

TITRE : La danse au collège. Créer en toute sécurité : une affaire de contraintes

RESUME :

Face aux problèmes professionnels à surmonter, l'article présente une possibilité d'enseigner la danse au collège en toute « sécurité ». L'article, après une lecture de la compétence attendue au regard d'une conception de la danse, propose une forme de pratique scolaire (FPS). Cette FPS s'appuie sur des choix didactiques qui échappent à l'exhaustivité traditionnelle de l'enseignement de l'activité. Différentes formes de guidage, tout au long du cycle sont explicitées. Des outils pour évaluer l'activité des élèves viennent conclure l'article.

Mots clefs : Danse au collège niveau 2. Formes de pratique scolaire. Guidage. Evaluation

La danse au collège.

Créer en toute sécurité : une affaire de contraintes
Alain Coston - Jean Luc Ubaldi¹

Très souvent les enseignants d'EPS ne sont pas des experts de l'activité danse. En effet, lors de la formation en STAPS, longtemps marquée par un clivage entre les activités pour les filles et celles pour les garçons, la majorité des enseignants en formation initiale n'a pas eu une formation suffisante sur les contenus à enseigner en danse. Par ailleurs, l'absence de vécu personnel dans l'activité vient renforcer ce déficit d'expertise. Face à nous, nous avons des élèves qui pratiqueront chaque APSA dans un temps limité et trop souvent avec un intérêt qu'il faudra attiser régulièrement. Au moment où la danse n'arrive pas à décoller dans les programmations, où des résistances sont toujours observables au quotidien, nos propositions sont celles de professeurs d'EPS qui ont cherché, qui ont mis en forme leurs « trouvailles » pour permettre aux élèves d'entrer dans l'activité. C'est sur une proposition de forme de pratique scolaire (FPS) de la danse à la fin du collège que nous ferons porter nos propos.

Des problèmes professionnels à surmonter

Dans cette activité artistique et non sportive, les enseignants ne sont-ils pas, confrontés à leur propre histoire corporelle ? Dans ce rapport au corps, déterminant pour comprendre le rapport des professeurs à la danse, y a-t-il une différence significative aujourd'hui entre les « profs femmes » et les « profs hommes » ? Programme-t-on plus facilement la danse en EPS lorsqu'on est une femme ou bien un homme ? Le corps « sportif » est normé, fort, puissant, assujéti à la technique rassurante et à la non transgression de la règle² le corps « dansant » joue avec d'autres registres, et son expression artistique crée l'angoisse pour le sportif. Face à ce déficit de vécu et de formation, les enseignants en danse sont des « débutants ». Comme eux, ils se retrouvent souvent face à une angoisse : celle du vide, de ne pas savoir que faire avec les élèves. Il faut combler le temps d'un cours, il faut s'armer de tâches pour faire face à l'insupportable inactivité des élèves. « Ils ne bougent pas », « ils s'arrêtent trop vite » et très rapidement s'en suit de la terrible question du « et après on fait quoi ! ». Quelle situation dois-je mettre en place alors qu'il reste encore 20mn à travailler ? Ce besoin de sécurité interroge prioritairement la question de la didactique de la danse en milieu scolaire. Toute proposition d'enseignement aura à affronter un double objectif : la sécurité affective de l'enseignant, et de l'élève.

- Une conception de la danse et de son enseignement à stabiliser

Pourquoi la danse ? Quelle danse ? Que cherche-t-on de différent, de spécifique ? Comment faire pour l'obtenir ? Les représentations des professeurs et des élèves interpellent les acteurs et la place

¹ Nos remerciements aux collègues qui ont mené un travail d'expérimentation dans leurs classes de collège : Marie Pierre Deleuge collège Jacques Prévert (Loire), Claire Mercier-Ricotti collège Jacques Prévert (Loire), Jérôme Rivoire collège Saint Louis. (Rhône) Ainsi qu'à ceux qui ont participé régulièrement aux réflexions qui nous animaient Annie Fabre, Jérôme Rivoire et Eric Panassier

² Thierry Tribalat et Sophie Nexker « Règles à respecter, règles à transgresser dans le monde de la danse et du sport d'aujourd'hui » Cahier n°8 du CEDREPS 2009

qu'ils vont accorder à la danse dans le cours d'EPS. En effet, les élèves sont porteurs de représentations multiples lorsqu'ils viennent en danse : créer une performance en hip-hop, reproduire « à la manière de » un clip vidéo, jouer sur l'esthétisme, prendre des risques en se déformant pour échapper au quotidien. Face à ces motricités différentes, que regarder ? Que retenir ? Quel est le geste juste à privilégier ?³ La résistance de certains enseignants réside aussi dans le fait de ne pouvoir contrôler, anticiper et guider le travail de leurs élèves dans des objectifs précis. Doit-on commencer par poser un propos, un thème et construire une chorégraphie ayant le plus possible une cohérence avec le propos ? Doit-on commencer par construire certaines procédures intéressant les différents paramètres de la danse permettant par transfert la construction d'une chorégraphie de fin cycle ? Peut-on commencer par une danse où l'action serait première ? Où la chorégraphie serait première ? Où l'entrée dans la danse serait progressive et sécurisée ? Alors se pose la question de « comment inviter l'élève à danser ? » De plus, depuis longtemps la danse s'est construite autour des « professeurs experts danseurs » qui ont valorisé une approche et en ont relativisé d'autres. La prégnance de la danse contemporaine⁴ (art de la danse d'accès difficile) pour légitime qu'elle soit, fait partie aujourd'hui du contexte qui préside à la faible place que prennent les activités artistiques en EPS. Pour avoir voulu le plus pour nos élèves, on a souvent obtenu le moins. Les discours militants, enthousiastes, passionnés ont parfois fait naître des découragements. On peut entendre souvent chez nos collègues : « Je me sens petit », « Jamais je n'y arriverai », « Il me faudra dix ans pour faire cela », « Ce n'est pas pour moi, merci » : le décalage entre les exigences des formateurs et ce que peuvent en comprendre les profs serait assurément à mieux analyser et pourrait permettre d'expliquer la situation d'aujourd'hui.

S'ajoute à cela une didactique trop « floue », une difficulté comme pour beaucoup d'autres activités physiques et sportives, à cerner l'essentiel, une exhaustivité maladroite où la complexité de l'activité fait souvent place au compliqué. Simplification impossible ou absence de choix ? Comment un enseignant polyvalent va-t-il s'y retrouver devant cette infinité de réponses ? N'est-il pas contraint d'enseigner ainsi toujours « toute la danse, dans toutes ses dimensions » tout le temps, sous le prétexte qu'autrement ce n'est plus de la danse ?

- La musique en danse : un vrai casse-tête.

Pour beaucoup d'entre nous, la musique est un inducteur prioritaire de l'activité dansée des élèves et c'est pourquoi son choix est au cœur de toutes les préoccupations d'un enseignant qui débute. L'origine de la méprise semble être la suivante : les professeurs d'EPS accordent à la musique un statut souvent central en danse, alors que les spécialistes peuvent minorer celle-ci : on peut même danser sans musique. De ce malentendu naît la difficulté de prendre en compte la demande des enseignants : « Peux-tu me passer ton montage, peux-tu me donner des musiques pour l'échauffement ? ». Le problème ne vient pas tellement d'un refus de donner « les » bonnes

³ Jocelyne CAUMEIL, Dominique COMMEIGNES, Laurence JAY « Corps sensible : une démarche au cœur de la danse en milieu scolaire et de ses contenus d'enseignement en EPS » Cahier n°8 CEDREPS 2008

⁴ Tizou PEREZ Annie Thomas « La danse à l'école ne peut être l'enseignement d'un ou plusieurs style » « Le style est la sélection de la préférence pour certaines attitudes corporelles » (Von Laban) Danser en milieu scolaire CRDP des pays de la Loire 1994

musiques mais souvent d'une sous-estimation par les experts de la difficulté ressentie par un enseignant débutant pour ce choix musical.

- L'impossible « évaluation »

Quelle que soit la mise en œuvre choisie, vient toujours le moment dans un cycle où l'enseignant doit rendre les armes. C'est le temps de la notation des élèves. L'impossibilité de sortir du dilemme : noter globalement pour respecter l'impression ressentie ou à l'inverse, noter avec plein de critères pour être très formatif sont une cause du malaise. À cette tension, se rajoute souvent la difficulté de noter le groupe porteur du projet mais aussi chaque danseur qui exécute la chorégraphie. Un contexte qui laisse trop souvent un goût amer à l'enseignant et qui amplifie le sentiment de non maîtrise qu'une mise en œuvre des contenus avait déjà laissé entrevoir.

Définir un « Fonds culturel » en danse

La question est la suivante : En quoi et comment les pratiques de la danse fournissent-elles des repères, des incontournables aux enseignants leur permettant ainsi d'engager les élèves dans une réelle démarche artistique ?

Danser c'est toujours une mise en jeu du corps qui s'exerce dans une dimension sensible, intime et personnelle et dont la visée est toujours la production d'effets sur soi-même et chez les autres. Le danseur se grise dans « le faire » par un jeu avec les « formes de son corps », il se grise dans « le faire avec les autres », souvent dans l'exactitude du « faire ensemble », enfin il se grise dans des « imaginaires » profonds dont l'explicitation peut-être plus ou moins concrète. En ce sens le danseur entretient avec le réel un rapport complexe qui consiste tout en s'y référant à ne plus le reproduire en tant que tel.

En milieu scolaire, nous choisissons une forme de pratique scolaire qui permet à l'élève de danser simultanément pour LUI, avec d'AUTRES, pour d'AUTRES. Cette activité suppose la mise en œuvre d'un projet qui devra devenir au fil de la scolarité, de plus en plus explicite, de plus en plus conscient, pour (s') impressionner et (s') étonner les spectateurs.

Les pratiques sociales de la danse sont multiples et vont alors jouer sur des registres différents. Sans rentrer dans l'analyse fine des pratiques sociales de la danse (déjà faites par ailleurs), on pourrait distinguer au moins deux grandes approches qui ne s'excluent pas mais se complètent et s'enrichissent l'une de l'autre.

- Celle qui prend le corps pour objet propre et engage avec l'autre une relation visant à étonner, surprendre, faire rêver, distraire...Ce travail expressif et technique sur son corps, ces « (je)ux » de corps organisent le projet des danseurs et fondent le sens du travail chorégraphique. Ces jeux de corps peuvent aller vers des mises en jeu corporelles très atypiques, à des « feux d'artifice corporels » (seul ou plusieurs), en passant par l'épuration des gestes, une stylisation poussée à l'extrême mise en jeu dans un univers spécifique.

Dans ces productions, le rapport aux dimensions visuelles et esthétiques sont alors importantes et organisent le projet des danseurs. Dans ce registre, nous pouvons nous référer à certaines chorégraphies : (référence à des vidéos que les collègues peuvent consulter facilement).⁵

Hymne aux fleurs qui passe: La déesse des fleurs Lee. Chen. Lin 2000- Duo 99 Jean Claude Gallotta2002 - Blue Lady Carolyn Carlson 1983- Graph. Alwin Nikolais 1984

- Celle qui vise à travers les jeux de corps à approfondir un propos, évoquer un point de vue, transmettre un message. On voit bien alors que l'effet sur l'autre s'organise autour de : « pourquoi ?, « ça m'évoque quoi ? », ça me questionne », « ça m'interpelle ». Dans ces productions, le rapport au thème est premier. Il peut être de l'ordre du narratif en passant par une dimension décalée, symbolique, poétique, humoristique, sensuelle du corps. Là encore, nous pouvons nous référer à certaines chorégraphies facilement consultables.

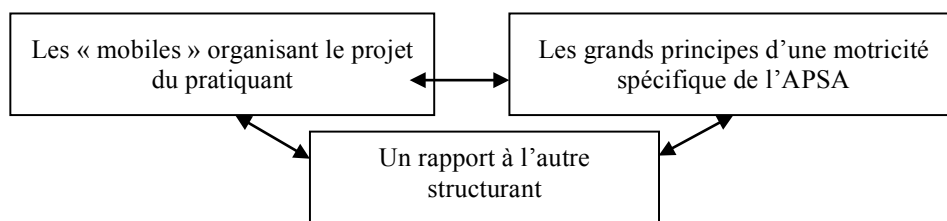
Mansoura Josette Baïs 1991- Le sacre du printemps Maurice Bejard 1959 - Cutting flat Abou Lagra2004- May B. Maguy Marin – Kontakthof. Pina Bauch.1995.

Cette caractérisation de l'activité du danseur en deux approches permet de mieux comprendre les étapes de la construction de la danse à l'école. Peut-être faut-il accepter de voir ces deux voies cohabiter dans le cursus des élèves, et même permettre à l'une d'elles d'être plus porteuse que l'autre à un moment donné. En tout cas c'est notre choix.

On retrouve dans d'autres disciplines à vocation artistique ces 2 dimensions. Lors d'un travail interdisciplinaire avec les arts plastiques, des élèves de 4^{ème} devaient à partir d'une banale bouteille en plastique élaborer une « œuvre personnelle ». Pragmatiquement, l'enseignante pour permettre l'activité artistique en guidant les élèves dans ce qu'elle appelle la voie de la « matérialité », va proposer aux élèves de jouer avec différents matériaux pour « reproduire » la bouteille. L'activité des élèves va donc s'exercer sur les techniques et leurs usages pour faire sortir de la réalité cette bouteille. On assiste alors à des productions caractérisées par une extrême diversité et où les aspects esthétiques et visuels sont étonnants montrant toute la créativité des élèves. Cette phase a été strictement contrainte, guidée par l'enseignante et a donné lieu à des créations « remarquables ». Au fur et à mesure de l'avancée du travail, pour continuer à modifier leurs œuvres, certains élèves, aidés par l'enseignante vont utiliser, en fonction de leur sensibilité, de leur imagination, des registres de plus en plus symboliques, l'eau, l'environnement, le design, ... Dans cette approche, les deux voies (techniques et symboliques) peuvent se combiner, mais, on s'aperçoit qu'elles peuvent permettre chacune le déploiement d'une activité artistique à part entière. La référence aux œuvres proposées aux élèves en fin de travail montre bien que des artistes patentés ont bien joué avec ces 2 approches, et voire parfois ont été des experts de l'une d'entre elles. Alors pourquoi vouloir à tout prix imposer à nos élèves d'emblée la prégnance d'une voie sur l'autre à l'école?

⁵ La maison de la danse de Lyon a édité un DVD constitué de 80 extraits de chorégraphies. Numeris danse vidéothèque (catalogue) propose également de nombreux extraits de danse

A partir de ces deux grandes voies sur lesquelles nous avons positionné différentes chorégraphies, danse ne consiste pas seulement à définir les grandes lignes de l'activité du danseur (ses mobiles, son projet, sa logique interne). Nous avons formalisé dans le cahier du CEDRE N°9, la définition du fonds culturel ainsi : le fonds culturel d'une APSA est un système complexe qui unit indissociablement :



D'autres auteurs ont largement abondé dans l'approche de ces 3 pôles, cependant nous pourrions convenir sur chaque pôle d'une explicitation minimale qui doit nous permettre de mieux comprendre les propositions didactiques qui vont suivre.

- **Du côté des mobiles :** *Le danseur danse pour lui* sur des rythmes qu'il aime et qui le conduit vers une autre motricité. La musique peut-être ici source de sens ou prétexte à l'action. Le danseur quitte le « je » quotidien, celui de la réalité pour se mettre à l'écoute d'un corps qui fait et qui ressent. Il est alors guidé par le plaisir de faire, les sensations qui le structurent, son imaginaire qui le transcende. *Le danseur danse avec les autres avec rigueur et précision* sur une musique qui le lie, qui l'intègre au groupe. Il établit des relations avec l'(es) autre(s) selon l'espace (regroupements), le temps (unisson, canon), les rôles qu'ils occupent, le(s) corps de(s) autre(s). Le danseur se grise dans l'exactitude du « faire ensemble », le groupe développe une notion d'appartenance, et donne le sentiment de partager les mêmes valeurs les mêmes émotions ce qui transcende l'activité de chacun. *Le danseur danse pour l'(es) autre(s)*, Il danse pour communiquer. Il se construit de plus en plus consciemment un projet pour impressionner, étonner les spectateurs. Il participe à une véritable « écriture chorégraphique ». Il se grise dans l'exactitude et le plaisir de la lisibilité de ses actions.
- **Les grands principes d'une motricité dansée :** La motricité du danseur s'organise prioritairement autour d'une recherche d'équilibre et de poids sur des appuis variés (pieds, mains dos, ventre,...), qui permettent de jouer avec l'équilibre usuel (la verticalité). Cette motricité met en jeu toutes les parties du corps à égale dignité⁶. Une recherche, d'amplitude et de variabilité du tonus musculaire (énergie), construit le mouvement dans l'espace et le temps. La précision et la rigueur des mouvements dans l'espace et le temps sont les conditions d'une relation forte entre les danseurs. Enfin la question de la continuité

⁶ T. Brown « Je traite démocratiquement toutes les parties du corps. Chacune est aussi importante que les autres. J'aime utiliser des parties du corps pour des choses qu'elles ne sont pas supposées faire. » T. Brown cité par Tizou Perez1994(Danser en milieu scolaire)

du mouvement dansé est primordiale (l'arrêt voulu en fait partie). Continuité des mouvements du danseur, continuité de l'activité du groupe, continuité de la relation des gestes au projet expressif.

- **Un rapport à l'autre structurant** : le rapport à l'autre est constitutif de l'activité d'un danseur. Celui-ci établit un rapport de partage consenti avec l'autre danseur : partage de l'espace, du temps, des rôles, du corps « matériau », ainsi qu'un rapport de partage avec l'autre spectateur : partage d'un ressenti, d'une lecture conduisant à un code d'écriture et de lecture : l'écriture chorégraphique. C'est ce rapport singulier à l'autre que Michèle Coltice a appelé « l'être ensemble »⁷ qui structure l'activité de chacun et qui met en jeu une communication sensible, ouverte sur la lecture du corps et du mouvement.

Comment prendre appui sur les compétences attendues des programmes pour concevoir et mettre en œuvre un enseignement ?

La profession aujourd'hui est confrontée avec les programmes à une liste de « compétences attendues » (CA). Celles-ci jalonnent le parcours des élèves et organisent la planification des contenus de chaque équipe d'enseignants. La démarche que nous proposons consiste donc à prendre appui sur les compétences attendues pour planifier notre enseignement tout en exerçant un travail de vigilance en lien avec nos conceptions de l'APSA, de l'EPS, de l'élève. Notre démarche ne consiste pas à légitimer le cadre institutionnel, elle consiste simplement à voir comment on peut enseigner « avec ». Il s'agit donc pour nous d'opérer sur ce cadre des CA un certain nombre d'opérations que nous jugeons essentielles pour qu'il reste un point d'appui et pas un carcan pour chaque enseignant.

Nous ferons essentiellement référence à la CA de niveau 2. Les programmes la définissent ainsi : *Composer et présenter une chorégraphie collective en choisissant des procédés de composition et des formes corporelles variées et originales en relation avec le projet expressif. Apprécier les prestations de façon argumentée, à partir de quelques indicateurs simples.*

Nous ferons donc quelques commentaires sur la formulation de cette compétence attendue qui orienteront nos choix.

- « *Composer et présenter une chorégraphie collective...* » : Cet item de la CA est incontournable. À cette étape, le caractère collectif de la chorégraphie doit être préservé et mis en avant pour des raisons de visées éducatives. Pour nous cette composition que les élèves devront effectuer, sera fortement guidée par l'enseignant. Ce guidage n'est pas antinomique, comme nous l'avons vu plus haut, avec la notion de créativité qui est utilisée à tort et à travers en EPS. Il cache trop souvent l'idée d'un laisser-faire stérile. La présentation de la chorégraphie aux autres sera une exigence

⁷ Michèle Coltice Apprendre à danser pour apprendre Cahier du CEDRE n°3 2002 . S'appuyant sur S.L Foster (1998), elle pense que « les danseurs qui tentent d'incarner le mouvement de l'autre cultivent une sensibilité aux relations entre apparence visuelle et sensation proprioceptive ».

essentielle à mettre en œuvre et fera l'objet de toutes les préoccupations. C'est souvent dans cet exercice que la prise de risque affective est la plus grande pour un élève. « Perdre la face » est intolérable pour un adolescent, il préférera ne rien faire plutôt qu'être ridicule. C'est par la mise en place d'« indicateurs simples » pour les spectateurs que la sécurité des danseurs se construit prioritairement.

- « *...en choisissant des procédés de composition...* » : Cette partie de la compétence attendue nous paraît difficile à atteindre et doit être selon nous relativisée à cette étape. En effet pour qu'un groupe utilise à bon escient des modes de compositions (unisson, canon, addition,...), il faut que la relation entre les modes de composition et les effets produits soit construite. Par exemple, la répétition permet d'accentuer le propos, de donner de l'emphase, de fournir des repères (sans trop d'insistance car risque de monotonie). Le canon permet de donner un repère, de conserver l'individualité ; l'unisson de donner de la force au propos ; la diminution de réduire le mouvement vers l'intériorisation, le retour sur soi ; la polyphonie de donner différents points de vue pour un même sens ... Or le nombre de procédés de composition utilisable en danse nous semble d'une variété très grande (le contraste ; la variété ; l'équilibre ; la symétrie ; la dissymétrie ; l'augmentation ; le contre-point ; le concassage ; le décrochage ; l'unisson ; le canon ; la diminution) et comme tout enseignant nous devons faire là aussi des choix en fonction de nos élèves... Nous avons fait celui de l'unisson prioritairement, en proposant aux élèves de danser ensemble. Malgré cette règle, au fur à mesure du cycle des exceptions apparaitrons (par exemple : faire ensemble deux par deux en canon ou faire deux par deux des choses différentes...). Nous déboucherons alors sur « un faire ensemble des choses différentes » Là encore, les visées éducatives que sont l'écoute, la tolérance, la recherche d'accords nous paraissent fondamentaux.

- « *... et des formes corporelles variées et originales...* » : Cette partie de la CA est pour nous essentielle. C'est le temps des transformations motrices. L'élève abandonne définitivement le référentiel du geste quotidien pour faire appel à sa sensibilité, à sa façon d'exprimer un verbe, un mot, une photo... Mise en valeur de ces nouvelles gestualités, apprentissages concernant, les coordinations, les équilibres, l'utilisation de toutes les parties du corps qui vont jouer avec les trois composantes du mouvement : le temps, l'espace, l'énergie. En lien avec le choix des éléments de composition, nous engageons les élèves à construire les mobilités/immobilités avec précision ainsi que les contrastes de temps et d'espace.

- « *...en relation avec le projet expressif...* » : Cette dimension de la compétence attendue n'est pas sans poser problème, par la complexité même de sa définition et de sa compréhension par la profession. Si un projet expressif consiste à mettre au premier plan la question des « thèmes » en danse, alors ce sera selon nous un obstacle au développement des pratiques de danse à l'école pour des élèves de cet âge et de ce niveau. Si la question du projet expressif consiste à faire porter la réflexion professionnelle sur ce qui organise l'action des danseurs dans leur activité artistique, alors nous y sommes favorables. De toute manière, il nous faut approfondir cette notion de projet expressif pour pouvoir aller plus loin dans nos analyses.

Comment comprendre la notion de projet expressif

En s'appuyant sur les définitions de projet et d'expressif nous pouvons dire qu'un Projet se caractérise par « ce qui donne une direction, un but, un sens ». De son côté le mot expressif renvoie à ce qui est tourné du côté de l'autre : « qui montre bien ce que l'on veut montrer ».

Il est un fil directeur pour l'organisation de la chorégraphie et répond à une intention. Il se construit dans une spirale mettant en relation constante et étroite : action, effet sur soi, effet sur l'autre. Cette relation complexe va avoir une incidence sur la nature d'un projet expressif, mais aussi sur la manière de le construire. Dans notre esprit, un projet expressif est pluriel et évolutif. En effet, une intention peut se transformer, une intention peut en cacher une autre, si une intention mobilise le corps, le mouvement peut à son tour créer une nouvelle intention. Un thème, une visée esthétique, l'envie d'épater les autres (faire rire, étonner, émouvoir), une œuvre (poème, tableau, sculpture, photos) des inducteurs (verbe, musique, monde imaginaire), l'action collective peuvent être le point de départ d'un projet expressif. C'est aussi dans la relation aux spectateurs que l'élève va construire des liens forts entre ce qu'il fait, ce qu'il ressent, ce qu'il déclenche chez le spectateur et ce qu'il veut dire ou faire ressentir. C'est dans cette mise en (je) eu du corps et des effets produits que prend naissance et se développe le projet expressif de nos élèves.

Ce projet expressif prend des formes différentes tout au long d'un cycle, du cursus, de la CA n°1 à la CA n°5 cette intention n'est pas toujours une affaire de propos, de thèmes, d'univers à mettre en scène. Nous faisons l'hypothèse que cette intention qui préside à la production chorégraphique passe par des étapes qui ont chacune leur valeur et qu'il nous faut identifier.

Quelle évolution pour le projet expressif à l'école

Pour que l'idée même de projet expressif soit viable et organisateur de l'action, il faut admettre que sa nature est fondamentalement en relation avec le niveau des élèves et leurs caractéristiques. Nous refusons de voir appliquer à des collégiens des conceptions valables pour des artistes émérites. Pour définir la notion de projet expressif dans le cursus des élèves, il faut définir au préalable nos différents « ciblage » de contenus à chaque étape.

Dans une première étape, nous pouvons dire que les élèves sont organisés par une intention de faire avec les autres. C'est l'étape du « faire ensemble ». Il faut les engager vers une danse plus précise, plus continue et plus collective. Il s'agit de produire à plusieurs des formes corporelles avec précision (organisées, mémorisées dans l'espace et le temps), de construire de la continuité dans l'activité des danseurs. La CA n°1 des programmes peut correspondre à ce niveau.

Dès la fin du collège, les chorégraphies pourraient être organisées par une autre intention : celle d'aller au bout des possibilités expressives de son corps. En même temps le souci d'avoir un impact sur l'autre doit se construire. « Surprendre » l'autre, l'étonner devient une préoccupation. Il faut donc engager les élèves vers une danse plus étonnante, plus surprenante, grâce à la déformation de son corps. Il s'agit d'amener les danseurs à une utilisation « atypique » de leur corps à des fins de création d'effets chez un spectateur. Le danseur devient producteur de formes

étonnantes et variées. A ce niveau-là, il organise ses formes de corps autour de l'amplitude (le très petit et le très grand sont recherchés), de l'équilibre qui s'écarte de la verticalité habituelle, du degré de déformation dû à l'utilisation de certaines articulations ou parties corporelles trop longtemps restées muettes, de gestes appuyés qui mettent en jeu des énergies différentes. Cette production de gestes atypiques ou/et acrobatique a pour intention première d'épater l'autre.

Au lycée, dans la suite du travail entrepris et dans le but de préparer l'élève progressivement aux exigences du baccalauréat, la question du propos doit être introduite comme une modalité féconde organisant l'action. L'intention de rendre compte d'un propos, d'approfondir un thème va servir de fil rouge à une chorégraphie. L'activité artistique va, certes, puiser son énergie dans la « force », dans « l'originalité » du rapport entre le propos et la mise en jeu du corps du ou des danseurs, mais également dans la relation maîtrisée des différents procédés chorégraphiques et le propos mise en scène.

Dans la continuité de ces étapes qui organisent pour nous le cursus en danse des élèves, nous pouvons caractériser ainsi la notion de projet expressif à chaque étape

-Pour les débutants le projet organisateur peut être double. Il centre l'élève sur ses sensations (ressentir des choses agréables sur le plaisir de bouger) et sur son désir de donner à voir des gestes justes organisées avec les autres. Rechercher la précision et l'exactitude du faire ensemble, reste pour lui premier. Ce projet expressif peut-être alors implicite, relié à l'intime de chacun, ou en relation directe avec des inducteurs avancés par l'enseignant. L'activité de production des danseurs est alors guidée par le besoin d'exprimer un plaisir, une satisfaction personnelle, un sentiment d'avoir fait quelque chose avec d'autres qui a de la valeur pour les autres. S'exprime alors une intention d'un « beau » technique, du juste, d'une harmonie du faire ensemble. Il s'agit alors de respecter l'organisation des actions dans le temps et l'espace, de mémoriser les formes et les compositions. Donner vie à des formes exactes et des déplacements dans le temps et l'espace à partir de contraintes précises restent le projet premier des danseurs. La continuité de la production repose sur l'activité du danseur et de son rapport à l'autre (pas de blancs dus à un défaut de mémoire, pas de gestes parasites porteurs d'habitudes quotidiennes (se peigner, tirer son maillot, pas de rencontre manquée avec l'autre,...)).

-Jouer avec les limites de son corps dans l'intention de produire un impact sur l'autre (esthétique acrobatique et/ou émotionnel) pourrait caractériser l'évolution du projet expressif au collègue. Le projet expressif est alors encore fortement induit par les contraintes que l'enseignant met dans la FPS (inducteurs, consignes, contraintes). L'activité des élèves va se centrer de plus en plus sur la compréhension des relations entre l'action (la mise en jeu du corps) et les effets produit sur le spectateur. De l'action collective dans l'épreuve organisée par l'enseignant va naître ponctuellement une intention, une idée, un projet expressif qui peut s'il est conscientisé, réorganiser en retour cette action. Dans notre approche l'action est toujours première. C'est dans cette spirale Action/intention/action qu'un pas en avant doit être fait dans cette deuxième étape. Fondamentalement ici, le projet expressif se construit autour de l'intention d'épater les autres grâce à la force du faire ensemble maîtrisé et l'originalité des formes produites (formes

surprenantes et atypiques).

-Evoquer, interpréter mettre en scène une idée, un propos, avoir un impact sur l'autre à partir d'éléments anticipés et connus pourrait être une évolution de la nature de notre projet expressif à l'école. Cette évolution introduit notamment la question d'un thème, d'un propos qui traverse la production et qui donne sens à la technique, sans nier cependant les voies précédentes d'expression que les danseurs ont utilisé pour construire leur chorégraphie. L'élaboration de la danse ne s'effectue plus seulement à partir d'un inducteur, d'un désir de faire avec d'autres, d'une musique qui nous transporte, elle s'élabore à partir d'une thématique qui peut prendre la forme d'une thème abordé dans un cours, d'un poème, d'une œuvre d'art ou d'une musique étudiée. Le sensible et les diverse procédures techniques, scéniques abordées vont se mettre au service d'un propos, d'un thème à approfondir. Des éléments maîtrisés a priori (thèmes, procédés de compositions, éléments de mise en scène, techniques,...) permettent de construire une chorégraphie. Ici le projet précède désormais l'action. Fondamentalement, le projet expressif se construit autour de la continuité de la production qui se centre fortement sur la thématique abordée. Les danseurs doivent éviter les blancs ou les erreurs de sens par rapport au thème choisi. Nous sommes donc passés d'une continuité de l'activité du danseur (1^{er} étape) à une continuité d'intentions dans la danse (3^{ème} étape), plus exigeante dans son rapport au thème.

La proposition de la forme de pratique scolaire qui va suivre va éclairer davantage notre démarche.

La FPS en danse dans l'étape 2

Une FPS s'enracine au cœur de 3 cultures : celle de l'APSA, de l'école, de l'élève. « Que faut-il faire vivre à l'élève de fort et d'authentique dans une pratique physique ? Cette question renvoie à la question du fonds culturel mais aussi à ce « que doit apprendre l'élève à un moment précis de sa scolarité ». Se pose donc en même temps que la définition d'un fonds culturel pour l'APSA, la question essentielle des choix et du ciblage de l'objet d'étude retenu pour un cycle d'apprentissage. Cette approche par la question du « fonds culturel », laisse ainsi plus d'autonomie aux enseignants dans leurs choix des pratiques sociales prise en référence pour organiser leur enseignement. À titre d'exemple, la danse contemporaine longtemps présentée comme « LA » référence a peut-être été par l'abstraction de ses propos, par l'épuration, la stylisation de ses gestes un obstacle au développement de la danse à l'école. Certes elle offre de sérieux repères culturels, mais elle porte en elle une prise de distance à la réalité qui la rend trop souvent inaccessible aux élèves et il faut le dire, également aux enseignants.

La FPS est également au cœur des valeurs de l'école en prenant en compte la question des différences dont celle des filles et des garçons, celle de la solidarité, des responsabilités dans le groupe et celle de la continuité et de la rigueur dans les apprentissages (un anti zapping).

Enfin, la FPS doit prendre en compte les caractéristiques de l'élève. Du désir de prendre en compte la culture de l'adolescent enfoncé dans l'action et l'émotion immédiate, elle lui offre un

avenir, des perspectives qui s'inscrivent dans le temps et un plaisir différé à travers la mise en projet. En nous appuyant sur le rappel de ces différents critères qui caractérisent une FPS, notre proposition a l'ambition de prendre de la distance aux différentes pratiques sociales.

La relation à un objet d'enseignement précis fonde prioritairement pour nous une FPS. Il nous faut donc rappeler ce qui est enseigné à cette étape 2. L'objet d'étude prioritaire est centré sur la déformation du danseur, le caractère atypique de sa motricité mis au service d'un impact plus grand sur ses sensations propres comme chez celles du spectateur. La FPS contraint l'élève à mobiliser des parties corporelles inconnues, l'invite à convoquer des représentations inhabituelles de certaines actions, d'agir dans un espace et un temps plus subjectifs, plus personnels. Progressivement, par ses jeux de corps, il prend de la distance par rapport au quotidien, prend plaisir à montrer ce qu'il fait. Cette recherche d'expression en relation avec le spectateur va conduire l'élève de projet en projet et le construire de plus en plus danseur.

Afin de privilégier cet objet d'enseignement qui cible davantage l'interprétation du danseur avec la mise en œuvre d'une qualité gestuelle nouvelle, l'enseignant élabore une forme de pratique qui propose un modèle de composition déjà travaillé dans l'étape précédente (niveau 1)⁸ : Quatre phrases gestuelles en déplacement, ponctuées par cinq photos : contre point d'immobilité. Elles sont orientées dans l'espace et construites précisément dans le temps grâce à un support sonore.

Description de la FPS

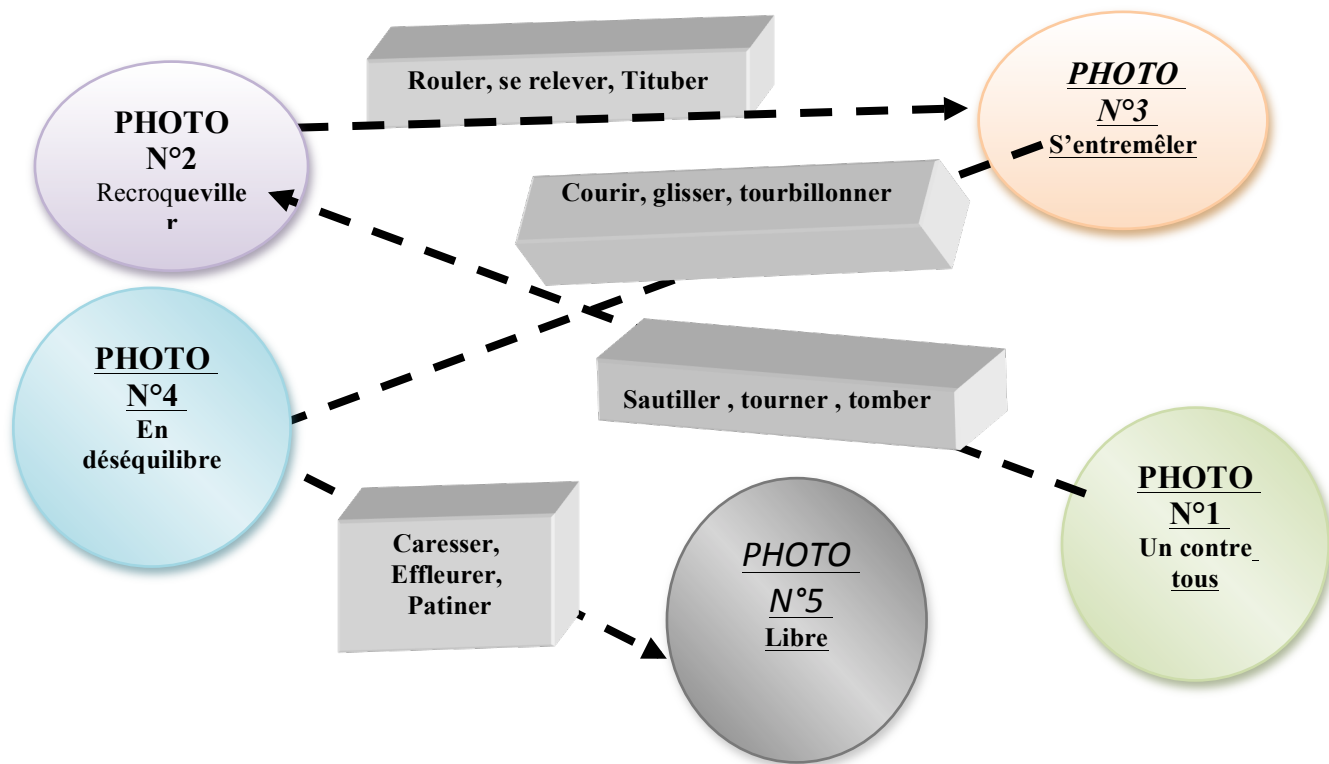
Nous allons proposer aux élèves de mettre en place une chorégraphie par groupe de 4. La composition de ses groupes reste affinitaire. Cette chorégraphie s'organise en trois parties sur un montage musical choisi et qui va être pour les élèves un véritable support de leur action. Pour exemple voici la FPS sur un montage que nous avons proposé à des classes de 4ème.

Musique 1 : R. Miles, « Fables », 50 secondes au maximum

But : Les élèves doivent alterner des « photos », avec des déplacements à partir de verbes d'action.

Les élèves se repèrent sur la musique pour positionner leurs photos. En choisissant la musique, l'enseignant anticipe le placement des photos, ce critère peut être décisif pour le choix de la musique. Les déplacements s'organisent autour de 3 verbes d'action que le groupe aura l'autonomie de mettre en scène entre les photos. Une photo est composée soit librement (idée du groupe) soit sur une contrainte imposée par l'enseignant (par exemple : un contre tous). Un critère d'immobilité est exigé, ainsi que la « mise en place » et le « démontage » collectif.

⁸ Dans un cursus scolaire, il importe de faire des choix d'objet d'enseignement qui permettent à l'élève de développer son activité en fonction de sa motricité, ses connaissances, ses relations sociales et sa sensibilité. Nous pensons que la première étape (niveau 1) est celle de la mise en activité corporelle dansée par le choix de l'apprentissage d'un élément simple de composition : construire une phrase gestuelle en relation avec des partenaires. La dernière étape (niveau 3) la question du propos devrait être une modalité féconde organisant l'action. Les références de styles et artistiques devraient mettre en perspective les créations dansées.



Musique 2: Pink Floyd, « The happiest days of our lives », 30 secondes au maximum:

But: Impulser le mouvement par 6 parties du corps différentes. Chaque temps fort de la musique est l'objet d'une impulsion.

La musique choisie présente des accents très forts qui sont l'occasion chez les élèves de produire des mobilisations corporelles variées et riches. Ces « impulsions musicales » sont comptées : huit pour des formes produites sans déplacements, huit pour des formes produites en déplacement. Ils peuvent faire tous la même chose ou faire différent. Le nombre d'impulsions (16) est choisi pour cadrer l'activité des élèves et les aider à mettre en œuvre une composition structurée. Un nombre minimal de 6 parties du corps « à l'origine » de la déformation est exigée (tête, main, ventre, genou, épaule,...).

Musique 3 : Pink Floyd, « The wall », 30 secondes au maximum

But : Le groupe doit mettre en scène deux contrastes (vite/lent, haut/bas, etc.) dans une liste proposée par l'enseignant.

Ces contrastes peuvent être laissés à l'initiative du groupe ou imposés. Une liste de contraste peut être apportée par l'enseignant : vite/lent (temps), saccadé/continu (énergie), anguleux/arrondi (espace), grand/petit ((espace), Leger/lourd, Dur/ mou, ouvert/ fermé, équilibre/déséquilibre, glissant/collant. Le choix de la musique est ici moins important, on peut reprendre une musique

au tempo régulier. Le groupe décide du temps consacré à la mise en scène de ces contrastes, il s'immobilise pour marquer la fin de la chorégraphie.

Important : Cette FPS est élaborée pour être réalisée en 3 leçons par les élèves. Le fort guidage mis en place par l'enseignant (contraintes) a aussi cette vocation. Il permet à chaque groupe d'avoir un « produit présentable » au plus tôt dans le cycle et ainsi d'en faire l'objet d'un véritable projet (expressif) de transformation pour la suite du cycle. Cette conception s'oppose à des pratiques de la danse où la situation dite de référence (SR) prend souvent forme en fin de cycle, ce qui ne laisse que très peu de temps aux élèves pour la complexifier et la modifier. Notre approche qui consiste à élaborer la FPS très tôt dans le cycle est ambitieuse, car elle pose le problème du « et après ! » : comment les élèves se transforment-ils ? Comment complexifier la chorégraphie initiale ?

Témoignage de Claire et Marie Pierre professeurs dans un collège classé ZEP :

Claire « La mise en place de cette trame dès la première séance a permis une grande répétition tout au long du cycle. L'élève a pu ainsi automatiser sa chorégraphie, l'intérioriser...il a pu un peu plus se détacher de son action présente, pour aller vers un peu plus de sensible. J'ai vu d'ailleurs des élèves dont la danse ne semblait pas être une prédisposition, s'inscrire avec tout leur corps dans leur chorégraphie (le regard était placé et tout le corps se mettait au service du mouvement).

Cette répétition a permis également dès la troisième séance de lancer les élèves rapidement dans l'activité. Dès, que nos élèves rentraient dans le gymnase et que les premières notes de la musique retentissaient, ils se mettaient facilement en mouvement et en activité. Cette entrée en matière était finalement sécurisante pour les élèves (ils connaissaient leur enchaînement et le répétait à chaque début de séance) et pour nous, enseignants.

Marie Pierre : « La FPS a permis aux élèves de prendre du plaisir à danser leur chorégraphie en entier dès les premières séances. En effet, en mettant la répétition au cœur des séances, du cycle, les élèves ont rapidement maîtrisé leur « premier jet » de chorégraphie et ont donc pris plaisir à danser quelque chose de connu, reconnu (car correspondant aux exigences) et personnel (car correspondant à la création propre du groupe).

Une FPS est caractérisée par des « contraintes emblématiques » qui la fondent

L'ensemble des contraintes de la FPS proposée en danse a pour but de permettre à l'élève de franchir un cap dans son activité de danseur et ce, dans un contexte d'apprentissage sécurisé. En effet, l'activité danse est faite avant tout pour être appréciée et à 14 ans, bien souvent le regard de l'autre « tue » ! Ces contraintes le protègent et l'obligent à se confronter au problème retenu par l'enseignant et mobilisé par le groupe. Ce contexte ne permet pas à l'élève d'échapper à la priorité que l'on s'est donnée ! Cette notion de contraintes est à l'origine d'un grand débat autour de nos propositions. Peut-on encore parler de création alors que l'élève est fortement contraint dans son activité ? Notre réponse peut s'appuyer sur J.P Guilford (1967) qui l'appréhende comme une « aptitude à la pensée divergente ».⁹Ce n'est pas le nombre de contraintes, mais leur choix qui doit

⁹ J. BERTSCH EPS n°1 Pensée divergente caractérisée par trois modalités (Fluidité représentant le pôle quantitatif, flexibilité et originalité le pôle qualitatif)

être questionné. Les contraintes soigneusement choisies sont essentielles à notre approche, c'est pour cela que nous allons prendre le temps de les justifier car il est certain que tout n'a pas la même valeur dans les contraintes apportées par les enseignants dans les situations d'enseignement.

- La composition du groupe : « Ils sont par 4 »

Les élèves sont regroupés par quatre par affinité. Ce choix induit par la compétence des programmes de la discipline est dans la suite logique du premier cycle et du premier niveau de compétence : « composer et présenter une chorégraphie collective structurée ». Ce « Danser ensemble avec rigueur et précision » est bien le sésame de l'entrée des élèves dans l'activité dansée. De plus, ces élèves abordent ce deuxième cycle plein d'incertitudes et en pleine phase d'adolescence. Les stéréotypes de l'activité et ceux adossés à leurs sexes vont se télescoper. Dans cette rencontre qui se déroule face aux personnes qui comptent à leurs yeux, se joue, en partie, leur identité de genre. Comment, lors de cette période critique permettre la transgression ou du moins l'acceptation d'aborder les rives d'un genre opposé, si ce n'est grâce au groupe ! En effet, faire ensemble, ce n'est pas faire seul devant les autres, ce n'est pas faire « moi » mais faire « nous » c'est-à-dire agir selon une motricité partagée, adaptée par le groupe. De plus, nous ne sommes pas seuls à être regardés par les spectateurs. Ainsi le groupe protège ou du moins atténue les répercussions d'être vu et jugé.

- La composition du montage musical: « les 3 musiques choisies sont très typées »

Construire un montage musical est un exercice difficile. Nous pensons que la musique n'est pas un bruit de fond, qu'elle est un inducteur prioritaire organisant l'activité des élèves à l'école. Le montage musical proposé va jouer différents rôles dans la FPS. Tout d'abord, celui de repère. Les regroupements, les parties solos, doivent être repérés dans le temps et l'espace. La musique est également un composant important du danser ensemble, car elle assure la continuité temporelle et aide à la continuité corporelle et intentionnelle.

Par exemple, dans la première partie, on recherche à la fois la régularité du tempo, mais de nombreux repères musicaux (instruments, bruits, voix,...) doivent être présents. Ces repères permettent à l'enseignant de structurer l'activité des élèves dans le temps. On pourra par exemple imposer la photo 3 sur tel ou tel repère musical. On pourra demander aux élèves d'identifier à quel moment précis de la musique la photo 2 est placée. Les « photos » se placent sur la musique, il faut donc que celle-ci soit bien adaptée et offre des repères suffisants aux élèves. En choisissant la musique, l'enseignant anticipe le placement des photos, ce critère peut être décisif pour le choix de la musique. Par contre, dans la seconde partie, la motricité construite est induite par les « accents de la musique » les phrases musicales, le tempo, vont inviter les élèves à répondre d'une certaine manière : par exemple, la mobilisation des différentes parties corporelles sont provoquées et soutenues par les singularités de la musique.

-Des déplacements ponctués et initiés par des photos

Nous devons souligner ici l'intérêt des photos pour le traitement de notre objet d'enseignement.

Elles jouent un double rôle : la première photo permet à l'élève d'entrer dans la présentation de sa production, de se mettre en état de danse par une immobilité exigée qui le prépare ainsi à la transformation de sa motricité. De même, la dernière photo permet d'achever sa danse et de marquer corporellement la différence entre danser et ne plus danser. Les photos intermédiaires sont aussi intéressantes pour permettre à tous, de contrôler plus facilement ses déplacements, de pouvoir se rééquilibrer, de pouvoir plus facilement assurer une continuité des diverses phrases, de prendre des risques nouveaux de coordinations et d'équilibrations.

- *Imposer la thématique des photos, donner la possibilité de donner un titre :*

L'idée est de permettre aux formes produites par le groupe d'explorer tous les possibles (Thèmes des photos possibles : « en déséquilibre, Tous en contact, Recroqueviller, Un en l'air,... ») mais aussi de se référer à un imaginaire (une composante du projet expressif) pour mettre en forme (un contre les autres, libre, enchaînés,...). Ici on est bien dans ce que l'on a décrit précédemment, c'est-à-dire l'interaction profonde entre action et intention. Le choix des verbes des photos est aussi à faire en fonction de notre objet d'enseignement prioritaire qui est l'usage atypique du corps.

- *Utiliser « des verbes d'action »*

Les différents déplacements reliant les photos sont induits par trois verbes d'action. Chacun d'eux appelle donc prioritairement une action et cela est important pour ces élèves ; des adolescents qui ont besoins « d'agir leur communication »¹⁰. Nous sommes sur le principe bien utilisé dans l'enseignement en milieu difficile : « l'action est première », mais en danse n'est-ce pas la même chose ?¹¹. Les verbes sont une des causes des déformations corporelles visées par la FPS. Nous n'obtiendrions pas les mêmes résultats avec des verbes émotionnels (pleurer, rire, être triste,...). Les verbes inducteurs de l'action doivent prioritairement être en relation avec la mise en jeu atypique du corps. De plus, cette action qui semble univoque (ex : tituber), va offrir des expressions différentes qui dépendent du registre sensible de chacun. Elle va susciter chez chacun des images, des ressentis qui vont organiser l'action. Frotter, Sauter onduler, tourner zigzaguer, passer au sol se relever sauter, tourbillonner, contourner, s'écrouler, se recroqueviller, s'étirer, se pelotonner, se déployer, déambuler, s'enrouler se dérouler autant de représentations de sens différents pour nos élèves et qui vont être le moteur des formes individuelles et collectives produites. Nous observons que les élèves ont une grande liberté d'action dans la chorégraphie. Pas un groupe ne s'organise pareil, pas un groupe ne réalise les mêmes formes, pas un groupe ne place les photos au même endroit. La diversité des chorégraphies obtenues montrent la justesse des contraintes.

¹⁰ Pierre Therme ; « La communication chez l'adolescent.... Elle est aussi agie. Elle est gestuelle, corporelle avant d'être symbolique et temporelle ». L'échec scolaire, l'exclusion et la pratique sportive, PUF, 1996

¹¹ Wiliam Forsythe Montpellier danse 1999“ (*White Bouncy Castle*), « le travail du danseur : « Faire pour comprendre... Si je bouge, il se passe quelque chose, qu'est ce qui se passe ? Il(le danseur) cherche ! » Extrait de l'Exposition Danser sa vie au centre Pompidou 2012

La combinaison des verbes dans une ligne ne doit pas être laissée au hasard : s'écrouler, se pelotonner, rouler, se déployer peut faire ressortir des dimensions plus intime....Courir, glisser, tourner renvoie à des dimensions plus énergétiques plus dynamiques, plus spatiales.

- *La composition des « phrases chorégraphiques » : « Il y a 3 verbes d'action dans chaque déplacement »*

Le choix de trois verbes d'actions composant cette phrase motrice qui joint deux photos est également une contrainte favorisant l'accès à l'objet d'enseignement. Ces trois verbes ainsi que leur choix chronologique obligent l'élève à coordonner des actions qui demandent des équilibres, des coordinations, des mobilisations d'appuis, des transports de poids, dans une recherche de continuité gestuelle et de structuration de temps.

De plus le choix de ces verbes permet d'ouvrir et d'utiliser les composantes du mouvement. Se pelotonner peut-être vecteur d'énergie douce, se déployer un vecteur d'énergie et d'espace, s'entremêler vecteur de relation, tourbillonner (énergie, vitesse, espace).

Enfin, on reste étonné de la rapidité avec laquelle se construit dans cette partie l'architecture temporelle de la chorégraphie. Très vite les photos sont placées, les danseurs se coordonnent dans le temps avec une intériorisation des repères musicaux sans compter les temps. Ce mode de composition aide les élèves à danser ensemble assez vite.

- *Il faut mobiliser six parties différentes du corps dans la deuxième partie*

Dans cette deuxième partie de la chorégraphie, la musique agit comme une « piqûre d'abeille » qui viendrait donner une énergie dans une partie du corps. La contrainte d'exiger 6 parties différentes comme origine du mouvement a l'ambition dans un premier temps d'inciter l'élève à solliciter des parties corporelles moins familières, (le coude, la tête, les fesses) et dans un second temps de l'interpeller sur une modalité de mobilisation corporelle moins connue dans son registre d'énergie. Les impulsions musicales vont l'encourager à appuyer les gestes et à leur donner une énergie qui échappe au quotidien, et permettent ainsi de vivre des sensations corporelles non usuelles.

Dans cette partie, le groupe va choisir progressivement certains procédés de composition qu'il souhaite : il peut, par exemple, faire ensemble la même chose ou ensemble des choses différentes l'effectuer par deux, par quatre ou par la combinaison de 1 et 3).

- *Une 3^{ème} partie « libre »*

Dans la dernière partie de la chorégraphie, les élèves sont invités à faire des choix. Ces moments, moins conduits par l'enseignant, plus libres, plus personnels, vont permettre au groupe d'inventer leur danse. Ce moment de liberté est important. Il permet de voir si les usages du corps sont bien intériorisés alors que les contraintes diminuent et il permet aussi à un groupe d'élève, si besoin est, d'investir un univers qu'il se donne. Par expérience, cette partie libre est très hétérogène, les élèves ont le choix de la faire très courte, sans être pénalisés, ça aussi c'est un choix pour eux.

- Il n'y a pas de thèmes génériques organisant la chorégraphie

Notre FPS n'est pas organisée sur un thème a priori qu'il faudrait approfondir. Nous avons longuement expliqué pourquoi. Cependant, ponctuellement, l'enseignant va mettre en relation l'activité de création gestuelle des élèves avec une symbolique, un imaginaire : possibilité de donner des titres aux photos, d'utiliser des images de se référer à des univers multiples dans le travail « ici tu imagines que tu bouges dans des sables mouvants ».

- Des contraintes évolutives

Au cours du cycle, l'enseignant peut ajouter, préciser une consigne. S'il le fait au milieu du cycle c'est parce qu'elle aurait été prématurée au début. Par exemple on choisit l'unisson pour faire construire la chorégraphie dans les 3 premières séances, mais on va demander à la fin de cycle qu'un déplacement ne soit plus dansé à l'unisson. Ce caractère évolutif de la FPS n'est pas gênant à condition que les contraintes ajoutées ne changent pas la nature du travail de l'élève. L'évolution ne doit pas concerner un autre objet d'enseignement à faire apprendre, mais une consigne qui permet encore mieux de triturer celui qui a été ciblé.

Dans ce registre, malgré les contraintes structurelles imposées par la FPS les élèves peuvent jouer avec les contraintes de la FPS. Certaines règles, après quelques séances, pourront être au cours de cycle « transgressées » ce qui est un des principes de la danse. Certains élèves réclament plus (ou moins) d'espace entre deux photos ou d'inverser des verbes, d'en supprimer un ou d'en rajouter un autre. Ce jeu consiste à changer l'ordre des verbes de la phrase, à organiser la chorégraphie dans un espace différent, ... Ce jeu avec les règles n'est pas gênant en danse de plus la demande de changer de « contraintes » est une excellente occasion de faire expliciter le « projet expressif » du groupe.

Et après on fait quoi ? A trop changer de situation, on risque de ne pas changer l'élève !

Les principes d'organisation d'un cycle, d'une leçon : la double boucle

Le cycle se déroule en trois phases. La première concerne l'appropriation de la FPS. « A quoi va-t-on jouer durant tout le cycle ! ». Ces trois séances permettent aux élèves de construire une chorégraphie présentable, de répondre avec leurs ressources immédiates aux contraintes imposées par l'enseignant. Les critères retenus lors de cette phase sont des critères d'exactitude de précision et de rigueur. La deuxième phase, la plus longue durant laquelle l'élève et son projet se transforment, est celle des apprentissages. Différentes parties de la chorégraphie vont être « zoomées » afin de permettre à l'élève selon différentes modalités d'apprentissage de chercher à enrichir ses premières trouvailles. La troisième consiste à préparer le spectacle final lors de l'évaluation en stabilisant toutes les modifications apportées à la chorégraphie initiale

Ainsi chaque leçon, dans un souci de tisser du sens dans les apprentissages, articule toujours la FPS dans son entier et les différentes situations d'apprentissage mises en place par l'enseignant.

Nous avons formalisé cette démarche sous le nom de « double boucle »¹². Voici le modèle d'une leçon type (séance 4 à 10).

1-	Mise en activité
2-	Grande boucle = la FPS est répétée en entier 3 fois par tous les groupes
3-	Petite boucle= Photos 1 à 3 à répéter 6 fois Confrontation Evaluation par les pairs sur les 3 critères (voir fiche mémoire) : 2 passages
4-	Petite boucle= Photos 3 à 5 à répéter 6 fois Confrontation Evaluation par les pairs sur les 3 critères (voir fiche mémoire) : 2 passages
5-	Réinvestissement dans la chorégraphie : FPS à répéter 3 fois en entier

Durant cette phase d'apprentissage (Grande Boucle/petite boucle), différentes stratégies de guidage vont être utilisées par l'enseignant. Avant de répertorier les cinq principes de guidage utilisés dans la phase d'apprentissage, nous voulons insister sur la relation étroite entre cette phase d'apprentissage et la dernière phase du cycle, l'évaluation. Cette dernière va se construire, s'affiner au fur et à mesure du cycle grâce aux critères qui vont progressivement être appropriés par les élèves tout au long de l'apprentissage.

Cinq modalités de guidage pour aider l'élève à changer dans le cycle

1- Répéter une partie de la chorégraphie sous l'observation de critères précis.¹³

La co-évaluation et l'autoévaluation conduisent les élèves à identifier les aspects de leur chorégraphie qui méritent d'être revisités, afin de la rendre « mieux dansée ». Cette phase permet à l'élève de faire et refaire en modifiant, en prenant conscience de ce qu'il fait, de ce qu'il ressent. Le temps d'activité dansé doit être important, entrecoupé par des observations menées par les pairs. Ce travail peut être complété par la vidéo. Cette approche a l'avantage de laisser le groupe dans la gestion de son projet mais l'oblige cependant à ne plus faire comme avant grâce aux remarques des autres et du professeur. Cette régulation de l'activité est possible grâce à des critères précis qui sont en relation avec l'objet d'enseignement retenu.

Les critères suivants sont utilisés dans ces co-évaluations :

- **Critère de conformité (exactitude)** qui passe par le respect des contraintes données, il s'agit :
 - De renvoyer aux élèves tous les défauts de « structures » de la chorégraphie. Ce critère utilisé dès la construction de la FPS, permet la mémorisation et facilite au début le travail du groupe.

¹² Jean Luc Ubaldi ; Dossier EPS 64 ; La grande boucle : l'élève agit dans un cadre proche de l'activité authentique » « La petite boucle : C'est l'activité de détour » « L'articulation grande boucle/petite boucle au sein de la même séance permet d'inscrire l'élève dans une action signifiante »

¹³ Textes du collège au niveau des programmes de français « L'exigence d'exactitude, le souci de cohérence, Les capacités de jugement nourrissent et favorisent l'invention et la création ».

- De faire établir aux élèves des rapports précis avec la musique, avec les danseurs, avec ce qui a été prévu (place de la troisième photo, mobilisation des parties du corps dans la partie 2 à chaque impulsion de la musique).
- **Critère de continuité** : les danseurs s'installent dans une continuité de leur action grâce à une bonne mémorisation et un travail du groupe sur l'espace et le temps. Il n'y a pas d'arrêts non voulus, il n'y a pas de mouvements parasites, il n'y a pas d'hésitations, de répétitions, d'échange verbaux pour agir, l'élève ne regarde pas les autres pour accomplir sa danse.
- **Critère sur les « différences »** (c'est ensemble ou pas) : Il s'agit d'identifier les moments clés où les danseurs doivent être ensemble et pas décalés. Par exemple le début d'une photo, le déclenchement de l'action de glisser, l'impulsion du geste par le coude...
- **Critère des « fautes (gestes parasites) »** d'un danseur (je ne suis pas dans la danse) : Il s'agit de repérer tous les gestes ou comportements qui ne font pas partie de la chorégraphie, rires, ajustement du tee-shirt, des cheveux, se peigner, regarder les spectateurs...
- **Critère des « gestes grands et appuyés » (je m'engage)** : Il s'agit ici d'amener les danseurs à investir leurs formes d'une vraie énergie et de les inscrire de manière précise dans l'espace. Il est essentiel dans l'atteinte de nos objectifs.
- **Critère « en déséquilibre »** (je prends des risques avec ma verticale de terrien, les contacts au sol sont variés) : ce critère est en relation avec le précédent, car le jeu avec l'amplitude est un bon moyen de jouer avec l'axe de son corps. Son éloignement de la verticale de référence nous indiquera la distance qu'il a pris avec ses références au quotidien et donc à la qualité de sa déformation. Ce critère beaucoup utilisé en fin de cycle amène les élèves sur la voie d'une mise en jeu du corps de plus en plus déformé, atypique.

Ces critères renvoient à l'objet d'enseignement choisi, ils sont proposés aux élèves de manière différenciée selon le moment du cycle. Si la conformité et les fautes sont des critères de réussite privilégiés dans les premières séances, les critères des gestes « appuyés » et des déséquilibres sont plutôt abordés au milieu et à la fin du cycle.

Témoignage de Claire et Marie Pierre professeurs dans un collège classé ZEP de la Loire :

Claire : « Ici, le fait que la structure soit la même pour tous les élèves a permis d'avoir quelque chose de précis. Une trame commune sur laquelle l'enseignant peut structurer son enseignement et cibler ses apprentissages. En tant qu'enseignant, nous avons eu quelque chose de précis, très rassurant. ». Enfin, cette importante répétition tout au long du cycle a permis aux élèves de rentrer vraiment dans l'activité : la danse n'est-elle pas répétition ? Les élèves ont appris à travailler avec précision et rigueur (contrairement aux 4 séances que je gardais habituellement en fin de cycle). Les élèves ont du même coup pu prendre plaisir et présenter sans crainte ce qu'ils avaient créé. Par ailleurs, cette trame commune aux élèves a permis de mettre en place des situations, ludiques qui faisaient sens aux élèves. Lesquels sont rentrés facilement dans un travail de recherche et de confrontations. »

Marie Pierre : « Le rituel de la séance instauré par la répétition (exemple pour la mise en activité : 3 répétitions pour chaque groupe avec une consigne pour chaque répétition puis une répétition où le groupe est observé par un autre groupe sur une consigne) et permis par la musique (le décompte avant chaque morceau de musique invite les élèves à se mettre en place par eux-mêmes pour commencer à danser), donne un rythme à la séance et cadre les élèves **ou l'action est première**. Cela évite les grands moments de recherche où les groupes sont inactifs et se découragent tant que le prof ne passe pas pour les aider ! Les élèves prennent plaisir à répéter au sein de ce rituel, une répétition qui permet de fixer ET de créer. A force de répétition, ils n'ont plus besoin de réfléchir pour faire et peuvent penser à transgresser la règle demandée, à accentuer le paramètre travaillé au sein même de leur chorégraphie. »

Témoignage de Jérôme professeur dans un collège de Lyon

Jérôme : « A mon avis, ces phases de co-observation sont essentielles à la construction de la chorégraphie, mais aussi à sa transformation. J'ai utilisé le critère de conformité dès les premières séances, pour la construction de la FPS. Le critère de continuité était utilisé au cours de matchs où les observateurs devaient par exemple compter le nombre de gestes parasites effectués pendant la chorégraphie. Le groupe ayant le moins de gestes parasites gagnant le match. Un autre critère utilisé était celui des « gestes grands et appuyés », mis en avant soit dans des parties zoomées de la chorégraphie soit dans des situations de petites boucles. Le regard de l'autre, défait du seul ressenti car orienté par rapport à un critère et des indicateurs précis, s'est donc avéré un levier important de l'apprentissage. »

2- Jouer, danser une partie de la chorégraphie avec des contraintes spécifiques.

- La reproduction s'effectue les yeux fermés. Cette partie à l'aveugle permet à l'élève d'oser faire, de ressentir, de faire autrement, de faire comme on « le sent ».
- La reproduction s'effectue dans un espace ou un temps plus/moins long. L'élève va être obligé de modifier sa motricité en jouant sur l'amplitude, l'orientation, le vite ou le lent...
- La reproduction s'effectue dans un monde imaginaire permettant à l'élève de transposer, d'imaginer de réorganiser son histoire « ailleurs ». Par exemple dans un monde électrique, mou, collant...

3- Explorer et enrichir les possibles.¹⁴

L'élève va être conduit à créer et à s'ouvrir à des formes nouvelles à propos d'une partie de sa chorégraphie comme un verbe, une photo. Par exemple, ce travail peut se faire sous la forme de Battle à propos du verbe « tituber ». Un groupe de danseurs va défier un autre groupe: trouver le plus grand nombre de propositions gestuelles à partir du verbe « tituber ». À la proposition du groupe A, le groupe B répond jusqu'à ce qu'un des deux n'ait plus de solution. La production est toujours en groupe. Le gagnant du défi doit apprendre deux formes au perdant et vice-versa avant de repartir défier un autre groupe. Ces trouvailles seront réinsérées en partie dans la chorégraphie de départ du groupe si les nouvelles formes trouvées sont plus conformes au projet (expressif) du groupe d'épater les autres par des formes étonnantes.

¹⁴ Daniel Sibony : Le corps et sa danse Seuil 1995 « Danser c'est l'exploration de tout ce qui est possible.... chercher, improviser, rechercher d'être autrement»

Témoignage de Claire et Marie Pierre professeurs dans un collège classé ZEP de la Loire :

Claire : « Une des situations, où le but même était la transformation gestuelle, s'est déroulée sous la forme d'un Battle. Durant cette situation, les élèves enrichissaient significativement leur répertoire gestuel. Le travail portait sur une phrase de verbes de la FPS (courir, glisser, tourbillonner). Du fait de la confrontation, ils poussaient de plus en plus loin leurs réponses dans la déformation. De là, nous pouvions avoir des points d'appui pour montrer différents comportements et différents procédés de composition (inversion, répétition). Ces situations ont permis d'enrichir la chorégraphie. J'ai vraiment eu l'impression de partir de ce que faisaient mes élèves et de construire petit à petit. Le fil directeur, la logique était claire et les procédés d'apprentissages lisibles.

Par contre, le support musical me semblait un peu rapide. Du coup, les élèves ont eu tendance à courir sur leur chorégraphie. Le rapport à la musique était un peu mis de côté (à part dans les booms).

Marie- Pierre : Une fois le premier « jet » de chorégraphie construit (2 à 3 séances environ), les élèves vont enrichir leur chorégraphie en s'affrontant lors de « battle », situation un peu décontextualisée de la FPS. Dans un premier temps, le but, pour chaque groupe, est de rechercher un maximum de trouvailles sur un tronçon de FPS donné.

Par exemple, à la suite d'une observation de vidéos de plusieurs groupes, le professeur fait le constat avec les élèves, que les actions, de la première phrase de la FPS, étaient proches du quotidien. Se posent les questions alors avec les élèves pourquoi et comment s'en éloigner. Pour le pourquoi la classe tombe d'accord avec l'enseignant sur le principe d'étonnement du spectateur et sur la question du comment, des réponses viennent sur l'utilisation, de différentes parties du corps, de l'espace.

*Les élèves explorent, sur leur scène au sein de leur groupe, le maximum de possibles sur le premier verbe « courir ». Pour les aider dans cette exploration différents paramètres leurs sont donnés (.1) Temps /espace : Beaucoup ou peu de déplacement, déplacement dans des directions différentes. 2) Parties corporelles non habituelles exprimant le verbe 3) Le verbe ou la phrase sont effectués à l'unisson (tous ensemble) ou en deux groupes. 4) Le verbe ou la phrase sont effectués selon des énergies différentes (lent/vite, fondu/saccadé).

*Au bout d'une dizaine de minutes, le professeur interrompt la phase de recherche et confronte chaque équipe à une autre.

*Dès que la battle de l'ensemble des verbes est terminée, les élèves choisissent un nouveau « courir », un nouveau « glisser » un nouveau « tourbillonner » pour leur phrase 1 de la FPS. Ils répètent alors plusieurs fois leur chorégraphie avec la phrase numéro 1 modifiée. Puis, ils passent deux fois devant un groupe spectateur centré et éduqué à observer la première phrase modifiée.

4-Intervenir de façon régulière et directe : L'enseignant valorise, propose, guide les élèves dans leur production. En s'appuyant sur les critères acquis et sur d'autres en construction. Le professeur fait des propositions, donne son avis et peut même « danser avec » les élèves!

5-Passer par une « situation décontextualisée », choisie par rapport à une composante précise afin de l'approfondir et de transférer les acquis dans la FPS.

Les élèves sont amenés à travailler sur le temps, l'espace, l'énergie, le corps dans une situation éloignée de la FPS. Par exemple, un travail sur le rythme en suivant différentes musiques suggestives de la lenteur, de la rapidité, du saccadé... Cette procédure plus décontextualisée est plus habituelle dans l'enseignement de la danse. Cependant nous l'utilisons rarement et avec beaucoup de précaution afin de sauvegarder le plus possible aussi bien le sens que l'intérêt des élèves dans les apprentissages et dans l'engagement dans leur danse. Les connaissances scientifiques¹⁵ d'aujourd'hui, mais également l'expérience professionnelle nous montre que les

¹⁵ P.FARGIER, d'une part, à propos du transfert « un processus associant dans un cycle sans fin intentionnalité et conscience. L'une se mettant en place parce que l'autre s'est mis œuvre» Pour une éducation du corps par l'EPS 1996 et B. REY d'autre part, Cahier du CEDRE n°2 La notion de « visées » : ce qui a de plus pertinent dans la situation « C'est à l'intérieur de ce que j'appelle « des visées » des intentions sur la réalité que cette culture pourrait se construire. » « on se lance dans l'action parce que l'on donne du sens à la situation

transferts sont difficiles entre ces formes de situations d'apprentissage décontextualisées et les projets de chorégraphies des élèves. C'est pour cela que nous choisissons toujours dans nos stratégies de guidage de rester proche de la production initiale et de la transformation des élèves.

Témoignage de Jérôme professeur dans un collège

Jérôme : « Cette modalité est la plus complexe à mettre en œuvre si on veut qu'elle soit efficace et qu'elle ait du sens pour les élèves. Ainsi, ces situations de petite boucle doivent garder certaines caractéristiques de la FPS : par exemple, prendre une phrase (rouler, se relever, tituber), et demander qu'elle soit effectuée sur des rythmes différents (lent, rapide), d'abord sur des musiques autres que celle de la FPS, puis sur celle de la chorégraphie. La difficulté étant de faire apparaître de nouveaux gestes ou bien que les gestes existants aient été transformés, et que ceux-ci soient ensuite réintroduits dans la FPS.

L'évaluation :

Nous rappelons quelques principes que nous souhaitons mettre en œuvre dans une évaluation

L'évaluation finale de la chorégraphie se construit progressivement durant tout le cycle à travers la construction de l'œil du spectateur qui s'appuie sur une fiche d'observation¹⁶ de plus en plus précise mais toujours proche de la réalité. L'élève « spectateur » est aussi un élève « observateur » capable d'évaluer, d'apprécier une prestation.

L'évaluation finale doit être un moment important à vivre par la classe et chaque groupe. Les chorégraphies finales sont un moment fort du cycle, un facteur de sens important.

L'évaluation est centrée sur les objets d'enseignement prioritaires programmés dans le cycle.

L'évaluation doit être facile à mettre en œuvre tant pour l'enseignant que pour les élèves (principe d'une note en direct).

L'évaluation doit prendre en compte à la fois les dimensions collectives (la production du groupe) et individuelles (le danseur) dans la chorégraphie finale.

Les critères qui seront évalués par l'enseignant et les élèves

La conformité : L'exactitude du projet chorégraphique du groupe. Le spectateur se prononce sur le respect des contraintes imposées ou qui ont été renégociées avec l'enseignant. Dans tous les cas le jugement de cette composante réside dans la confrontation de ce qui est prévue et de ce qui est réalisé. Ce critère peut disparaître lors de l'évaluation finale, car tous les groupes ont stabilisé leur chorégraphie.

La continuité de la chorégraphie : Les spectateurs vont apprécier la continuité en relevant le nombre « d'arrêts » dans la chorégraphie, les temps morts, la mauvaise orientation spatiale, les gestes parasites. L'engagement des danseurs peut aussi être apprécié dans cette rubrique.

L'énergie : On apprécie ici la mise en œuvre de la gestualité du point de vue de la variété des énergies utilisées, des gestes « nets », « dosés » « appuyés ».

L'atypisme de la mise en jeu du corps (déformation corporelle): C'est la tension équilibre/déséquilibre maîtrisé du danseur qui est pris en compte. La mobilisation de toutes les parties du corps (bras/jambes/tronc/tête/bassin...) est aussi un des aspects clés de cette évaluation

¹⁵ Fiche en annexe 1

L'appréciation de la chorégraphie par les élèves

Cette observation permettra d'apprécier la compétence du spectateur et contribuera à une partie de la note. Les spectateurs/observateurs vont travailler sur la fiche de prestation (voir description de la FPS) schématisant la production du groupe. C'est sur ce schéma que seront annotés les critères observés. Ceci à l'avantage de donner au groupe en activité la possibilité de connaître les endroits précis où les problèmes se sont produits.

Le principe suivant est appliqué : chaque groupe propose une fiche de prestation, où il va choisir par un jeu de couleur les passages qui seront évalués au regard d'un critère.

Exemple :

-Il surligne en rouge la séquence : photo 2 /déplacement 2/photo 3 de la partie 1 qui sera « vu et apprécié » sous l'angle de la déformation corporelle.

-il surligne en bleu la séquence photo 1 à 3 de la partie 1 qui sera « vu et apprécié » sous l'angle de la continuité.







-il surligne en vert une ligne de « boom » de la partie 2 de la chorégraphie qui sera « vu et apprécié » sous l'angle de l'énergie.

Chaque groupe de « spectateur/observateur » apprécie prioritairement un critère.

L'appréciation de la chorégraphie par l'enseignant

Nous choisissons d'évaluer dans les deux prestations finales (deux fois le passage dans la FPS) les élèves du groupe en les positionnant sur 3 axes¹⁷ dont les extrémités représentent ce qu'il faudrait faire (à droite) ou ce qu'il ne faut pas faire (à gauche). Ces 2 pôles sont en tension et demande à l'enseignant d'avoir des indicateurs concrets pour observés.

¹⁷ Fiche 2 en annexe

Axe de la déformation corporelle			
1	2	3	4
<p>Gestuelle habituelle</p> <ul style="list-style-type: none"> -La plupart du temps en position de « terrien », corps droit, gestes sont étriqués -Peu de parties du corps participe à la création du mouvement 			<p>Gestuelle inhabituelle</p> <ul style="list-style-type: none"> -mobilisation de toutes les parties du corps -équilibre/déséquilibre maîtrisé -plusieurs contacts entre danseurs, avec le sol -amplitude des gestes 
Axe de l'énergie			
1	2	3	4
<p>Danseur absent</p> <ul style="list-style-type: none"> -Gestes mous, peu appuyés -inconsistance -pas de contraste -uniformité 			<p>Danseur interprète</p> <ul style="list-style-type: none"> -Variété des énergies -Gestes appuyés, nets, dosés qui explosent au rythme de la musique 
Axe de la continuité			
1	2	3	4
<p>Danseur « décalé »</p> <ul style="list-style-type: none"> -temps morts -Gestes parasites, décalés -mauvaise orientation spatiale - Copie les autres avec retard -Arrêt/oublis 			<p>Danseur collectif</p> <ul style="list-style-type: none"> -danseurs liés, qui danse ensemble -aucun temps morts -pas de gestes parasites. -Connait sa partition -Il interprète : « Il est dedans » 

Le jour de la prestation l'enseignant connaît déjà le niveau de tous ses élèves. Cependant il doit donner sens aux 2 prestations finales en évaluant « en direct » les deux prestations. Ainsi chaque

groupe, chaque élève peut avoir l'occasion d'épater in fine les autres et le professeur et c'est bien là le but de cette séance d'évaluation terminale.

Remarque : pour la faisabilité de cet outil il est parfois plus facile de positionner globalement le groupe, par exemple dans la case 3 et de repositionner un ou plusieurs élèves en fonction de leur prestation soit en amont (case 4) soit en aval (case 3).

L'appréciation de la chorégraphie par l'enseignant et les élèves

Dans les activités artistiques il est dommage de ne pas donner libre cours à un sentiment plus ou moins subjectif ressenti lors d'une prestation. Nous proposons alors que chaque groupe de spectateur évalue au regard de la prestation d'un autre groupe son degré « d'émotion » au vu du spectacle observé. L'enseignant fera de même avec le même outil.

5	C'est super ! C'est étonnant ! « Je suis emballé »
4	C'est super ! C'est étonnant ! « Je suis emballé » Sur de longs moments de la chorégraphie
3	C'est super ! C'est étonnant ! « Je suis emballé » Sur des passages de la chorégraphie
2	C'est super ! C'est étonnant ! « Je suis emballé » Sur des flashes de la chorégraphie
1	C'est long ! On s'ennuie !

Noter c'est une affaire de « tarif » et de choix

Explicitation des critères et des outils d'une évaluation en danse est une affaire complexe, voire « impossible ». Avec modestie et mesure nous avons essayé de produire un cadre pour cette évaluation d'un cycle de danse. Mettre une note, c'est donc « tarifier » tous ces critères grâce aux outils. Cette attribution de valeur à des critères est un exercice passionnant qui peut in fine rendre compte des options de chacun dans un cadre didactique et pédagogique partagé par d'autres. Nous ferons donc quelques recommandations à défaut de donner un barème :

- La part des élèves dans la note finale doit être significative
- les notes sont individuelles
- la part de la prestation subjective (dimension « émotionnelle) ne devrait pas dépasser un quart de la note

En guise de conclusion, nous remercions une fois de plus, très chaleureusement les collègues qui ont mené ce travail d'expérimentation dans leurs classes de collège et qui ont bien voulu témoigner dans cet article.. Marie Pierre DELEGUE collège Jacques PREVERT (Loire)

Claire MERCIER-RICOTTI collège Jacques PREVERT (Loire)

Jérôme RIVOIRE collège Saint Louis. (Rhône)

Merci également aux collègues qui ont participé régulièrement aux réflexions qui nous animaient Annie Fabre, Jérôme Rivoire et Eric Panassier

Annexes (A mettre au propre)

La fiche élève

L'outil enseignant