

ministère

jeunesse
éducation
recherche



Enseignements artistiques Danse



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Actes du séminaire national

Actes du séminaire national qui s'est tenu à Paris les 20 et 21 mars 2003 dans le cadre du Plan national de pilotage en association avec le bureau du Contenu des enseignements et le bureau de la Formation continue des enseignants.

L'enseignement de la danse en série littéraire

27 mai 2003

Actes du séminaire national

L'enseignement de la danse en série littéraire

Ce document constitue les actes du Séminaire national sur l'enseignement de la danse en série littéraire qui s'est tenu à Paris les 20 et 21 mars 2003.

Cette formation a été organisée par la direction de l'enseignement scolaire dans le cadre du Plan National de Pilotage en association entre le Bureau du contenu des enseignements et le Bureau de la formation continue des enseignants.

Son contenu a été élaboré en collaboration étroite avec l'Inspection Générale de l'Education Nationale - Michèle Métoudi, groupe de l'Education Physique et Sportive, et Vincent Maestracci, groupe des enseignements artistiques - et l'association Danse au Cœur, Pôle National de Ressources pour la danse, doublement missionné par le Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche et le Ministère de la Culture et de la Communication (Direction de la Musique, de la Danse, du Théâtre et des Spectacles). Il a bénéficié du conseil de Marcelle Bonjour, responsable du groupe d'experts sur les programmes de danse.

L'objectif de cette session était de mutualiser et de redistribuer les expériences, ressources et réflexions émanant des équipes partenariales engagées dans l'enseignement de la danse depuis une, deux, trois, voire quatre années.

Il s'agit donc d'un "arrêt sur image" qui, loin de figer la réflexion, souhaite traduire le flux de pensée et d'énergie qui traverse cet enseignement et esquisser, en en recueillant des éclats, ce qui est de l'ordre d'une "culture commune". Cette expression consacrée n'est recevable qu'à condition de préciser que ce qui est commun est nécessairement pluriel, à l'image des équipes pluridisciplinaires et partenariales qui l'incarnent dans un esprit de recherche et d'expérimentation permanente.

Que soient remerciés ici tous ceux qui ont participé à ce séminaire et en ont nourri les échanges. Notre gratitude s'exprime tout particulièrement à l'égard de ceux - professeurs, artistes, inspecteurs pédagogiques régionaux, artistes et professionnels de la danse - qui ont accepté d'animer les ateliers et de restituer à l'oral et à l'écrit la teneur de leurs travaux :

Marcelle Bonjour, Andrée Bonnery, Anne-Laure Boselli, Francine Carrascosa, Annabelle Devisme, Daniel Dobbels, Corine Duval-Métral, Huguette Gautho, Françoise Gianotti, Olivia Grandville, Sylvain Labartette, Valérie Matheu, Pascale Mayeras, Jean-Roger Merle, Didier Mestéjanot, Sophie Necker, Chantal Saint-Léger, Dominique Sault-Prats, Thierry Tribalat, Joëlle Vellet.

L'analyse de documents (sujet 1)

Objet de l'atelier qui s'est déroulé en deux temps :

- Echanger les expériences des équipes et mettre en perspective
- Formuler des critères d'élaboration d'un sujet (analyse de documents)
- Formuler des repères et critères d'évaluation de copies

● La sélection de documents, la formulation

1. Rappel de l'esprit de l'épreuve (BO)

Le candidat répond à une question posée par le sujet, fondée sur l'ensemble documentaire proposé, composé d'un ou plusieurs (3 paraît un maximum) documents (texte, image, vidéo).

Il produit une analyse personnelle s'appuyant sur les connaissances acquises durant l'année de terminale et élargit son commentaire en référence à d'autres œuvres étudiées **ou** d'autres domaines artistiques.

2. Lecture et analyse de sujets proposés par des équipes : échanges et perspectives

Consigne donnée : questionner ces sujets à travers plusieurs filtres :

1 - questionner le sujet quant à *sa nature, sa structure, son contenu*..

2 - questionner le sujet au regard des *3 champs de la pratique artistique, des savoirs culturels, des apports techniques et méthodologiques*.

Restitution des groupes :

Le champ de la pratique n'est que très rarement intégré à l'interrogation.

Les sujets sont souvent trop touffus (et interrogent plusieurs notions ou trop larges).

Les formulations sont souvent complexes le choix des termes apparaît comme déterminant..

La structure du sujet est souvent en 2 parties, avec une analyse comparative.

Les documents sont parfois pertinents mais parfois ne correspondent pas à la notion et à la question que l'on veut faire traiter par le candidat. Donc quels documents ? pour quelle question ?

3. Remarques préalables à l'élaboration de tout sujet

Qu'est ce qu'analyser ?

C'est « mettre à plat »

identifier les composantes d'un ensemble

chercher à connaître les éléments qui constituent un tout

démonter les parties constitutives d'un système

Démarche de constitution du sujet et de la sélection des documents

▪ *Point 1 : point de départ :*

Quelle est la question ou le problème que nous voulons poser à l'élève ; quelle représentation nous faisons-nous de son traitement possible ?

Comment proposer un sujet lui permettant de réinvestir ses acquis et de réussir ?

▪ *Point 2 : choix des documents à faire en conséquence :*

Quels sont donc les documents les plus pertinents pour poser ce problème ou cette question ?

Les documents doivent :

- interroger le sujet

- permettre la trame d'une réponse raisonnée et complexe (pas de documents redondants)

- permettre facilement le relevé d'indices

- ne pas entraîner l'élève sur une voie subjective : éviter les documents trop 'affectifs' (critiques journalistiques d'humeur sans analyse).

- *Point 3* : il doit permettre à l'élève d'effectuer des articulations entre les 3 composantes, pratique, culturelle, méthodologique
- *Point 4* : se rappeler, pour situer son niveau d'exigence, que l'élève doit être capable :
 - en seconde : d'observer et de décrire
 - en première : d'analyser
 - en terminale : de questionner et de problématiser

Remarques pour la formulation du sujet et des questions :

Le fait de savoir - au regard de l'étude de l'œuvre en cours - comment le candidat peut/ doit développer le sujet conditionne la formulation du sujet.

- Formuler un sujet **pas trop long** avec toutefois un **certain nombre d'indications** favorisant une réflexion personnelle du candidat (guidage, trame, sans enfermement).
- Etre conscient de l'importance des **mots clés** dans un sujet :
 - . ils sont les **concepts fondateurs** de toutes les réflexions et dont la définition est inévitable dès lors qu'il figure dans le sujet.
 - . ils sont la **voie d'accès** aux champs de **connaissances** interrogés par le sujet ou le document.
 - . la réponse à la question posée prend une forme « construite » autour de ces mots clés, c'est-à-dire une argumentation ordonnée et correctement recentrée autour de son véritable objet.
- Etre vigilant sur la **parfaite lisibilité** du paratexte et des légendes (références à préciser).
- Questionner un libellé (phase de chantier) avec deux mots clés par exemple engendre deux-trois questions maximum centrées sur les concepts et sur l'intérêt de la mise en regard de ces concepts. Ils ont pour objet d'identifier les **pistes possibles de traitement** et conduisent rapidement à la **problématique**.

● L'évaluation de copies

1. Rappel des travaux du matin

On attend du candidat qu'il produise une analyse personnelle s'appuyant sur des indices pertinents relevés dans les documents et sur des connaissances acquises mobilisant les trois champs (culturel, pratique, méthodologique), et qu'il sache intégrer dans son commentaire une relation à d'autres œuvres étudiées et/ou d'autres domaines artistiques.

Cette épreuve doit donc permettre d'apprécier :

- **les connaissances acquises** (références aux œuvres, artistes et mouvements artistiques ; repères historiques et théoriques)
- **les capacités d'observation, d'analyse et d'organisation** de ces connaissances
- **la capacité à conduire une réflexion** de manière méthodique
- **la capacité à élargir la réflexion** avec pertinence à d'autres champs artistiques

2. Temps de lecture et d'évaluation, Echanges et perspectives :

Le sujet de la session 2002 du baccalauréat a été pris comme exemple avec son libellé :

*"Montrez l'évolution et les différentes interprétations du désir amoureux à partir d'une oeuvre chorégraphique contemporaine de votre choix et des documents proposés (Giselle - L'après-midi d'un Faune).
En vous appuyant sur votre expérience chorégraphique vous prolongerez votre analyse par une proposition personnelle sur le thème.*

En posant ce sujet, que veut-on évaluer chez l'élève ?

qu'il est capable de :

- situer et analyser les documents (savoir prélever les éléments pertinents, sans ignorer connaissance de leur statut : photographie, gravure etc.)

- repérer et analyser des éléments du langage d'un chorégraphe (éléments de gestuelle, processus d'organisation, parti pris chorégraphique....)
- situer la danse dans une époque, un courant historique, culturel...
- rendre compte de l'écriture chorégraphique du ou des créateurs étudiés
- identifier le caractère novateur d'une "démarche" chorégraphique sur un thème (par rapport à un traitement classique, romantique).

Lecture et analyse d'un échantillon de trois copies

Les participants se séparent en 3 sous-groupes avec comme tâche (en prenant appui sur des copies) **d'élaborer les prémisses d'un référentiel ou d'une culture commune et de définir des degrés d'exigence dans les différents registres d'évaluation** énoncés ci-dessus en sachant que l'appréciation des capacités d'observation, d'analyse et d'organisation concerne les trois groupes.

Remarques préalables

Cette épreuve s'inscrit prioritairement en référence à la composante culturelle (cf programme) mais elle ne peut et ne doit pas faire abstraction de la pratique artistique, expérience dansée riche d'illustrations et d'argumentations

Restitution des groupes

▪ **Groupe 1 : connaissances et références**

Apprécier dans une copie les connaissances acquises pour le bac.

Existe-il dans la copie des références concernant les œuvres, artistes et mouvements artistiques, repères historiques et théoriques (BO circulaire du 28 11 2002) ?

L'élève est-il capable de prélever des indices dans les documents et dans ses connaissances, et de les relier aux œuvres du programme ? de les situer dans le contexte, dans les influences ? de les situer dans une problématique ?

Les connaissances au service du sujet interrogent-elles les 3 composantes ? méthodologiques, culturelles et pratiques ?

1	2	3
Les connaissances sont plaquées	Les connaissances illustrent le propos	Les connaissances sont réinvesties au services de l'argumentation et du questionnement du candidat

▪ **Groupe 2 : méthodologie**

1^{er} aspect :

- *Décrire : identifier la nature des documents et replacer dans le contexte.*
- *Analyser : les points communs, les lignes de force, les oppositions*
- *Problématiser : formuler clairement la problématique.*

2eme aspect :

- *La part argumentative : existence et pertinence. Logique et progression de la réflexion.*
- *Les exemples : existence et pertinence. Justification des choix.*
- *L'analyse personnelle, existe t-il une cohérence, une originalité, une invention*

1	2	3
le candidat décrit - il cite à la suite - il cite et contextualise	le candidat analyse - confrontation partielle - confrontation complète	Le candidat problématise - un argument juxtaposé - des arguments articulés logiquement

▪ **Groupe 3 : élargir à d'autres domaines artistiques.**

*Dans un premier temps, le groupe s'est interrogé sur le **et / ou** dans la définition d'épreuve du BO.*

Dans un deuxième temps, le groupe a listé les différents domaines artistiques possibles et les a regroupés en 5 grands domaines :

- 1 - musique
- 2 - peinture, sculpture, architecture, design, mode.
- 3 - littérature, théâtre, poésie, cirque.
- 4 - cinéma, photo, vidéo.
- 5 - multimédia, nouvelles technologies.

*L'ouverture artistique : quelle pertinence ?
quel minimum exigible ?*

Le groupe a essayé de déterminer 4 niveaux :

1	2	3	4
œuvres ou mouvements juste cités	œuvres ou mouvements cités pour illustrer	œuvres ou mouvements cités pour argumenter	œuvres ou mouvements cités pour affirmer un point de vue fort & original

Conclusion : poser les bases d'une culture commune

Le groupe a travaillé de façon très constructive dans le temps imparti.

Le résultat correspond aux prémisses d'une culture commune : le chantier est ouvert et toutes les remarques et contributions seront accueillies avec bonheur (andree.bonnery@ac-dijon.fr).

Le sujet général (sujet 2)

Objet de l'atelier : la nature de cet écrit, le libellé du sujet, la méthodologie, l'évaluation, la progression des élèves

1 - La nature de cet écrit

Ce n'est ni un sujet d'esthétique philosophique, ni un sujet de culture générale, ni une restitution descriptive d'un vécu en atelier ou de connaissances livresques. L'exercice doit amener l'élève à s'inscrire dans une démarche d'articulation des différents domaines d'activités dans lesquels il a été amené à travailler, à savoir : la composante pratique, la composante culturelle, la composante méthodologique

Même s'il est difficile pour l'élève d'aborder dans un travail écrit la pratique, on lui demande de s'approprier les outils d'analyse et méthodologiques pour explorer une notion artistique. A ce titre, on ne lui demande pas de faire appel à son "vécu" en atelier, mais d'exploiter quelques éléments essentiels (de vocabulaire ou de syntaxe) travaillés à cette occasion avec un danseur / chorégraphe.

Ce que l'on veut voir apparaître, c'est une démarche réflexive nourrie par l'expérience chorégraphique de l'élève pour révéler l'intelligence de la conception et de la réalisation du mouvement. C'est à l'enseignant de permettre à l'élève de faire émerger et de reconstruire le sens de ce qui est fait. En conséquence, le libellé du sujet doit être porteur d'une exigence d'ancrage dans l'expérience chorégraphique.

Pour que les élèves acquièrent la maîtrise nécessaire en fin de terminale, il est nécessaire d'inscrire leur formation dans cette logique sur l'ensemble du cursus de la seconde à la terminale. On ménagera une progression des exigences (décrire/analyser en seconde, analyser/questionner en première, questionner / problématiser en terminale). En ce sens, il faudra promouvoir une démarche d'articulation pratique-théorie dans le même temps d'apprentissage (à l'aide du journal de bord). Il revient aux professeurs et aux artistes associés de situer leur action dans cette perspective.

2 - La formulation d'un sujet

Avant de formuler un sujet, s'interroger sur :

- les connaissances attendues
- les essentiels à prélever dans les œuvres étudiées
- le réinvestissement de notions abordées dans la pratique
- la possibilité d'établir une relation pertinente avec un ou plusieurs autres champs artistiques

Eviter les sujets trop longs qui masquent le problème posé.

3 - La méthodologie d'un écrit de type dissertatif

Elle est rappelée :

Il faut **une introduction** dans laquelle

- sont définis les termes-clés du sujet.
- sont présentés le problème soulevé et les questions qui en découlent (la problématique)
- est annoncé le plan de la démonstration

La **démonstration** (le raisonnement dans ses étapes de progression) est détachée de l'introduction et constitue le développement. Celui-ci est souvent de type concessif : 1) oui ou non 2) mais. D'autres plans sont possibles (à condition d'éviter la juxtaposition, type catalogue).

Des transitions lient logiquement les parties entre elles.

Les parties sont elles-mêmes organisées : constituées de deux ou trois arguments fondés sur des exemples et des références analysés.

La démonstration aboutit à **une conclusion** détachée du développement. Celle-ci fait le bilan du raisonnement, apporte une réponse au problème (réponse qui peut être une interrogation). Une "chute" adroite est valorisée : élargissement, rapprochement...

La **présentation** visualise cette structure : Introduction / ligne blanche / développement / ligne blanche / conclusion

4 - L'évaluation des copies

On mesure :

- le degré de connaissance des œuvres du programme et de leur contextualisation,
- le degré de connaissance de repères sur des grands courants de la danse,
- le degré d'appropriation du programme par l'élève, fonction de sa capacité à traiter les œuvres non seulement à travers les documents lus ou vus, mais également à partir des apports des ateliers (transmission par des danseurs et chorégraphes)
- le degré de connaissance d'autres œuvres et champs artistiques (au moins un de manière plus approfondie),

L'évocation d'un mouvement doit donner lieu à au moins 2 références précises aux œuvres. **Les exemples** chorégraphiques doivent leur valeur à leur pertinence et à leur variété (on ne peut pas admettre qu'un élève se réfère uniquement à une seule œuvre au cours d'un devoir). On ne valorise pas l'exemple « plaqué », passe-partout, allusif ou purement descriptif. Il doit être pertinent, c'est-à-dire éclairant au service d'un argument dans la démonstration

On valorise la copie qui donne le reflet d'une présence attentive au cours de terminale. Il y a un programme, donc « contrôler des connaissances » est le premier objectif mais ne suffit pas.

On valorise la copie dans laquelle le candidat a su mobiliser ses connaissances pour argumenter.

On valorise la copie qui témoigne d'une culture générale et de références personnelles réfléchies (prise de recul, engagement).

On valorise les candidats qui s'expriment dans un langage correct et raisonnent clairement. La notion de « cohérence du propos » fait l'unanimité.

L'orthographe est pénalisée mais surtout la syntaxe: ce point est débattu pour le nombre de points de pénalité (2 ou 3 ?) et l'on parle aussi de « présentation correcte ».

Il est signalé qu'un 8 ou un 9 conduit probablement le candidat à l'oral de contrôle. Un 5 a toutes les chances d'être éliminatoire. L'incohérence du propos et l'absence de connaissances justifient ce type de note.

5 - Aider les élèves à progresser

On constate à la lecture des copies que les élèves ont souvent du mal à organiser leur réflexion de manière claire et progressive en suivant un fil conducteur. On note une tendance à accumuler des exemples en les substituant à un raisonnement.

Comment les aider à progresser ? L'apprentissage est l'occasion de mettre en place des démarches de **co-évaluation** (mettre l'élève en situation de formuler des sujets et lui donner des indicateurs pour évaluer son travail "en cours").

Gymnastique de réflexion :

- les exercer à formuler, individuellement ou collectivement, à la fin de l'étude d'une œuvre, un ou deux sujets en correspondance.
- Les maintenir en état de vigilance sur un sujet général déjà traité en consignand (carnet de bord) les éléments rencontrés depuis - atelier, rencontre, spectacle vu - qui s'y rapportent.

Mise à disposition de chacun d'un tableau de bord pour l'auto-évaluation (ou l'évaluation du travail d'un camarade lors d'un échange de copies dans une séance de correction).

On peut partir d'une base type (voir ci-dessous) qui met l'accent dans un premier temps sur la maîtrise de la méthodologie du sujet général. On peut l'affiner pour l'adapter à un sujet donné à traiter à la maison par exemple, etc.

Question à vous poser avant de passer du brouillon au propre	Commentaire, conseil	oui	non	hésitation
Avez-vous compris le sujet et répondu à la question posée ?	N'hésitez pas à en parler avec vos camarades, à vérifier le sens de mots clefs contenus dans le sujet			
Introduction Avez-vous posé le sujet et dégagé la problématique ? Avez-vous annoncé le plan de votre démonstration ?	Le fait de reformuler le sujet génère une question qui, à son tour, en appelle d'autres (c'est ce qu'on appelle une problématique : une suite de questions qui s'enchaînent) Faites-le clairement, mais si possible sans lourdeur.			
Développement Vos parties sont-elles de longueur comparable ?	Mieux vaut deux parties équilibrées que trois si la dernière doit être chétive...			
Avez-vous classé vos idées par ordre d'importance croissant ? Avez-vous bien organisé vos paragraphes ?	Les parties doivent être organisées elles-mêmes en sous-parties (une idée par §). Il est plus pédagogique de mener votre lecteur du plus simple (évident) au plus complexe plutôt que l'inverse (son intérêt retomberait) Chaque § doit tourner autour de trois éléments : l'énoncé d'un problème, son analyse appuyée sur des exemples, sa résolution			
Avez-vous proposé quelques exemples soigneusement choisis dans les œuvres et spectacles au programme ?	La personnalité de votre réflexion tient en grande partie à la qualité des exemples et des références (méfiez-vous des exemples "passe partout").			
Avez-vous pris soin d'analyser vos exemples ?	Un exemple n'a d'intérêt que replacé dans la dynamique d'une démonstration : il doit être introduit puis commenté. Une série d'exemples bout à bout ne démontre rien.			
Vos parties s'enchaînent-elles logiquement au lieu de se juxtaposer ?	Soignez vos transitions. Leur absence signale une absence de logique désagréable pour le lecteur...			
Votre conclusion retrace-t-elle bien le circuit de votre réflexion ?	La conclusion doit récapituler les étapes de la démonstration sans pour autant répéter l'annonce du plan en introduction : vous avez fait du chemin depuis ...			
Comment avez-vous fini ?	Comme un danseur, ne ratez pas votre sortie. Il peut être intéressant de laisser la conclusion résonner dans l'esprit de votre lecteur en lui donnant à réfléchir. Par exemple, en ouvrant une perspective un peu plus large (pas trop).			

Quelles ressources chorégraphiques et interdisciplinaires à chaque niveau ?

L'objet de l'atelier était de mettre en commun des informations, des usages et des questionnements sur les ressources documentaires.

Axes de questionnement abordés :

- Quelles ressources ?
- Quelle accessibilité ?
- Quelles ressources au service de l'interdisciplinarité ?

Quelles ressources ?

Inventaire

- **Bibliographie** attachée au programme (*in dossier L'enseignement de la danse au lycée*)
- Fonds général et spécialisé (danse, arts) du CDI
- **Dotation de 16 vidéographies** de la Direction de l'enseignement scolaire
- **Vidéographie "So Schnell : chaîne et trame"** et **cahier de documents** réalisés par les Carnets Bagouet à la demande du ministère de l'éducation, envoyés dans les lycées
- **Cahier Giselle**, réalisé par le ministère à partir de l'atelier de Jean Guizerix (séminaire national L'enseignement de la danse au lycée à l'INJEP, mars 2002)
- Fonds général des bibliothèques (ville, université...)
- Fonds documentaire et programmes des structures culturelles partenaires
- **Fonds spécialisé des 30 lieux** ayant reçu une dotation d'environ **200 vidéographies danse du fonds "Images de la Culture"**
- **Fonds vidéographique "Images de la Culture"**, qui rassemble des documentaires sur les arts libres de droits de diffusion en milieu scolaire, et proposés à l'emprunt et à la vente via un catalogue en ligne : http://www.cnc.fr/intranet_images/data/Cnc/index.htm). Ce fonds est constamment enrichi (rubrique nouveautés); à signaler : l'entrée au catalogue de *Revoir Nijinski danser*, de Hervé Nisic (production Artline films, musée d'Orsay, RMN) qui mêle documents d'archives, fiction et entretiens avec des chercheurs pour évoquer, à travers l'histoire de la notation, la modernité de la danse du célèbre chorégraphe jusqu'à la reprise de ses ballets, en l'an 2000, et au travail d'Anne Hutchinson.
- **Lieux et sites ressources :**
 - ◆ **Danse au Cœur** : www.danseaucoeur.com, pour les **fiches documentaires** sur le contexte artistique et culturel des œuvres au programme (actuellement en ligne : les trois œuvres du programmes de classe terminale et un lien vers le **site des Ballets russes** sur celui du CNDP (<http://www.cndp.fr/secondaire/arts>)).
 - ◆ **le Centre National de la Danse** : www.cnd.fr, et sa revue consultable en ligne, **kinem** (cf notamment le numéro 7 "Danse et musique" et l'article qu'il consacre aux relations entre Cage et Cunningham).
 - ◆ <http://www.ifrance.com/heterotopies>, site du CEFEDM d'Aubagne, pour les bibliographies de Laurence Louppe, en lien avec les thématiques des formations, et le site de notre collègue Jean-Roger Merle sur www.jrm.fr.fm

♦ <http://www.portail.culture.fr/sdx/pic/culture/int/index.htm> , le portail de l'internet culturel, sur lequel cliquer "spectacle vivant" puis "danse" : cf notamment "répertoires de ressources" et "recherche et documentation" (par exemple, dans cette dernière, le site <http://notation.free.fr> qui présente des modules pédagogiques pour une première approche des systèmes de notation Laban (créé en 1928 par Rudolf Laban) et Benesh (créé en 1955 par Rudolf Benesh).

Quelle accessibilité ?

La disparité entre les lycées pose la question de la mutualisation.

- ⇒ Imaginer une organisation entre lycées d'une même académie ou entre lycées géographiquement proches.
- ⇒ Créer un site pédagogique national "danse" comme il en existe pour les autres enseignements artistiques sous www.educnet.education.fr, et de sites pédagogiques académiques.
- ⇒ Nécessité de réactualiser la bibliographie en ligne sur le site de Danse au Cœur en fonction des nouveaux apports des experts et des équipes ; intérêt d'en commenter certains titres.

Le manque de ressources adaptées aux lycéens est abordé.

- ⇒ Alors qu'il commence à exister des livres de sensibilisation à la danse pour le jeune public (cf *On danse ?* Nathalie Collantes et Julie Salgues, coédition Autrement Junior et le CNDP), il n'y a quasiment rien pour les adolescents.
- ⇒ L'idée d'une « mallette » pédagogique est évoquée mais rejetée : crainte d'une sclérose rapide, risque d'uniformisation. Celle d'un manuel est débattue (avantage / inconvénients) : manuel d'histoire de la danse / cahier de documents.. limite et fixation des savoirs ... L'ouvrage de Gaillot « Approche critique de la didactique dans les Arts Plastiques » est cité en référence.

Quelles ressources au service de l'interdisciplinarité ?

Le tableau synoptique extrait de *L'Histoire de la danse, repères dans le cadre du diplôme d'Etat*, fourni lors du séminaire, donne un cadre et des repères.

Au lieu de brasser un savoir encyclopédique, il semble pertinent de fonctionner par « nœuds » : c'est-à-dire de déterminer à plusieurs enseignants des objets d'exploration interdisciplinaire. Par exemple :

- une tension : Apollon / Dionysos
- un processus de composition : le collage, le bricolage
- un concept : l'hétérogène, le décentrement
- un motif : la sylphide

Les fondamentaux du mouvement dansé et les syntaxes sont nécessairement concernés par ces nœuds. La méthodologie est inductive : l'approche n'est pas strictement culturelle (comme elle peut l'être en histoire des arts) mais elle se fonde toujours sur l'expérience, l'expérimentation en atelier.

Quelques expériences de collaboration sont présentées (Giselle / le romantisme). On s'accorde à trouver que les meilleures ressources résident dans la collaboration interne de l'équipe.

Le temps manque pour aborder deux autres questionnements :

- Quelle(s) utilisation(s) de ces ressources ?
 - en fonction du niveau (seconde, première, terminale) notamment...
 - travail sur extrait / document intégral
- Quelles questions poser à ces ressources ?
 - la méthodologie prend en compte la spécificité du type de ressources (exemple : aborder une captation de ballet suppose qu'on se pose la question du point de vue du réalisateur du film et de ses choix).

Articuler compétences artistiques et compétences culturelles : de la pratique à l'écrit

1 - Objectifs

* **Réaffirmer cette nécessaire articulation entre composante pratique artistique et composante culturelle** pour permettre une réflexion et une production de qualité des élèves, tant au niveau des écrits que des oraux, pour être en accord avec les textes mais aussi par nécessité pédagogique. (cf rappel des extraits des textes en annexe 1)

* **Identifier la nature et les causes des difficultés constatées**

En effet, la lecture des bilans comme des compte rendus issus des établissements ne propose qu'un constat de difficulté, sans identifier la nature et les causes de celle-ci.

Réinterroger à partir de questions telles que :

- Concrètement, qu'en est-il des propositions ? Comment le questionnement est-il pensé en relation à l'expérimentation?
- Quels éléments sont-ils prélevés de l'atelier vécu ? A quel moment ? Par qui ? Avec quels outils méthodologiques ?
- Comment la demande d'intervention est-elle formulée à l'artiste?
- Comment les élèves sont-ils mis en situation d'effectuer la corrélation ?

* **Proposer, ou construire en commun une réflexion et des outils méthodologiques** que chacun puisse se réapproprier avec une démarche et des outils propres.

Relecture du *cadre de référence commun* au regard des difficultés qui auront été formulées et de cette nécessaire articulation.

Insister sur la notion d'équipe pédagogique et de partenariat pour leur faire prendre sens et efficacité et que cette collaboration soit perçue à travers les productions des élèves.

2 - Déroulement de l'atelier

Le temps imparti n'a pas permis d'atteindre totalement ce dernier objectif, mais le sens du travail à approfondir (ou à faire) a été défini pour un prochain lieu de formation...

Demande est faite à chacun de s'exprimer sur les deux questions suivantes :

- que faites-vous pour construire l'articulation compétences artistiques / compétences culturelles ?
- qu'est-ce qui réussit ? qu'est-ce qui pose problème ?

Un « tour de table » et des échanges s'ensuivent d'où se dégagent :

- une grande diversité humaine, matérielle et financière

* la réalité d'une équipe pédagogique et partenariale (en termes humains et financiers)

- au sein de l'établissement avec des enseignants d'autres disciplines (philosophie, musique ou arts plastiques) : implication, difficulté de mise en place interdisciplinaire ou au contraire projets de qualité, existence ou non d'HSA...),

- avec les artistes et structures culturelles (choix /imposition des artistes, financement, proximité...)

* l'hétérogénéité du niveau des élèves

* les conditions matérielles (studios danse...) et, donc, les temps de travail effectifs,

* la jeunesse de la mise en place des enseignements et des équipes, l'histoire du terrain partenarial.

Cette diversité génère des difficultés d'ordre divers mais aussi une richesse de propositions.

- la variété des méthodologies mises en oeuvre :

fiches de lecture, grilles d'observation, ateliers d'écriture, carnets de bord, travaux à partir vidéo, explicitation sémantique...

- des questions renvoyées par et à chacun pour interroger et améliorer son enseignement ou travail d'équipe :

- Comment sont pensés, proposés, donnés les outils aux élèves qui leur permettent de lire les œuvres, de repérer le travail au sein de l'atelier, de le mettre en relation avec les connaissances culturelles, de construire une mémoire et des traces indispensables à la réflexion et au débat ?
- Comment progressivement les amener à produire des écrits référencés et critiques ?
- etc.

3 - Des incontournables sont dégagés :

*** Valoriser, favoriser, rechercher le travail d'EQUIPE (au sein et en dehors de l'établissement)**
c'est un facteur de réussite incontournable dans l'étude des œuvres patrimoniales comme contemporaines.

*** Travailler en amont sur l'élaboration de LA DEMANDE**

- a) demande faite aux **artistes**
- b) demande faite aux **élèves**

a) FORMULER une demande aux artistes : leur passer une commande précise

La philosophie du partenariat veut que les artistes soient engagés à part entière dans la conception, la réalisation et l'évaluation des projets mis en place au sein des établissements.

Ne pas se contenter de leur présence d'expert sur une œuvre ou sur leur propre matière artistique mais les orienter : leur passer une "commande" claire dans ce souci d'articulation, leur demander d'inscrire le lien entre pratique artistique et apports culturels dans la conception de leur atelier (et s'assurer qu'ils ont bien pris connaissance des programmes).

Réciproquement, les renseigner sur le travail interdisciplinaire mis en œuvre sur l'œuvre étudiée.

Cela signifie, pour l'enseignant coordonnant l'équipe, s'emparer de la préparation (amont) et de l'exploitation (aval) des ateliers et de ce qu'ils auront généré (à réinvestir avec/par les élèves). La relation contenue proposée - compétences à acquérir est inséparable d'une réflexion sur la filiation des séquences et leur articulation entre elles.

b) ACCOMPAGNER la demande faite aux élèves dans les différentes formes de production. Inventer des productions Intermédiaires.

Les objectifs sont :

- amener les élèves à percevoir la complémentarité, la co-nécessité de ces temps différents,
- leur faire acquérir un regard référencé et critique qui permette de penser et d'intégrer des formes de relation entre les notions acquises au sein de la pratique pour les réinvestir dans les diverses formes d'écrits (c'est-à-dire le document de lecture d'une œuvre, d'un spectacle, une analyse de documents, un sujet général).

On constate que les différents outils élaborés par les équipes (grilles mises en situation) gagneraient à être mis en commun, à circuler. D'autre part, si on peut saluer la richesse et l'avancée de certains *outils*, on constate la carence de construction pour d'autres.

Il paraît à chacun indispensable d'une part, de mettre en commun les acquis et les avancées, et d'autre part, de prendre le temps d'élaborer ensemble des outils méthodologiques adaptés et évolutifs. Non pas un cadre dogmatique mais des éléments communs et partagés qui permettent à chacun de se les approprier et de les adapter, tout en étant moins seul face à l'invention nécessaire.

On s'accorde sur les exigences suivantes :

- **accompagner des productions intermédiaires** (écrites ou orales, collectives ou individuelles) : impossible de se contenter de réinvestir dans un carnet de bord ou un écrit final.
- **penser l'évolution des exigences faites sur l'année.**
- **penser la préparation sur les trois années**, penser la formation sur le long terme (dès la seconde mais en différenciant les attentes à chaque niveau).

A l'issue de ces deux heures d'échange et de discussion, le groupe semble avoir "balisé" le sens d'un travail à prolonger ensemble pour entrer dans des contenus méthodologiques très précis.

Le filtre auquel Marcelle Bonjour a soumis l'atelier conduit par Olivia Grandville sur So Schnell constitue indiscutablement un exemple accompli du type d'exploitation en articulation (artistique / technique / méthodologique / culturel) qui peut se faire à partir d'un atelier de trois heures.

Annexe

Quelques extraits sélectionnés des textes officiels

La philosophie, l'esprit des programmes comme élément fondateur et incontournable de la pensée même du travail à mener avec les élèves.

- **Préambule aux programmes des enseignements artistiques** des classes de 2^{nde}, de 1^{ère} et Terminale (BO HS n°2/3/4 du 30/08/2001 ou n°6 du 29 août 2002) :

"Composantes pratiques et culturelles s'articulent de façon organique, se nourrissant, s'enrichissant, se confortant mutuellement. Elles sont aidées par la troisième composante, qui se veut tantôt technique (apprendre à utiliser tel outil, tel médium, à maîtriser tel geste ou telle procédure, etc.), tantôt méthodologique (apprendre à dégager une problématique, à construire une programmation de travail, à conduire une démarche d'investigation, à repérer et enchaîner des moments importants dans un e chronologie plus vaste, etc.)."

- **Programme de seconde**, enseignement de détermination et option facultative BO HS. n° 6 du 29 août 2002) :

Pratique artistique :

"... prend en compte les constituants du langage chorégraphique [...] ils constituent les notions indispensables pour aborder la pratique artistique et la lecture des œuvres "

Approche culturelle :

"s'appuie [...] sur les pratiques et les œuvres [...] elle s'attache à mettre en évidence l'évolution des langages chorégraphiques avec ses filiations et ses ruptures "

"L'enseignement privilégie l'expérimentation, le questionnement, la confrontation, le débat et la pluralité des démarches "

- **Programme de terminale** (BO HS n°4 du 30/08/2001)

Compétences attendues en fin d'année :

Compétences culturelles:

"l'élève est capable :

- *de mobiliser un certain nombre de repères lui permettant de conduire un débat critique sur les œuvres. [...]*
- *de questionner les modes de production à l'œuvre dans le champ chorégraphique: les processus de création des artistes..."*

Compétences artistiques:

"Comme compositeur, l'élève est capable :

- *de réorganiser une proposition après analyse par le groupe de ses partis pris artistiques ou théoriques ou de ceux d'un chorégraphe.*
- *d'établir une structure simple et dépouillée en variant les déplacements et les dynamiques."*

la danse contemporaine : un espace, un signe
[sans espace, la danse inexistante]
Daniel Dobbels¹

- transcription par Anne-Laure Boselli et Sophie Necker, Danse au Cœur.

Dans la danse contemporaine, le rapport à l'espace, selon Daniel Dobbels, n'est pas uniquement déterminé par le rapport à la verticale ou à la face. Il s'inscrit dans le temps et la transversalité, la diagonale, la courbure. Chaque danse invente son rapport à l'espace et, même mue par une nécessité intérieure, ne peut venir entailler l'espace de l'autre. Le rapport à l'espace ne se réduit pas à la question de l'occupation d'un lieu, mais a à voir avec la transition, le passage, l'intuition du geste et du temps à venir.

Un autre rapport à l'espace et au temps

Les circonstances actuelles (la guerre) font penser que nous vivons un moment où, de nouveau, l'espace nous est retiré. Il existe une pression historique, politique, guerrière touchant l'ensemble des corps humains. La principale question est de savoir : A quel prix, à quel moment, a-t-on le droit, ou pas, d'inventer son propre espace (dans la mesure où cet espace ne serait pas un espace pré-établi, pré-ordonné, pré-coordonné).

Fin XIX^e, début du XX^e siècle, les données qui constituaient les repères spatiaux (géométrie, perspective...) se sont relativement effondrées. Les édifices, les plans, les perspectives demeurent, mais à cette période, au moment où la danse moderne est apparue comme telle, à ce moment, il s'est avéré que "l'édifice n'était plus là"². Nous pourrions croiser d'autres champs : art, peinture, sculpture, cinéma afin de mettre en évidence ce bouleversement. La grande architecture qui hiérarchisait, ordonnait les rapports, s'effondrait comme si une méfiance, une défiance à l'égard des coordonnées spatiales et temporelles s'imposait.

Avant même de se manifester sous la forme de révolte, cette métamorphose a touché le corps, l'intériorité, en établissant la quête d'un autre rapport à l'espace et corollairement, au temps... la recherche d'une autre respiration, d'autres vitesses, d'autres rythmes, d'autres célérités, d'autres ralentissements. Une oeuvre en témoigne « génialement », c'est « La Porte de l'Enfer »³ : un immense montant, une sorte de seuil, une porte ouverte sur un vide. Sur ce montant, à l'intérieur de ce cadre, il y a, comme resurgi de « La Figure de l'Enfer » de Dante, des dizaines de corps qui tendent vers quel espace, vers quelle nouvelle intervention ? Il y aurait une longue étude et analyse à faire sur les rapports qui ont pu lier l'histoire des arts - notamment l'histoire de la sculpture - à l'émergence de la danse moderne (celle qui s'affranchit des rapports à l'espace⁴).

L'espace, alors, se réduit, devient extrêmement pauvre. Il se rassemble autour de la seule forme du corps. Le rapport aux choses peut constituer comme une sorte de « procès de vérité » pour les corps. On s'appuie sur une table pour manger, boire, travailler, mais le corps sent aussi autre chose : au-delà de la table, il y a sous la table, au-dessus de la table, sur le côté de la table, d'autres espaces qui demandent à être investis, explorés pour ne pas sentir que le corps se situe dans les limites matérielles, éthiques qu'une certaine fonctionnalité leur a données. Il y a donc parallèlement à l'émergence de la psychanalyse, un moment de redistribution de la vérité, de déstabilisation du rapport à la vérité.

¹ Chorégraphe et écrivain ayant fondé la revue « Empreinte ». Il a écrit sur Bruegel, Nicolas de Staël, Martha Graham. Il a participé à la revue *Danse tracée* : un collectif sur l'écriture chorégraphique. Son actualité chorégraphique : un hommage à Oscar Schlemmer.

² Georges Bataille, *Manet*.

³ Rodin.

⁴ rapports à l'espace que la danse classique avait en principe une fois pour toutes presque établis et hiérarchisés.

Un espace qui change à tout instant en fonction de la nécessité intérieure du danseur

Les danseurs font une expérience qui consiste à dire et à expérimenter immédiatement que le rapport à l'espace n'est pas, par exemple, uniquement déterminé par le rapport à la verticale, à la face...C'est même probablement cette donnée fondamentale de la face (dont on peut jouer métaphoriquement sur beaucoup de champs : « ne pas perdre la face », « ne jamais perdre la face »...) qui oriente, qui hante la danse contemporaine. Les danseurs se donnent le droit de « perdre la face » pour accéder à la latéralité, au côté, à l'intervalle, à l'oblique, à la courbure, au dos, à la diagonale. Le corps est susceptible de trouver autant d'intensité et de vérité dans un geste s'il va vers l'avant, vers l'arrière, de côté ou alors en même temps vers l'arrière et de côté. L'expérience est faite d'un espace qui change à tout instant en fonction de cette « nécessité intérieure »⁵. Celle-ci n'est, a priori, déterminée par rien d'autre que le souci, la conscience que l'on a de la situation présente, de la condition dans laquelle se trouve le corps à un moment donné.

Comme la génération des années 1920 en a fait l'expérience, suivant qu'on se trouve dans un studio, dans une forêt, sur le sable, contre un arbre... chaque fois, la danse invente le rapport à la chose et donc invente le rapport à l'espace qui la sépare de la chose. Si la danse est tout sauf la fixité, la fixation d'un sujet dans l'espace et si le sujet lui-même bouge, il ne bouge que parce que l'espace bouge aussi. Vient le contrepoint de ce postulat : l'espace ne doit pas bouger de façon panique. Comme le disait Arthur Schnitzler : « L'impatience est au temps ce que le vertige est à l'espace ». Il y a là une « double conjuration » à tenir, pour les artistes en général et les danseurs, singulièrement. Il faut être mobile, plastique dans la réaction, dans l'invention, sans sombrer dans la trop grande vitesse : la précipitation, la hâte, le choc, le heurt... ni céder à l'autre point de fascination : l'immobilité, la peur d'aller dans l'espace.

Un rapport à l'espace différent selon qu'on est danseur en Allemagne, aux Etats-Unis, en France

Il y aurait une autre étude à faire afin de comprendre comment ce rapport à l'espace, la lutte dans l'espace, se donne différemment suivant que l'on est en Allemagne, aux Etats-Unis, en France et encore en Italie, en Espagne...

En France, l'analyse du rapport à l'espace au travers des textes, de l'écriture⁶, montre que ce qui hante la pensée, c'est d'abord de s'arrêter pour évaluer ce qui arrive. Pour mesurer le rapport aux choses, au réel, aux mouvements, il s'agit d'arrêter le corps. Ce dernier s'arrête et fait aussi le vide autour de lui. Il faut s'immobiliser pour être dans un rapport possible, pour trouver le point de vérité avec le monde qui nous entoure.

Aux Etats-Unis, Martha Graham explique que la question est, évidemment, toujours celle de l'inconnu, mais de l'inconnu qui se trouve au-delà de la frontière. La tentation est d'aller voir ce qu'il y a au-delà, sur un territoire « non-défriché », et parallèlement « non-déchiffré ».

En Allemagne, Mary Wigman explique que le sens de la frontière est de délimiter un espace intérieur. La tentation n'est plus d'aller au-delà de la frontière, mais d'éprouver la densité, la qualité de ce qui fait la frontière. Dans cette sensation de la frontière comme telle, le mouvement trouve ses propres limites et infinis. L'excès venant ensuite consiste à franchir la frontière et à investir l'espace vital. Pour investir l'autre espace, celui de l'autre côté de la frontière, il faut éliminer celui qui l'occupe déjà. Or, pour les acteurs de la danse (danseurs, chorégraphes, théoriciens...), la question qui s'ouvre au cours du XX^e siècle, est non pas d'occuper l'espace, mais de s'en « préoccuper ». Ils n'inventent pas un espace à n'importe quel prix et surtout pas au prix d'éliminer celui qui est déjà là, qui était là avant. Pour avoir de l'espace, il s'agit de mesurer, le moment où il sera possible, sans agression, intrusion, violence... Ces préoccupations sont notamment celles de Cunningham et Bagouet (autrement) : A quelle condition puis-je danser, sans que ma danse, qui pourtant s'impose comme une nécessité intérieure, ne vienne empiéter l'espace de l'autre ? L'autre dont je dis qu'il est toujours là, même s'il n'est pas là.

⁵ Vassili Kandinski, *Du Spirituel dans l'art*

⁶ par exemple le « cogito » cartésien, l'attitude pascalienne ou le travail de Mallarmé, Baudelaire...

Un espace de transition, non d'occupation

Cette question est fondamentalement politique. Pour en revenir à Rodin, il a représenté, pour les premiers grands danseurs (Isadora Duncan, Ruth Saint-Denis, Loie Fuller, Nijinski...), un maître et une source de questionnement de la danse en tant qu'art. C'est comme s'il avait fallu, pour ces danseurs, faire l'épreuve de ce que Rodin avait subi, avait renouvelé et révélé avant tous les autres : l'espace n'est pas une « occupation ». C'est un espace vivant, crucial qui détermine le rapport entre les corps : un espace de transition, le passage d'une attitude, d'une posture à une autre. Ce n'est pas la posture qui compte, c'est l'état de corps que l'on vient de quitter et celui qui nous attend dans l'instant qui va suivre. Il faut porter le point de conscience sur cet entre-deux à la fois « en soi-même pour soi-même » et pour le rapport des corps entre eux. Comment faire pour que mon mouvement soit rapide, sans devenir une gifle, une sensation de pression, d'écrasement ou de substitution ? L'espace, c'est de l'espacement, ce qui entraîne un point de faiblesse, une vulnérabilité. Comme si pour les danseurs, il fallait mesurer le rapport possible au corps de l'autre avant même qu'on ait les moyens d'évaluer ses positions. Il faudrait avoir une sorte de pré-science du temps : un pré-geste. Le travail du danseur est d'évaluer avant que le geste n'ait lieu, la condition même qui permet à ce geste de s'effectuer, « sans blesser l'espace »⁷, sans le détruire.

C'est à la fois une position utopiste, utopique, pacifiste, c'est une position qui demande une vigilance, beaucoup de ruse, une évaluation subtile. De ce point de vue, Heinrich Von Kleist est une « figure ». Auteur du « Théâtre des marionnettes », il a influencé de nombreux chorégraphes et hommes de théâtre... Selon lui, le mouvement idéal ne peut émaner du corps humain (mais des marionnettes, par exemple). En effet, le corps, parce qu'il est susceptible à tout instant d'être l'objet d'accidents, de refoulements, de réticences, ne pourra jamais accomplir un mouvement pur. Il est passionnant de mettre le texte de Kleist en rapport avec une de ses œuvres théâtrales : « La bataille d'Arminius ». Pour soutenir sa position - le recul devant l'ennemi afin de rendre l'espace favorable -, Arminius a dû « perdre la face » auprès de ses alliés. Il faut perdre la face pour gagner autre chose, un autre lieu.

Il y a une ligne de force (du XIX^e au XX^e siècle) qui consiste à rompre avec cette idée que le moment vrai de l'affrontement est celui où l'on va l'un vers l'autre pour s'opposer pleinement : l'assaut. Paul Valéry a écrit un texte extraordinaire (discours prononcé au moment de la réception du Maréchal Pétain à l'Académie française), dans lequel il fait une analyse de ce qu'est l'assaut. Or, rompre avec cela, la danse l'a fait. Penser le rapport de vérité se fait indirectement : non pas en regardant, mais en créant une courbure, en se penchant, en refondant les rapports d'espace entre nous, en montant, en descendant... Dans ce jeu, il est permis de voir apparaître tel ou tel visage, position d'intérêt, inquiétude, souci, profondeur. Le groupe n'est pas considéré comme une masse, mais comme un rassemblement de singularités, de traits. Gérer le tout différencié devient une nouvelle responsabilité.

Un travail qui différencie la proximité de la promiscuité

D'autre part, le travail de la chorégraphie est de toujours faire la différence entre la proximité et la promiscuité. Le passage de l'une à l'autre change le rapport entretenu à l'espace et la manière dont les corps vivent et s'y déplacent. Le texte de Nietzsche *La naissance de la tragédie* peut nous éclairer. Il parle du danseur et explique que plus la concentration des forces, des énergies dont il a besoin pour bouger est extrême, extrêmement située, plus la manière dont elle s'exprimera dans l'espace fera potentiel avec délicatesse. Tout le travail du danseur consiste, par la formation quotidienne, à être capable de répondre à n'importe quelle situation d'énergie, n'importe quel changement d'orientation (plier, debout, allongé, ralentissement, accélération soudaine...), en étant à l'écoute des rythmes intérieurs. Cette démarche se formalise par une trajectoire d'espace libre, une tangence, une proximité, mais sans aller jamais jusqu'à la promiscuité, à l'impact, au toucher insupportable. Il s'agit d'une évaluation, à tout instant, de l'intervalle nécessaire pour que deux corps puissent coexister sans s'entrechoquer, sans s'entretenir.

Ce jeu existe dans le plaisir, dans la relation amoureuse, sensuelle, érotique, il n'est pas exclu. Cependant, il n'existe pas de relation intime fondamentalement fusionnelle. Dans plusieurs « étreintes artistiques » (Le Baiser de Rodin ou celui de Brancusi...), il n'y a pas qu'un seul et unique bloc. Parce qu'il y a de la respiration dans le marbre, dans la pierre, les formes continuent à bouger infimement autour de la forme du baiser. C'est aussi le travail du danseur contemporain : vivre une intimité, sans jamais perdre la relation. C'est une histoire très ancienne. Dans *l'Illiade*, il y a une

⁷ Etienne Decaux

représentation de l'espace de la danse : elle se trouve sur le bouclier d'Achille forgé par Héphaïstos⁸ Homère considère l'espace de danse comme une terre vierge⁹, un entre-deux où les danseurs tressent des guirlandes de gestes sans image d'adversité. Le lieu de la danse n'est ni celui de la cité (théâtre, amphithéâtre), ni celui du labyrinthe (génitalité où est le monstre à combattre, vertigineux, où l'on se perd, d'où on ne revient pas, dimension obscure, bas-fonds...). Il ne faut pas que le labyrinthe soit le soutènement de la cité, sinon on est dans Métropolis, dans la ville araignée, régie par un Mabuse¹⁰). Il est une zone où le corps peut bouger sans être l'objet d'une menace, d'une police ou politique. Un geste qui serait non policé (au sens littéral), sans être non plus parfaitement orgiaque ou pulsionnel. L'enjeu du travail du corps dans la danse consiste à maintenir le double mouvement : bénéficier à la fois du caractère pulsionnel et du caractère ordonnancé sans s'aliéner à l'un ou à l'autre, mais sans l'ignorer non plus. Tout repose sur un jeu de construction/déconstruction.

Dominique Bagouet : la conciliation entre "motion" et "émotion"

Dans « Meublé sommairement »¹¹ (titre splendide), Bagouet montre que dans le fond, en danse, tout ce qui est de l'ordre du décor est souvent en trop. Le lieu de la danse n'est rien d'autre que le corps. Les objets peuvent venir ensuite. Il s'intéresse à ce point de fragilité, de faiblesse que représente dans la pièce la berceuse "Fais dodo, Colin mon p'tit frère" qui est aussi ce à partir de quoi prend forme quelque chose : la douceur, le plaisir deviennent faiblesse.

« So Schnell¹² » (« Si vite »), de Bagouet, repose sur l'enjeu que les choses n'aillent pas trop vite, mais qu'elles n'aillent pas trop lentement non plus. Or, le chorégraphe a su conjuguer l'influence américaine (génie de la composition spatiale et temporelle : *motion*) et l'inquiétude issue de la danse allemande (souci d'une expression de soi : *émotion*). Comment nouer deux courants qui s'opposaient esthétiquement si fortement ? Selon lui, cette opposition n'avait pas réellement lieu d'être, elle était trop schématique. Dans le courant expressionniste allemand, il existait un rapport à l'espace, aussi abstrait, rigoureux et composé que dans la danse américaine. Et, d'une certaine manière, parce que la danse américaine était écrite, calculée dans ses effets, dans un exact dosage de l'impact sur les corps, l'émotion ne pouvait pas ne pas transparaître à travers la composition abstraite, créée dans l'espace et dans le temps.

Le travail de l'œuvre : faire en sorte qu'un second espace apparaisse sous le premier espace, qui le soutient et le répercute.

Echanges et prolongements après la conférence

Où aller chercher son propre espace de bouger quand tout empêche de bouger ?

C'est la question en jeu dans l'ouvrage *Rêver sous le Troisième Reich* :

Dans un rêve analysé dans le livre, un geste ouvre une issue là où tout était bloqué, paralysé : c'est le salut nazi exécuté par le rêveur. D'abord exécuté "correctement" (le bras monte et s'immobilise), il est saboté lorsque le bras redescend droit devant lui dans un suprême ralenti. La lenteur suspend la signification. C'est un geste de déconstruction.

L'esclave dans la sculpture romaine : là où l'esclave creuse la poitrine pour ne pas être touché par la lance qui le vise, il introduit un intervalle et, dans cet espace infime, une liberté.

Les repasseuses, les lingères dans les tableaux de Degas : elles dansent mieux que les danseuses qui, chez Degas, sont d'ailleurs souvent saisies lorsqu'elles ne dansent pas encore / ne dansent plus.

⁸ Homère, *Iliade*, XVIII, v. 478-497 et 509-513 " Il y figure aussi deux cités humaines - deux belles cités. Dans l'une, ce sont des noces, des festins. Des épousées, au sortir de leur chambre, sont menées par la ville à la clarté des torches, et, sur leurs pas, s'élève, innombrable, le chant d'hyménée. De jeunes danseurs tournent, et, au milieu d'eux, flûtes et cithares font entendre leurs accents, et les femmes s'émerveillent, chacune, debout, en avant de sa porte. Les hommes sont sur la grand place (...)"

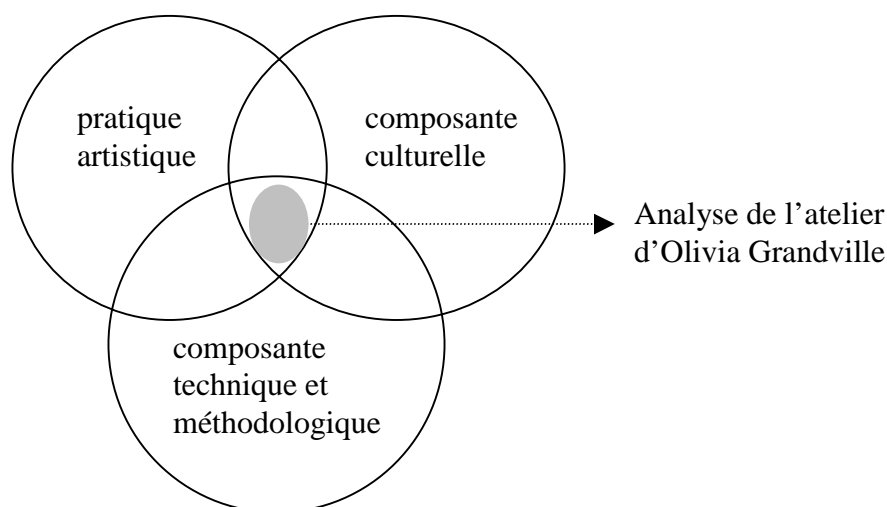
⁹ Merce Cunningham parle de la danse comme d'un *virgin territory*.

¹⁰ Fritz Lang, *Mabuse, Métropolis, Les Araignées*.

¹¹ adaptation d'un texte d'Emmanuel Bove.

¹² Œuvre au programme de la classe de première (série L), dont le titre est emprunté à l'Aria de la cantate BWV 26 de Jean-Sébastien Bach *Ach wie flüchtig, ach wie nichtig*.

Il s'agit ici d'opérer une lecture de l'atelier de Olivia Grandville à partir de la pratique et des paroles émises, autour de *So Schnell* de Dominique Bagouet.



1 - La composante pratique

s'exerce dans un rapport constant de la personne au groupe pour un travail de « danseur » et de « chorégraphe ».

Les éléments fondamentaux du mouvement dansé

Poids et transfert de poids

- Travail de « déposition » du poids : le poids s'écoule par la décontraction-respiration ; poids lâché et transféré (appuis internes et externes).
- importance du regard : « c'est le regard qui fait le travail » : s'appuyer sur un regard précis dans l'intention.
- importance de l'axe et des muscles profonds.
- Les qualités du mouvement
- « pas de corps corseté » chez D.Bagouet : isolations et dissociations très rapides.
- sensations tactiles, « la mobilité et l'élasticité des articulations font une délicatesse », circulation et respiration des articulations.
- tactilité du sol, tactilité du contact.
- Le rapport au sol comme support du mouvement.
- principe d'adhérence au sol « aller dedans », le repousser, s'en éloigner, établir avec le sol une relation sensorielle, sensuelle.
- « déposer et redéposer sur le sol, passer toujours par le sol. ex : « monter et lâcher les épaules, reposer les épaules dans le sol » ; ne le heurter ni ne s'y répandre.

Fonctions essentielles du mouvement :

élans, rebonds mobilisés par les bras et le haut du corps, pliés et rebonds dans un rapport tactile entretenu, avec le sol (préparation au saut).

Travail de l'espace

- Espace visualisé, espace d'écoute entre danseurs, travailler plus « l'espace entre nous que ce que l'on fait ».
- Complexité des orientations spatiales dans « un parcours inéluctable » (terrain de basket) et des directions dans le corps, ainsi que des tensions spatiales (entre compression et déploiement).
- Organisation fréquente des mouvements à l'amble.
- Le transfert de poids crée des volumes, des espaces dans le corps ; il investit des espaces extérieurs ; ex : l'espace *entre deux* positions équilibrées ou les volumes créés *entre deux* danseurs.

Relation au temps : une temporalité ciselée

- Elle se dévoile dans une tension entre un étirement (durée) et une contraction éphémère où une décision se prend, impact, impulsion, swing.
- Dérouler le temps, le suspendre : débusquer la nonchalance, l'habitude des mouvements ordinaires.
- La relation à la musique se fait en adéquation phrasé gestuel - phrasé musical.

Le flux

- mise en tension du corps, lâcher vers... dans... et contre le sol.

Aspects syntaxiques

- Répétition de modules courts très précis dans l'espace, dans les directions corporelles et les orientations induites par le regard entre danseurs et l'écoute (le cercle).
- Apprentissage, modules martelés faits par des danseurs à l'unisson (ski et « chèvres ») sur des trajets et parcours communs préalablement écrits.

2 . La composante technique et méthodologique

Aspects techniques

- dérouler la chaîne articulaire pour conduire vers les fondamentaux du mouvement dansé.
- solliciter la mobilité et le travail nuancé des articulations (doigts, poignets, coudes, genoux, chevilles) : mise en tension et lâché.
- créer « une causalité » entre le travail des genoux et des jambes dans le repoussé du sol pour replacer- ramener le bassin (très important) : plus le poids va vers le bas, plus le bassin monte.
- travailler à la répétition de la sensation et non de la forme : jeu entre l'impact (point de contact) et l'impulsion (suspension des corps).
- « être droit n'est pas dans le dos mais à l'intérieur du corps ; c'est l'axe et la colonne, les muscles profonds qui permettent le saut », pas les muscles périphériques, juste lâcher...
- connecter le regard aux axes de rotation, vertical, horizontal, oblique, de la tête.
- jeu de poids et de contrepoids : donner, retenir et accueillir.

Aspects méthodologiques

Analyse d'une « démarche simple ».

- attitude physique simple (« des humains, pas seulement des danseurs »). Cette attitude agit sur la présence : sensations de faire « dans l'instant présent conscient » O.Duboc ; « la manière d'être à ce qu'on fait et le plaisir de faire ».
- le regard, très important dans la présence : il sert d'axe de soutien au mouvement et à la rencontre. « si je visualise le cercle, je le regarde, je ne le snobe pas ».
- travail du « tout petit précis, rigoureux, ni nonchalance, ni pose », « plus le mouvement est petit, plus l'intention est grande ».
- le travail est celui du corps, pas l'image, pas la représentation mais l'exercice de la sensation : « le ski je ne sais pas en faire, mais j'essaie d'en retrouver les sensations ».
- le concept n'est pas premier, la matière du corps est à exercer.

3. La composante culturelle

O.Grandville situe très souvent le travail artistique de *So Schnell* dans l'histoire de D.Bagouet.

- « la matière d'écriture peu importante, l'écriture de la matière est très importante ».

- Auparavant, son écriture était minimale, avec beaucoup de changements de directions corporelles et d'orientations dans l'espace ; D.Bagouet était dans « l'obsession du détail », dans « une recherche du minimum de la forme et du maximum de la sensation ».

- Beaucoup de petits gestes des bras, qui ont fait parler de préciosité, de maniérisme¹.

- D.Bagouet donne une partition écrite, une grille de matériaux qui se travaille « à l'écoute » entre danseurs et dans laquelle il est possible d'intégrer le matériau particulier de chaque danseur.

¹ Sur le maniérisme, cf site <http://perso.wanadoo.fr/martin.sqy/manierisme.htm> et définition de Bertrand Gibert, *Le Baroque littéraire français*, 1997: "Le maniérisme tend vers l'élégance, le détail, la visibilité des lignes, la distinction, le trait, l'ingéniosité ; l'image y est décorative ; il réside plutôt dans la virtuosité stylistique, la sensibilité individuelle, inquiète ou sceptique ; c'est un art de cour, un art savant, saturé de références culturelles".

- D.Bagouet procède par citations, ex : le duo d'hommes de *Désert d'Amour*, *Assai*, *le saut de l'ange* ; il a un sens de l'humour, voire de l'ironie par rapport à son travail.

La composition chorégraphique

● Préparation et analyse de la conduite de l'atelier

par Marcelle Bonjour et Corine Duval-Métral

Modalités de travail adoptées

- essentiellement travaux de groupes et échanges
- apports des formateurs et artistes associés
- organisation du groupe pour formaliser les traces de son travail et les transmettre

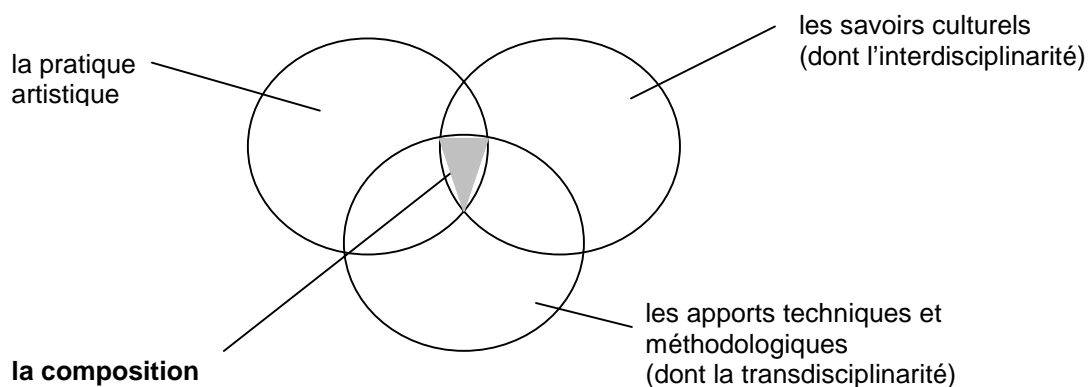
Eléments de réflexion distribués

- Susan Buirge, "La composition : voyage vers l'inconnu" in Nouvelles de danse
- Propositions de Marcelle Bonjour et Corine Duval – Métral

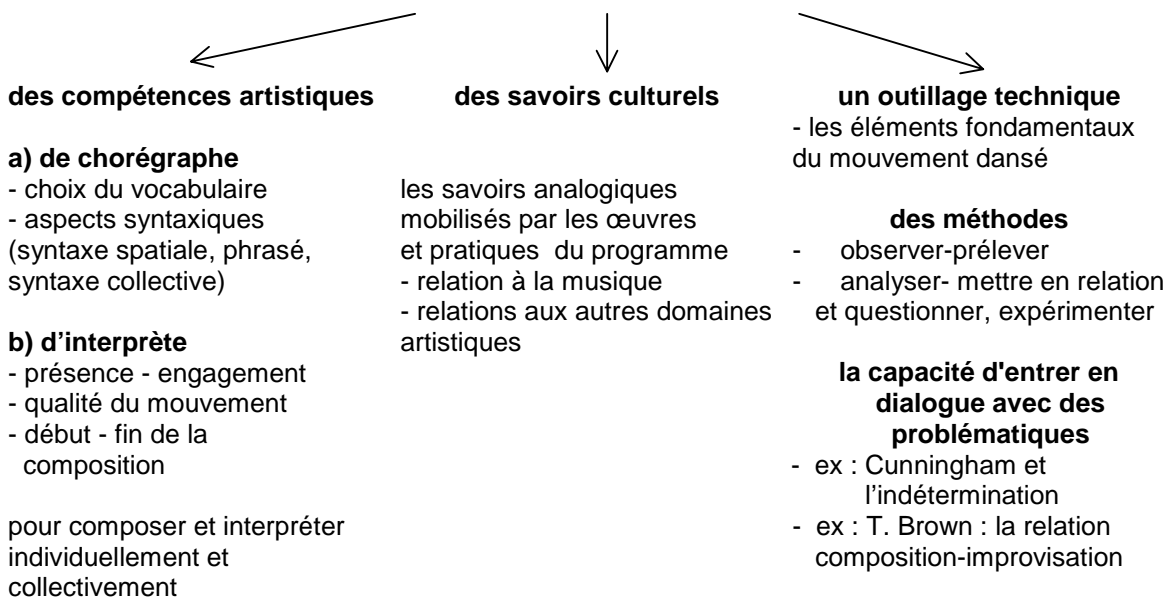
1 – Reposer le cadre méthodologique de référence

- La composition est à relier aux objectifs, contenus, compétences

Les trois composantes en danse : artistique, culturelle, technique et méthodologique



- La composition requiert :



2 – Travaux de groupes sur la formulation des tâches à accomplir, des critères à construire pour les situations d'apprentissage de la composition et l'entretien du candidat avec le jury

Il s'agit de :

⇒ **relier les compétences aux exigences de la composition** (expressions-clés de l'évaluation reliées à celles des compétences requises par les programmes).

- prélever les contenus de composition chez Merce Cunningham, Trisha Brown et Nijinski (ensemble commun obligatoire).

. dans les programmes (travail sur texte)

. par le repérage vidéo d'un fragment significatif (syntaxe)

- étendre à d'autres œuvres du programme (ensemble libre classe de 2^{nde}, 1^{ère} et programmation locale)

- proposer un tableau synoptique d'éléments syntaxiques des danses contemporaines (proposition de Corine Duval-Métral)

⇒ **relier les modalités d'évaluation et les compétences attendues** (artistiques, culturelles, techniques et méthodologiques)

- relier les modalités d'évaluation aux compétences à acquérir

- dégager les critères et repères à éclairer :

- notion de présence - engagement
- notion de qualité du mouvement
- notion de début et fin de la composition

⇒ **relier la composition et l'improvisation**

pour dégager les spécificités et les éléments communs, voire constitutifs de l'une et de l'autre

⇒ **étudier toute question récurrente émergeant du groupe**

ex : composition abstraite (jeu de contraintes) ou composition conduisant vers un argument ?

la syntaxe en littérature et en danse ? la composition individuelle ou collective ?

3 - Observations sur le déroulement de l'atelier

Un vrai débat s'instaure dans les différents groupes autour de notions ou de termes ambivalents entre professeurs d'EPS, professeurs de français ou de philosophie et artistes associés.

Le travail fait en atelier doit-il apporter des réponses par rapport à :

- la formation de l'élève (que faut-il apprendre ?)

- un référentiel précis de critères et repères (ou des alternatives déclinables et ajustables par les jurys dans différentes régions) ?

- une échelle de notes pour l'évaluation ?

● Déroulement de l'atelier : cadrage méthodologique

« Composition, composition, c'est la seule définition de l'art. La composition est esthétique et ce qui n'est pas composé n'est pas œuvre d'art ». G.Deleuze et F.Guattari

A mettre en relation avec la partie « culture chorégraphique » du programme.

Il s'agit de se doter de repères pour évaluer

- le chorégraphe (partie de la note collective)
- le danseur interprète (partie de la note individuelle)

Pour cela, définir les compétences requises de chorégraphe et de danseur-interprète via les programmes de 2^{nde}, 1^{ère}, terminale.

1 - Les choix de chorégraphe

Quelles notions et structures

- dans les œuvres chorégraphiques (ensemble obligatoire, ensemble libre) ?
- dans les autres champs artistiques ?
- définition de notions, structures
- quelques exemples
 - œuvres au programme
 - œuvres de la programmation locale (ex : les 3 boléros)
- exemples cités dans les compétences de 1^{ère} et terminale

Quelles compositions

- des espaces, dans les œuvres au programme ?
- des relations au temps ?
 - ex : musique
 - ex : durée, rythme,
 - ex : collage - montage
- des relations entre danseurs ?
 - ex : relations caractéristiques chez les chorégraphes étudiés

Quelles propositions des autres membres du collectif

- en accord - renforcement
- en contraste (tensions de vocabulaire d'espace, de rythme, de relations, etc..)
- en décalage (nuances...)

Quels partis pris par rapport aux spectateurs ? au jury ? avec quelle visée ?

2 - Les compétences d'interprète

- les **qualités du mouvement** (nuances)
 - crescendo, decrescendo
 - contrastes et polarités contraires
 - scintillement (éphémère)
- la **présence**
 - le regard, danser dans l'instant présent conscient
- l'**écoute entre danseurs**
- la **précision** du mouvement, de l'espace, de la durée (prélever, transformer ou détourner)
- l'**originalité du traitement** du vocabulaire, de l'espace, de la durée et du rythme, des relations entre danseurs (ex : espaces coulissés et ellipse au bout).

● Travaux des sous-groupes

Dans un premier temps, nous travaillons en 4 petits groupes de 3 (réunissant un professeur d'EPS, un artiste associé, un professeur d'une autre discipline) sur les textes officiels autour de l'épreuve de « composition chorégraphique ».

Nous devons relire le contenu de l'épreuve, pointer les mots clefs de l'évaluation et les articuler avec les compétences artistiques, culturelles, techniques et méthodologiques à développer en 2^{nde}, 1^{ère} et terminale, afin de faire émerger ce que doit savoir faire l'élève, au titre de l'élève-compositeur et de l'élève-danseur interprète.

Nous sont également distribués des documents sur le vocabulaire gestuel et la syntaxe des oeuvres au programme de 2^{nde}, 1^{ère} et terminale, ainsi qu'un article sur la composition : propos de Susan Buirge, *in* Nouvelles de Danse.

↘ Le 1^{er} groupe :

Situer la composition chorégraphique :

Elle se trouve entre l'improvisation (qui serait un 1^{er} jet) et la chorégraphie qui concernerait plus l'œuvre d'un artiste avec un travail autour de la scénographie, par exemple.

Pour les candidats au baccalauréat, la composition est donc à la croisée de ces deux formes d'élaboration dansée et nécessite de la part de l'élève construction et mémorisation des matériaux prélevés et transformés.

Les mots clefs :

Invention, procédés/ processus, éléments fondamentaux du mouvement dansé, intention, cohérence, mémorisation, fixer, lisibilité, faire des choix.

Qu'est ce que « la syntaxe d'un artiste » :

« C'est l'organisation des éléments significatifs du discours afin de produire du sens (débat dans le groupe autour de « produire du sens » ou « faire sens, autour de l'idée de propos et arguments»). Chaque artiste produit sa propre écriture.

Ainsi, deux procédés d'écriture sont souvent utilisés par Pina Bausch :

- le procédé répétitif organisé autour du crescendo-decrescendo, avec multiplication, tuilage, répétition et duplication ;
- le procédé du collage-montage avec des séquences gestuelles juxtaposées sans continuité et des déplacements et fragmentations des modules d'un lieu de l'œuvre à l'autre.

L'élève construit sa composition chorégraphique à partir de procédés de composition, de partis-pris corporels, prélevés et choisis afin de « faire sens ».

↘ Le 2^{ème} groupe :

Mots clefs	Compétences artistiques	Compétences culturelles	Compétences techniques et méthodologiques
Démarche Réinvestir	prélever - vocabulaire - syntaxe - univers		débat critique, questionner
Appropriation Transformation	réorganiser les propositions	transversalité artistique et disciplinaire	investigation individuelle et collective
Structuration	structurer - qualités corporelles - registres gestuels	les différents champs artistiques	

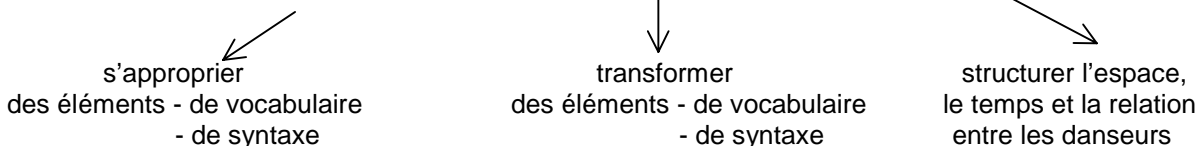
↳ Le 3^{ème} groupe :

Chorégraphe		Danseur- interprète
Prélever	vocabulaire de l'œuvre syntaxe de l'œuvre relations entre les danseurs espace et temps	apprendre des mouvements et des coordinations nouvelles justesse de la réalisation apprendre les fondamentaux du vocabulaire prélevé (espace, énergie) et l'organisation spatiale et rythmique de la syntaxe.
Créer	objets chorégraphiques, fragments, unités	mettre en mouvements composer, introduire des variations par rapport à ce qui a été appris (jeu de nuances)
Mettre en relation	vocabulaire gestuel et syntaxe	jouer d'agencements différents du vocabulaire dans l'espace, le rythme, les relations entre danseurs
Faire émerger	un propos un univers personnel	interpréter de manière personnelle
Réorganiser	propositions prélevées dans les œuvres	les mobiliser avec de nouvelles contraintes
Composer	à partir d'improvisations, donner des propositions inédites	jouer, avec de nouvelles contraintes, à composer et à détourner des fragments
Etablir	structures simples	
Varier	déplacements dynamismes	travailler les qualités du mouvement liées à l'espace et au rythme
Traverser	registres gestuels exercices de style	faire ressortir des qualités corporelles (nuances du mouvement)
Mobiliser	outils pertinents sur le plan symbolique et sur le plan relationnel	mobiliser ses compétences sur le plan corporel et technique - pour composer à plusieurs - pour produire du sens
Penser	rappports individuels et collectifs	jouer des qualités dans les relations entre danseurs (diverses ou répétitives)

↳ Le 4^{ème} groupe :

Compétences requises pour l'élève-compositeur :

- s'appuyer sur une culture chorégraphique proposée au programme
- maîtriser les moyens choisis : connaître la syntaxe et le vocabulaire des œuvres au programme (ensemble commun) et de la programmation locale (ensemble libre)
- avoir une démarche de composition
- savoir réinvestir des notions et des structures identifiées
- choisir un univers sonore en relation avec le travail chorégraphique ou de manière aléatoire
- s'appuyer sur les champs artistiques pour



Compétences requises pour l'élève-interprète :

- pertinence et originalité du vocabulaire (conserver ou transformer les partis-pris d'un chorégraphe)
- présence et engagement (être dans ce que l'on fait dans l'instant de la danse)
- qualités corporelles (nuancer le mouvement par l'utilisation de qualités diverses et contrastées)

Composer, c'est accueillir les idées, trier et sélectionner, organiser et articuler dans un rapport constant de l'individu au groupe et aux œuvres.

C'est prélever du vocabulaire dans les fondamentaux du mouvement dansé et prélever de la syntaxe dans l'écriture d'un auteur pour structurer l'espace, le temps et les relation entre danseurs en relation avec un argument éventuel et des partis-pris choisis.

« Le cours de composition est essentiel au danseur comme au chorégraphe : c'est là qu'on peut faire l'expérience de l'émergence du grain poétique. C'est le lieu de l'investigation du possible, c'est le lieu de l'ouverture aux autres arts, à la pensée, au savoir.(...) Composer n'est pas produire des bijoux, c'est un travail, l'apprentissage d'un travail.(...) C'est apprendre à aller vers ce que l'on ne sait pas, (...) c'est d'abord l'expérience de l'inconnu. »

Susan Buirge, *Nouvelles de danse.*

L'improvisation

1 - Revenir à la définition.

« L'improvisation » est l'action d'improviser, et le résultat de cette action.

« Improviser » (du latin *improvisus*, imprévu), c'est créer et exécuter sur le champ, sans préparation une œuvre, accomplir une action. L'improvisateur doit être capable de réaliser instantanément son projet, grâce à une parfaite maîtrise de toutes les ressources qu'il peut mobiliser. *E.Souriau Vocabulaire d'esthétique*.

L'œuvre n'est donc réalisée et exécutée qu'une seule fois. C'est un moment unique.

En danse : celle-ci se nourrit de l'instant, de son environnement (humain, matériel, sonore...).

Le danseur s'appuie sur « l'intuition de l'instant » (G.Bachelard).

Le cœur de l'improvisation se situe au moment du choix, de la décision de s'engager dans une voie que l'on va explorer et qui en même temps ferme provisoirement d'autres possibilités.

L'improvisation, à l'exception des cas où elle se déroule pour le simple plaisir de celui qui l'exécute, nécessite un cadre organisateur permettant au spectateur d'apprécier le travail présenté. La difficulté réside dans la nécessité de révéler la structure et l'unité du parti pris dans l'immédiateté de la réalisation.

2 - Ce qui unit l'artiste et l'élève.

L'improvisation en danse artistique est ici offerte au regard des autres. La conscience de cette offre est contradictoire avec le naturel, la spontanéité du mouvement dansé et l'abandon dans l'imprévu, l'urgence. La situation de représentation contredit l'improvisation, la déstabilise parfois. Ce problème est au cœur de la situation d'improvisation et en constitue une spécificité. Sa gestion devient un élément d'apprentissage important.

Enfin, choisir dans l'urgence, se donner des contraintes ou des libertés sans hésitation, détermine également l'originalité de cette pratique.

3 - L'improvisation dans l'enseignement de danse en série L

Avant de danser sans chercher, il faut avoir beaucoup cherché en dansant. Les ressources mobilisées spontanément chez le professionnel sont nombreuses, complexes et surtout maîtrisées.

Cette forme de pratique n'est pas accessible directement aux élèves. L'école installe plus volontiers le sens de sa pratique dans celui d'une composition en temps contraint. Ce temps même bref permet d'installer les cadres dans lesquels l'improvisation du mouvement dansé sera réalisée. Il s'agit d'inscrire l'élève dans une situation de désadaptation acceptable où l'engagement sera encore possible mais avec une prise de risque. La mémorisation même courte de séquences de mouvements dansés dans le temps de préparation n'entrave en rien la prise de risque dans l'interprétation, le jeu avec l'environnement, l'émergence de procédés (récurrence, amplification, suspension...) dont la séquence sera l'objet.

4 - Thème ou sujet d'improvisation ?

Ce temps de préparation nécessite donc de délaissier la notion de "thème", plus appropriée à l'improvisation véritable, pour celle de "sujet", notion plus scolaire.

Le sujet sera conçu pour contenir une question implicite, une notion à re-questionner.

L'évaluation portera sur la pertinence du re-questionnement. Exemple : « faites entrer la rue dans la danse ». La gestualité en danse est questionnée dans sa potentialité esthétique, poétique, expressive. Le geste, les postures, les attitudes du quotidien peuvent-ils être dansés - sont-ils dansants - ne sont-ils pas déjà de la danse ?

5 - L'improvisation dans le temps d'enseignement

Il ne s'agit pas de s'entraîner à l'épreuve d'improvisation, qui n'est pas une situation d'apprentissage. Les propositions seront graduées en fonction des compétences des élèves, notamment à mobiliser les ressources dont ils disposent, de leur aptitude à se donner une contrainte ou à faire un choix qui devra être annoncé a posteriori par exemple. Les interventions de l'enseignant s'écarteront de la recherche d'une norme préexistante pour aller vers un accompagnement guidé dans l'improvisation. Il s'agit de susciter a posteriori la réflexion sur le ressenti, le vécu et la pertinence des propositions au regard du sujet posé. Croiser les regards.

L'entretien - Le journal de bord

● L'entretien

Rappel : Définition d'épreuve du baccalauréat, Texte officiel B. O. n°44 du 28 novembre 2002

Quand ?

En fin d'épreuves pratiques « improvisation individuelle » et « composition collective » ;
L'idéal est de le placer directement après la partie improvisation ; en effet, il vaut mieux commencer par ce sujet car l'élève vient de le vivre : cela est tout frais dans sa mémoire
Rappel : noté sur 6 points (7 pour la *composition*, 7 pour l'*improvisation*) ;

Comment ?

Il est d'une durée de 15 minutes ;
Les membres de jury sont des professeurs appartenant aux équipes internes (E.P.S. et autres disciplines) et externes (artistes associés) ; ils viennent d'assister aux épreuves pratiques.
Le journal de bord est utilisé par le candidat ;

Il repose sur trois parties étroitement liées.
Cinq minutes pour chacune d'elles ? cela varie en fonction des impondérables (qualité des propos, réponses hésitantes...) ;
Nous proposons pour chacune d'elles des **propositions** qui peuvent guider le candidat, éclairer certains de ses propos, le sortir de l'embarras ; il nous a semblé important de partir de la pratique pour prolonger l'entretien sur des sujets plus ouverts.

A — sur l'« improvisation individuelle » qui vient d'être effectuée ;

- ⇔ comment a-t-il lu, interprété le « sujet » ;
- ⇔ comment l'a-t-il exploité gestuellement : nuance, direction, répétition, occupation de l'espace... ;
- ⇔ pourquoi le choix sonore (musique ou bien silence) ;
- ⇔ y a-t-il eu une part d'improvisation « pure » dans cette improvisation « accompagnée » ?
- ⇔ s'il a choisi une musique, aurait-il pu la danser « sans » musique ; et inversement ;
- ⇔ pourrait-il y mettre un « titre » ; une correspondance artistique (peintre, couleur, pays, odeur...)

B — sur la « composition collective » : plus loin dans le temps - côté exécution -, mais l'élève aura déjà réfléchi sur la création collective ;

Il peut alors y avoir des liens avec la discussion précédente ;

Propositions de questionnement :

- ⇔ l'idée de départ de cette création ;
- ⇔ sens de la composition ;
- ⇔ processus de création, d'élaboration ;
- ⇔ sa part individuelle dans ce travail collectif ;
- ⇔ difficultés rencontrées ; pourquoi 2,3,4 ?
- ⇔ « emprunt » à des langages de chorégraphes étudiés en Terminale ?
- ⇔ positionnement avec le support sonore ;
- ⇔ titre ? une correspondance artistique ? autre ?... ;

C — sur l'apport de l'enseignement « Danse » au terme de son parcours au lycée ;

- ⇔ ouverture ? sur le domaine de la danse et les autres domaines artistiques (peinture, musique, théâtre, littérature...)
- ⇔ démarche d'approche applicable dans d'autres domaines ?

- ⇔ chorégraphes marquants (du programme ou autre) ;
- ⇔ spectacles marquants ;
- ⇔ quelles résonances sur sa propre danse ;
- ⇔ comment se situe-t-il par rapport aux autres (amis, camarades, famille...) ;
- ⇔ positionnement vis-à-vis du public, des médias
- ⇔ changements survenus dans sa représentation de la danse
- ⇔ Comment usera-t-il de tout cela dans sa vie (études, pratique amateur, mode de vie) ;

● Le journal de bord

Le journal de bord est un objet que l'on retrouve dans les TPE et dans plusieurs enseignements artistiques au lycée.

Il est obligatoire et joue un rôle important au baccalauréat mais il n'est pas noté. C'est un outil qui favorise le dialogue, l'entretien

- parce qu'il permet au jury de "connaître" le candidat et lui donne accès à son parcours de formation,
- parce qu'il permet à l'élève de mesurer, en prenant du recul, les étapes de celle-ci, et de leur donner du sens (orientation / signification).

L'appellation « itinéraire de formation » est suggérée pour éclairer "journal de bord".

L'absence de journal de bord serait, de ce fait, pénalisante pour l'entretien.

Ce qu'il n'est pas

- un cahier de textes, qui serait la simple chronique des activités de l'année consignées séance après séance. Même si cette chronique est rédigée ["Avec le groupe, ce jour-là, nous sommes allés..."];
- un projet pédagogique décidé et dirigé par l'équipe enseignante;
- un aperçu rétroactif du parcours annuel de l'élève, écrit d'une même plume quelques jours avant l'examen pour les besoins de celui-ci ;
- une copie destinée à être notée ;
- un montage de collages (documents réunis) impersonnel;
- un journal intime qui s'épancherait dans les émotions, les impressions, les anecdotes factuelles, et privilégierait une approche étroitement subjective.

Ce qu'il est

- le reflet d'un travail continu au cours de l'année de Terminale, représentation "réfléchissante" que se fait chaque élève de sa formation en danse (laquelle est commune à la classe mais nourrie de contributions / échos et répercussions propres à chacun).
- une sorte de planche de photographies, qui témoigne de l'élaboration et de la maturation d'une réflexion autonome, d'une sensibilité artistique (avec ses questionnements, ses émerveillements, ses doutes, ses rectifications, ses bilans ...).
- le lieu même où l'élève "fait le point": il y dépose ce qu'une rencontre, un débat, un travail en atelier avec un artiste a laissé de traces en lui ...
- le lieu où l'élève "fait le lien" : il y met en relation des moments d'expérience (un spectacle, un atelier, une suite de séances entre eux, et (au moins) avec les œuvres et les problématiques travaillées en terminale. Il y met en relation les œuvres chorégraphiques et d'autres créations artistiques, d'autres formes de pensée rencontrées dans son année d'élève de terminale.

L'élève s'y penche lors de moments privilégiés dont notamment :

- avant spectacle, film, exposition, reportage, lecture : recherche, verbalisation de l'attente...
- après spectacle, film...
- après chacun des ateliers pour faire le point des apports artistiques, méthodologiques, techniques, culturels.

Comment il se présente

- Il n'excède pas une trentaine de pages (non de feuillets) et comprend un sommaire
- C'est un « écrit » plus ou moins illustré d'iconographies diverses en rapport avec le texte.
- Il présente une organisation (croiser chronologie et thématiques ?)
- Il est rédigé (développer, analyser, argumenter, faire des liens)
- Ceci dit, la présentation est libre et peut refléter la personnalité du candidat.

Comment l'équipe pédagogique l'utilise pendant l'année

Il facilite l'échange, contribue au passage à l'écrit, facilite l'appropriation des événements, la verbalisation de la pratique, l'articulation de tous les formats d'activité, autorise une autonomie de la pensée...

A ce titre, le journal de bord gagne à être consulté (peut / doit ?) par le professeur ou l'équipe au cours de l'année... d'abord pour être sûr que l'élève ne fait pas fausse route et surtout pour fonder avec lui un dialogue sur sa progression (ce qui est aussi une façon de le préparer progressivement à l'épreuve de l'entretien au baccalauréat).

Comment le jury l'utilise lors de l'entretien

Il supplée aux oublis du candidat pour certaines informations ponctuelles

Il facilite le déblocage (mutisme du candidat)

Il illustre un investissement très personnel sur certaines questions.