatoire, de manière à ce que les étudiants puissent obtenir le diplôme d'état de professeur de danse du ministère de la culture.

2.2.2. Au cours du master MEEF, un nombre important d'étudiants se prépare en danse pour les épreuves du CAPEPS

Les contenus des formations de master MEEF s'organisent en relation avec la préparation au métier d'enseignant et les exigences des épreuves du concours. Les épreuves d'admission du concours actuel du CAPEPS s'organisent autour de deux oraux :

- le premier oral consiste dans la construction d'une leçon d'EPS prenant appui sur une activité physique d'une liste proposée par le programme du concours. Actuellement, cette liste comporte 16 activités dont la danse. Cette épreuve évalue des compétences de conception didactique. Un contexte d'enseignement est décrit à l'aide de différents documents : le projet d'un établissement scolaire, le projet pédagogique EPS, le projet de séquence dans une activité physique pour une des classes de cet établissement, une description du contenu et du bilan des premières leçons, un enregistrement audio-visuel de 6 minutes présentant le résumé d'une leçon dans cette activité physique. En s'appuyant sur ces divers documents, le candidat doit construire une leçon adaptée aux élèves ;
- le deuxième oral comportant une épreuve de spécialité (avec une prestation physique et un oral) et une épreuve de polyvalence (deux prestations physiques dans des activités autres que celle de la spécialité). La danse est proposée en épreuve de spécialité et en épreuve de polyvalence. La partie pratique de l'épreuve de spécialité et de polyvalence danse, comporte deux temps : la présentation d'un solo préparé à l'avance, et une transformation d'une séquence de ce solo en relation avec une thématique proposée par le jury (avec une préparation de 15 minutes). Cette partie physique évalue un niveau de performance en danse. La partie orale consiste en l'analyse de la motricité d'élèves en danse à partir d'une vidéo, et en la proposition d'axes et de situations de transformation. Elle évalue la connaissance théorique et pédagogique de l'activité. Le nombre et le pourcentage de candidats choisissant la danse pour ces épreuves de spécialité et de polyvalence donnent une image de son attractivité.

	CAPEPS 2019		CAPEPS 2020	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Épreuve de spécialité*	200 sur 1 688 Soit 11,8 %	56 sur 4 382 Soit 1,3 %	91 sur 1 744 Soit 5,2 %	74 sur 4 380 Soit 1,6 %
Épreuve de polyvalence**	996 sur 1 688 Soit 59 %	1 949 sur 4 382 Soit 44 %	1 014 sur 1 744 Soit 59 %	2 010 sur 4 380 Soit 45 %

* Concernant l'épreuve de spécialité, la liste des choix possible comporte 16 activités, une répartition théorique équitable entre les activités serait donc de 6,25 %.

** Concernant l'épreuve de polyvalence, la liste des choix possible dans le groupe auquel appartient la danse est de 5 activités, une répartition théorique équitable entre les activités serait donc de 20 %.

Pour préparer ces épreuves, les étudiants bénéficient d'un volume de formation danse qui s'échelonne, selon les centres de formation, de 9 à 36 heures. Cette disparité tient aux stratégies de préparation des centres, certains accordant beaucoup plus d'heures de formation à la préparation des épreuves écrites d'admission, au détriment du volume pour la préparation des épreuves d'admission dans lesquelles la danse est présente.

Recommandation : renforcer la composante artistique dans la formation initiale des enseignants d'EPS.

Un des leviers pour influencer sur les contenus de la formation initiale réside dans les épreuves des concours de recrutement, les centres adaptant leur formation aux exigences de ces épreuves.

Concernant les épreuves d'admission du CAPEPS, il est indispensable de conserver un équilibre entre les différentes pratiques physiques, et la place de la danse est déjà affirmée dans le programme actuel du concours. Le faible volume de formation initiale à la pratique danse est plus liée aux contraintes temporelles auxquelles sont soumis les centres de formation qu'à l'épreuve danse du concours dont le format donne satisfaction aux formateurs (et aux recruteurs).

Il est cependant possible de renforcer la composante artistique de l'EPS par le biais du programme des épreuves écrites qui comportent plusieurs items. Un item spécifique sur les pratiques physiques artistiques ou le corps sensible, inciterait les centres de formation à travailler ces contenus, au moins sur le plan théorique.

2.3. La part de la danse dans la formation initiale des professeurs des écoles est quasi-inexistante

Comme pour les autres concours, les volumes accordés aux différentes composantes de la formation dépendent largement du poids et du contenu des épreuves du professorat des écoles.

La danse, comme contenu de formation, est abordée dans le cadre de la formation EPS. Le volume de formation en EPS s'échelonne, selon les INSPE, de 12 à 60 heures intégrant de 3 à 12 heures de danse, sur l'ensemble du master MEEF premier degré. Cette disparité tient essentiellement à l'engagement des enseignants dans les INSPE pour préserver un volume de formation en EPS et en pratique artistique décent.

Il est à noter que certaines INSPE proposent pour les étudiants en M2 qui ne sont pas fonctionnaires stagiaires (autrement dit ayant échoué au concours une première fois et qui le préparent de nouveau), des modules conséquents de formation artistique multi-arts (48 heures) dans lesquels ils ont à mettre en œuvre des projets avec des élèves.

2.4. La formation continue

2.4.1. Les formations continues en danse des enseignants d'EPS se sont développées lors des deux dernières années du fait d'une nouvelle exigence du programme EPS en lycée

L'imposition (qui est entrée en vigueur à la rentrée 2019) de la programmation en EPS d'une séquence d'enseignement, pour tous les élèves de seconde, les engageant dans un processus de création artistiques, a

conduit les IA-IPR EPS à mettre en place des formations continues spécifiques pour les enseignants d'EPS. Les formats de ces formations sont divers :

- stage PAF à public volontaire ou désigné ;
- stages de secteurs à public volontaire ou désigné. Dans une académie tous les enseignants d'EPS ont été convoqués à une formation de secteurs d'une journée en danse ou arts du cirque.

Les enjeux et les contenus de ces formations ont été définis en relation avec les exigences du programme EPS lycée. Les contenus¹⁶ s'organisent autour des thématiques suivantes : les formes d'entrée dans la danse afin de faciliter l'adhésion de tous les élèves, les démarches d'enseignement pour engager les élèves dans un processus de création artistique, l'accompagnement des élèves dans les différentes étapes de la création, la mise en place d'un climat de confiance au sein du groupe, les situations d'apprentissage et leurs variables didactiques, la lecture de la motricité danse, la proposition de banques d'œuvres de référence. L'enjeu est de doter les enseignants d'un certain nombre d'outils pour qu'ils osent s'engager dans la pratique de la danse avec leurs élèves.

Cette offre de formation, destinée en priorité aux enseignants de lycée, a permis d'enclencher une dynamique de formation pour les enseignants de collège. Il est également à noter le début de regroupements interacadémiques qui créent de nouvelles dynamiques et enrichissent les échanges. Cette année deux regroupements interacadémiques (d'une part Toulouse, Bordeaux, Poitiers ; d'autre part Paris, Créteil, Versailles et Orléans-Tours) ont été organisés.

Si les formations continues en danse se sont développées au cours de ces deux dernières années, il est essentiel de vérifier leur impact réel sur les pratiques professionnelles et d'accompagner les enseignants sur du plus long terme. Une ou deux journées de formation peuvent donner des clefs pour oser s'engager dans une première séquence, mais il convient ensuite aider les enseignants à développer leur expertise.

2.4.2. Les formations avec des artistes organisées par les DAAC et les PREAC sont plébiscitées par les enseignants

L'examen des formations proposées par les DAAC dans les plans de formation académique souligne la diversité de l'offre : formations spécifiques danse, formations danse et EAC, formations multi-arts dans laquelle la danse est présente. Exemples de thématiques de stages proposés cette année : « Entrer en danse à l'adolescence » ; « Histoire et danse » ; « Danse et nouvelles technologies » ; « Culture hip-hop et design » ; « Écrire pour danser les mots » ; « Danse et arts plastiques » ; « Danses et cultures urbaines » ; « Danse et littérature » ; « Danse et oralité » ; « La danse, un langage, des écritures » ; « À la découverte des arts de la scène » ; « Les mots : un outil pour danser » ; « Relations danse et patrimoine historique » ; « Élaborer un projet avec un partenaire ».

Les formations sont souvent co-construites avec des structures artistiques et culturelles partenaires. Les interventions des artistes, qui permettent de découvrir et/ou d'approfondir certaines facettes de la danse (les processus de création des artistes, leur singularité), ainsi que le fait de croiser les arts et les disciplines, sont appréciés par les enseignants. Ils leur permettent de mieux appréhender la manière dont des contenus artistiques peuvent nourrir les contenus en EPS.

Les formations (au niveau régional et national) organisées par les PREAC¹⁷ (Pôles de ressources pour l'éducation artistique et culturelle) sont également plébiscitées par les enseignants. Ces derniers apprécient de pouvoir travailler au sein de groupes pluri-catégoriels regroupant des enseignants de l'éducation nationale, des artistes, des médiateurs. Un faible nombre d'enseignants bénéficie cependant de ces formations.

¹⁶ Lien vers un exemple de contenu d'une formation continue d'enseignants d'EPS dans le cadre de l'accompagnement des nouveaux programmes EPS http://www4.ac-nancy-metz.fr/eps/site/dossiers/dossier.php?val=426_danse+lycee+2019

¹⁷ Il existe en France 6 PREAC relatifs au domaine artistique de la danse.

Une formation de proximité pour accompagner la mise en place des projets d'EAC

L'académie de Strasbourg Montpellier propose, à travers le GIP-Acmisa, un appel à projets vers les établissements et les structures artistiques et culturelles.

Les équipes des projets retenus bénéficient d'une formation territoriale de proximité de 6 heures. Cette formation regroupe les divers partenaires du projet, enseignants de l'établissements et artistes. Dans le cadre de la mise en place d'une résidence d'artiste, il est également organisé, en amont, une formation d'initiative locale de 6 heures.

Ces formations pluri-catégorielles ont, au cours des dernières années, montré leur pertinence et efficacité. Par ce travail collectif en amont, elles favorisent une connaissance entre les acteurs et permettent une collaboration dans laquelle chacun a un rôle effectif et complémentaire.

2.4.3. Les priorités actuelles de la formation des professeurs des écoles laissent peu de place à d'autres thématiques de formation

Les priorités actuelles (le français et les mathématiques) de la formation continue des professeurs des écoles laissent peu de place à d'autres thématiques de formation.

Quelques départements proposent, dans le cadre de l'EAC, des formations interdégradés réunissant des professeurs des écoles, des enseignants de collèges en associant à l'encadrement des artistes partenaires.

Dans quelques circonscriptions, des IEN et/ou conseillers pédagogiques, défenseurs des arts et/ou de la danse, parviennent à maintenir des actions de formation continue en danse pour les professeurs des écoles, notamment ceux associés à des projets de réseau de danse. Il est à noter dans le plan départemental de formation ou des animations pédagogiques de circonscription, des formations qui abordent la danse en relation avec les apprentissages fondamentaux.

Un exemple de formation « Danse et apprentissages fondamentaux »

Dans un département, une formation intitulée « Mettre le corps en jeu pour mieux apprendre » est proposée aux professeurs des écoles.

L'enjeu est d'envisager la manière dont il est possible de mettre en jeu le corps de l'élève pour lui donner le goût d'apprendre en facilitant les apprentissages scolaires et en leur donnant du sens, afin d'assurer la maîtrise du socle commun.

Le contenu s'organise autour des thématiques suivantes :

- expérimenter des exercices pour comprendre comment redonner une place au corps sensible et imaginaire de l'élève au sein de la classe, à travers des situations et pratiques empruntées à la danse et au jeu dramatique ;
- interroger la relation du corps à la production artistique pour l'impliquer davantage dans les stratégies d'apprentissage, et diversifier ses pratiques pédagogiques en faisant place à la différenciation.

Il existe quelques formations proposées dans le cadre de l'USEP (Union sportive de l'enseignement du premier degré).

2.5. Les groupes ressources et de réflexion

Au sein des académies, il existe un référent danse en charge de son développement et de son suivi. Dans la majorité des cas, ces référents sont des IA-IPR EPS ou des chargés de mission EPS (seule une académie présente un inspecteur d'une autre discipline). Dans les académies ayant répondu à l'enquête, dix-sept ont mis en place un groupe ressources pratiques physiques artistiques (danse et arts du cirque).

Ces groupes sont constitués par des enseignants possédant une expertise en danse et/ou en arts du cirque. Les enjeux de ces groupes sont :

- l'organisation et l'encadrement des formations continues pour les enseignants d'EPS ;

- la production de ressources académiques¹⁸ à destination des enseignants d'EPS pour les accompagner dans la mise en œuvre de séquences de pratiques physiques artistiques (parcours magister, exemples de déroulé de séquences d'enseignement danse, méthodologie de construction d'une situation en danse et illustrations, banque d'œuvres de référence) ;
- la production de ressources pour aider les enseignants à travailler en partenariat avec une structure culturelle ;
- la production de documents à l'usage des élèves (notamment les candidats à l'option facultative danse EPS¹⁹).

Ces groupes sont constitués par des enseignants d'EPS possédant une expertise en danse ou en arts du cirque. Dans quatre académies, ils associent d'autres personnes tels que des formateurs des UFRSTAPS, des CPD EPS 1^{er} degré. Une académie envisage d'y intégrer des artistes et des représentants des structures culturelles et des conseillers cirque et danse de la DAAC. Cette mixité de la composition des groupes est intéressante pour faciliter la fluidité des relations entre les personnels de l'éducation nationale et de la culture, et la production de ressources danse qui prennent simultanément en compte les enjeux de l'EPS et de l'EAC.

Plusieurs référents notent le manque de moyens financiers pour le fonctionnement des groupes ressources.

Le PADAM de l'académie de Montpellier

L'académie de Montpellier a mis en place un dispositif porté par la DAAC en collaboration avec l'inspection pédagogique régionale, le PADAM (Pôle art danse de l'académie de Montpellier), pour promouvoir et accompagner les pratiques de la danse à l'école. Ce pôle vise à :

- produire et diffuser des ressources pédagogiques ;
- valoriser les pratiques scolaires de la danse dans leur dimension artistique ;
- fédérer les acteurs de la danse à l'école ;
- développer les pratiques partenariales en tant qu'espaces de dialogue et de mutualisation.

Le PADAM regroupe des enseignants du premier degré et du second degré, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs, des formateurs.

Le PADAM, fortement soutenu par la rectrice qui a impulsé sa création, a d'abord bénéficié d'un équivalent plein temps pour son fonctionnement. Ces moyens ont été réduits à 7 h lors du départ de cette rectrice.

¹⁸ Exemple de ressources créées par une académie (académie de Lyon) : <https://view.genial.ly/5eb10b65a8079b0d8e50af59/interactive-content-lyon>

¹⁹ Cette option facultative n'existerait plus dans le « nouveau bac 2021 »

Conclusion

Les activités physiques artistiques (danse et arts du cirque) sont actuellement sous-représentées au sein des enseignements artistiques et des projets EAC. Plusieurs raisons, notamment le fait que l'école a toujours considéré le corps avec méfiance, expliquent cette sous-représentation. Cependant ces pratiques artistiques en engageant de manière centrale le corps qui est la matière et l'objet de l'expression artistique sont porteuses d'enjeux spécifiques. À ce titre, leur développement doit être encouragé afin que les pratiques physiques artistiques prennent toute leur place dans les enseignements artistiques et l'EAC.

Le développement de la pratique de la danse est également un levier pertinent pour l'atteinte de l'objectif « 100 % EAC ». Deux pistes essentielles sont envisageables : le renforcement de la composante artistique de l'EPS et le développement de projets d'EAC pluridisciplinaires intégrant la danse. Des partenariats avec les structures culturelles et artistiques sont d'autant plus primordiaux qu'il existe, actuellement, peu d'enseignants possédant des compétences en danse dans les établissements scolaires et les écoles. Ces partenariats, pour répondre aux attentes des équipes et aux besoins des élèves, doivent être préparés en amont, accompagnés et évalués.

Carole SÈVE

Roland BLANCHET