HAL
open science

Revaloriser les progres moteurs en danse

Geneviève Cogérino

To cite this version:

Geneviève Cogérino. Revaloriser les progres moteurs en danse. Faire progresser nos élèves en éducation physique. , AEEPS, pp.77-90, 1996. halshs-01648548

HAL Id: halshs-01648548

https://shs.hal.science/halshs-01648548v1

Submitted on 26 Nov 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Revaloriser les progres moteurs en danse

Geneviève COGÉRINO (*)

in *Faire progresser nos élèves en éducation physique*. AEEPS, 1996, p 77-90

La question qui organise cet atelier s'inscrit, comme pour les autres ateliers, dans les préoccupations disciplinaires actuelles, concrétisées au travers de la question suivante :

"*Que faut-il enseigner* ?"

Cette question, "*Que faut-il enseigner* ?", a pour corollaire une autre question sur laquelle on se penche moins : "*Que vaut-il mieux enseigner, compte-tenu des contraintes* ?" Ce choix nécessaire se concrétise par l'exclusion souvent involontaire et inconsciente de contenus d'enseignement, d'objectifs, de pratiques…

Avant de proposer des contenus d'enseignement relatifs à la danse en milieu scolaire, il semble indispensable à notre collectif de réfléchir au mode de prise en compte de l'activité de l'élève. En effet, il est clair que les choix que nous menons quant aux contenus d'enseignement sont fonction :

- du profil que nous accordons à notre discipline (discipline d'enseignement, discipline de compensation ou délassement, etc.) ;
- des objectifs généraux prescrits par le biais des textes officiels ;
- de l'analyse que la corporation ou chaque enseignant effectue d'une APS.

Mais ils sont aussi fonction de la manière dont l'activité de l'élève confronté à la tâche est perçue, décodée, interprétée par l'enseignant. De là découleront des micro-décisions, pas toujours conscientes pour l'enseignant lui-même : ces décisions, choix et exclusions, porteront sur les tâches et situations, la formulation des communications didactiques, les régulations, l'évaluation, les feed-back,etc.... Bref, tout ce qui constitue l'acte d'enseignement.

Cet atelier se fixe pour but de pointer le rôle que jouent les références implicites dans l'approche que les enseignants d'EPS mènent de l'activité de l'élève confronté à la danse.

Dans un premier temps, j'essaierai de démontrer la minoration qui s'attache aux progrès moteurs de l'élève confronté à la danse ou aux activités d'expression. Cette minoration entraîne des conséquences quant au choix des tâches et des contenus d'enseignement, quant à la construction des cycles et les évaluations qui y sont associées.

L'analyse et la comparaison de quatre publications différentes servira à mettre en évidence la diversité possible dans la prise en compte de la motricité, dans la formulation des progrès aux plans moteur et non-moteur.

Des extraits vidéo de séances nous aideront à saisir les conséquences concrètes de ces diverses analyses de l'activité de l'élève.

Des données issues de l'animation de stages de FPC souligneront la similitude de phénomènes dans les pratiques des enseignants, en danse comme pour l'EPS en général.

Enfin, nous terminerons cet atelier en abordant des propositions de contenus d'enseignement pour la danse en milieu scolaire.

Etat des lieux : la motricite en danse vue par les enseignants d'EPS

Contrairement aux autres APS couramment présentes durant les séances d'EPS, la danse et les activités physiques d'expression sont sujettes à un mode d'approche particulier de la part des enseignants d'EPS. Les progrès moteurs n'y font pas l'objet de préoccupations aussi fortes ou de déclarations aussi élaborées.

(*) : C.R.A.P.S. UNIVERSITE DE CAEN.

Ce constat, qui choquera sans doute quelques uns des enseignants ici présents, sera étayé sur les éléments suivants :

1) Pour le groupe "Programme" de l'Académie de Versailles (*Delga et al.*, 1990), le terme "Expression Corporelle" cristallise ce désintérêt et rejet du progrès moteur. Il a pu, à une certaine période de l'histoire de l'EPS, fédérer des pratiques diverses qui avaient en commun un souci de mise à distance du technicisme. Mais, à l'heure actuelle, ce terme polysémique mérite d'être remplacé par celui de Danse. Je ne résumerai pas ici les raisons qui sont développées dans l'article. Je me contenterai de souligner l'évocation de ce rejet des progrès moteurs.

De manière plus anecdotique, le choix des illustrations des articles consacrés à la danse par la Revue EP.S fortifie ce constat : les photographies d'élèves lors de séances ou de rencontres mettent l'accent sur l'originalité des maquillages, le chatoiement des costumes, plus souvent qu'elles n'aident à repérer précisément les transformations qualitatives des comportements et actions motrices au fil de divers "niveaux" de pratique.

Les thématiques des articles actuels s'étendent davantage sur les concepts "activités artistiques", "sémiologie du geste" ... ; bien moins sur leur opérationnalisation et leur conséquence sur les contenus d'enseignement.

2) Des données chiffrées vont me permettre d'affiner le propos et de situer l'étendue de ce rejet de la part des enseignants d'EPS.

Ces données chiffrées sont issues d'un travail de thèse (Cogérino, 1986) ; elles proviennent de l'analyse de contenu d'entretiens semi-directifs menés auprès de 47 enseignants d'EPS. Ces entretiens avaient pour fonction de cerner les représentations des enseignants d'EPS à propos des activités physiques d'expression.

L'analyse de contenu a permis d'établir quatre registres de propos qui concernent 3972 items. Sur ce total, 830 ont un rapport avec les intérêts et objectifs que ces enseignants assignent aux activités d'expression. Parmi ces 830, 162 concernent le corps et la motricité (19%). Les autres formulations d'objectifs concernent les communications (18%), l'individu (12%), la société et l'École (11%). Le reste se disperse sur d'autres catégories (le regard, l'imaginaire, la norme, la musique, le plaisir, etc.).

Ces formulations d'objectifs liés à la motricité représentent 24% des formulations des enseignants qui n'enseignent pas effectivement ces activités. Les enseignants qui les proposent "un peu" à leurs élèves en formulent 17%, ; ceux qui proposent régulièrement des activités d'expression à leurs élèves en énoncent 19%.

Par ailleurs, une autre des catégories de l'analyse de contenu rassemble les "assertions et emprunts notionnels". Dans cette catégorie (495 items), 77 au total (15%) concernent le corps et la motricité. Les autres formulations concernent principalement l'expression (26%), le regard (14%), puis se dispersent sur les communications (7%), les normes (8%), la technique (9%) , la musique (6%). Les formulations concernant le corps et la motricité sont énoncées par ceux qui ne proposent pas ou peu les activités d'expression à leurs élèves, pour 19% chacun. Tandis que ceux qui enseignent davantage les activités d'expression énoncent 8% des items.

Ainsi, il apparaît que la centration sur la motricité (et incidemment les progrès moteurs), est peu marquée lorsque les enseignants d'EPS livrent leurs représentations des activités physiques d'expression. Et ce sont les enseignants qui les enseignent le moins qui abordent davantage cette thématique : les enseignants plus chevronnés dans ce domaine minimisent encore davantage la motricité.

L'évocation de données chiffrées concernant l'EPS en son ensemble appuiera ce constat surprenant. J. Marsenach (1985) rend compte de l'analyse de 45 projets pédagogiques EPS. Les effectifs sont voisins des nôtres. Parmi les 116 formulations d'objectifs généraux recueillis, 60% concernent la socialisation et 30% la connaissance rationnelle des pratiques vécues. Pour ce qui est des objectifs spécifiques, la tendance est aux formulations générales dont 70% concernent l'efficience motrice, 20% introduisent l'expressivité (se connaître, s'accepter, être bien dans sa peau...) et 10% concernent la communication corporelle.

Les deux enquêtes sont contemporaines; leur rapprochement souligne le quasi-déclin du souci d'efficience motrice lorsque les enseignants se préoccupent d'activités d'expression[1].

Au delà des données quantitatives, une approche qualitative fait apparaître une autre caractéristique de la prise en compte de la motricité. Les 162 items se rapportant à des formulations d'objectifs se ventilent par ailleurs en "tendances" (Tableau 1) :

- un axe "moteur instrumentaliste" où le corps est saisi comme quelque chose que l'on considère de manière intrinsèque, coupé de tout déterminisme social, affectif ou relationnel ; on s'en préoccupe dans le but de parfaire, augmenter ou modifier ses capacités : "utiliser des pouvoirs corporels nouveaux", "enrichir le vocabulaire corporel";

- un axe d'ouverture et de changement de soi-même face à son propre corps : "parler à son corps", "l'accepter", "une mise en jeu inhabituelle du corps". Le courant sensualiste, corporéiste, quoique jamais explicitement cité, est très présent.

- en dehors de ces deux tendances, le reste des items se retrouve dans une seule sous-catégorie qui est la formulation d'une tâche : "exprimer, traduire, imiter, réagir corporellement ".

Ces trois tendances sont inégalement réparties auprès des interviewés :

Tableau 1 : Répartition des formulations d'objectifs assignés aux activités physiques d'expression en fonction des groupes d'enseignants

	Groupe < - > [2]	**Groupe < * >**	**Groupe < + >**
Tendance "instrumentaliste"	40%	31%	52%
Tendance "corporéiste"	15%	31%	28%
Tâche "imiter, traduire corporellement"	38%	32%	13%

Les résultats sont exprimés en pourcentage de la catégorie "Intérêts et objectifs".

Ils soulignent l'augmentation de la tendance "corporéiste" à mesure que les enseignants sont plus chevronnés. La tâche "*exprimer, traduire corporellement"* décline : c'est vraisemblablement une formulation fourre-tout et emblématique pour les enseignants. Au fur

[1] Cette faible focalisation sur les progrès moteurs lorsque les enseignants proposent la danse à leurs élèves est toujours d'actualité, ainsi que le montrent les nombreux documents académiques élaborés autour des Programmes (y compris le Document académique de ROUEN Décembre 1994).

[2] Le signe < - > rassemble les enseignants qui ne proposent pas de danse ou d'activités d'expression à leurs élèves dans le cadre des cours d'EPS. Le signe < * > correspond à ceux qui font quelques séances ponctuelles dans l'année. Le signe < + > correspond à ceux qui le font régulièrement et assidûment.

et à mesure que croît leur expérience, les enseignants la spécifient autrement et dans d'autres catégories d'objectifs.

Approches diverses de la motricite et des progres moteurs en danse

Des approches diverses de la motricité en danse (dans le cadre des cours d'EPS) ont pour corollaire des approches diverses des progrès moteurs : leur nature, les registres de ces progrès, et leur existence même ou leur nécessité. Afin de mieux percevoir les conséquences de ces conceptions sur le choix des contenus d'enseignement, je vais présenter l'analyse de quatre publications. Elles ont été publiées sur une période relativement restreinte, ce qui permettra de neutraliser l'éventuel effet de contexte. Par ailleurs, elles livrent chacune une conception de la motricité associée à des propositions de contenus d'enseignement ou de programme.

Ces documents ont été analysés à partir des questionnements suivants :

- la notion de progres moteurs est-elle abordée ? Si oui, comment ? Comment sont-ils décrits, quand sont-ils souhaités ?

- comment est conçue la motricité en général dans les activités dansées ou d'expression ? Comporte-t-elle des "registres", des "composantes" ? Ces registres de la motricité sont-ils chacun susceptibles d'évolutions, transformations, progrès ?

- plus globalement, à quoi s'intègre la motricité du danseur, de l'acteur ou de l'individu ? S'il est bien entendu que la motricité n'est qu'un des registres de l'activité de l'élève, comment sont conçus, nommés, reliés les registres non-moteurs ?

Le tableau 2 (en annexe) présente les réponses à ces trois grandes questions : la diversité des réponses est flagrante et porte témoignage de la diversité d'approches de la motricité en danse et des progrès moteurs. Cette diversité conduit, en toute logique, à une diversité de choix sur les contenus d'enseignement.

L'activite de l'élève sollicitée lors des cycles de danse

1) Les recherches menées pour caractériser les pratiques d'enseignement en EPS font apparaître une forte centration des enseignants sur des modèles gestuels : l'enseignement de modèles gestuels empruntés aux productions de la *Haute Performance* reste dominant. En ce qui concerne la Danse, le propos mérite d'être nuancé. Il existe certes des situations de reproduction gestuelle, d'imitation gestuelle ("je leur apprends un « vocabulaire ».. "). Ces situations sont particulièrement fréquentes lors des séances intitulées "Modern Jazz". Ce vocabulaire est toutefois rarement tiré de la *Haute Performance* au sens strict. Les enseignants ont une connaissance peu approfondie du Répertoire, tant classique que contemporain, leur permettant d'isoler des figures techniques avec autant de précision que cela se pratique pour les autres APS.

Un autre phénomène, tout-à-fait spécifique à l'enseignement de la danse et des activités d'expression lors des cours d'EPS, peut être souligné : il s'agit de la focalisation sur la recherche de "personnalisation", de "diversité", de "créativité". Historiquement, l'introduction des activités d'expression en EPS s'est faite à l'initiative de personnes désireuses de prendre le contre-pied de la centration sur une motricité performante : ce type de motricité était perçue comme la centration majeure du professeur. Simultanément, cela témoignait du rejet d'autres dimensions de la motricité de l'élève : la recherche de plaisir corporel, de sensualisme, la recherche de réponses personnelles et non pas stéréotypées... Cependant, ce projet se trouva dévié en partie pour deux grandes familles de raisons. Pour le première, les enseignants d'EPS "non spécialistes" introduisirent, à dose homéopathique, les activités d'expression puis

dansées en les incorporant à leur "habitus professionnel" (centration sur la motricité externe, focalisation sur les formes gestuelles...). Pour la seconde, les enseignants qui tentaient l'introduction de ces activités en toute bonne foi se heurtèrent à des concepts mal opérationnalisés : il est en ainsi des concepts "expression", "imaginaire", "créativité" (Cogérino, 1987, 1989).

2) Comparaison avec la situation en EPS ; conséquences sur les contenus d'enseignement valorisés et la construction des cycles d'enseignement :

La prise en compte de la motricité de l'élève et de l'activité déployée face à la tâche présente des similitudes, que ce soit en EPS ou en danse (au delà d'une spécificité liée à l'histoire de l'enseignement de ces pratiques).

- La première de ces similitudes réside dans la focalisation sur le produit de l'adaptation plus que sur les mécanismes de cette dernière.
- La seconde concerne les faibles progrès objectivement constatables à la suite des cycles d'enseignement : les extraits vidéo témoignent d'une régression de "niveau" entre des CP et des 5ème.
- La troisième a trait au déficit concernant la construction de repères sensitifs, sensoriels et kinesthésiques.

La difficulté à s'appuyer sur des notions opérationnalisées (imaginaire, créativité, etc..) et l'absence de cadre d'analyse complexe de l'activité adaptative de l'élève concourent à multiplier les difficultés pour les enseignants. Celles-ci ont des conséquences très directes : dans la conception et l'organisation des cycles, le choix et l'élimination de contenus d'enseignement, les modalités d'évaluation envisagées et pratiquées.

Certaines de ces difficultés ne sont pas perçues comme telles par les enseignants qui s'en accommodent fort bien : ainsi, beaucoup de cycles se terminent par une production chorégraphique terminale élaborée par juxtaposition de séquences gestuelles apprises et mémorisées par petits bouts à chaque séance.

D'autre difficultés sont perçues comme plus ennuyeuses : la réforme de l'évaluation pour les épreuves du baccalauréat rend encore plus douloureuse la difficulté à formuler des critères d'appréciation et d'évaluation.

Enfin, d'autres ne se livrent que lorsque l'occasion se présente de les souligner : lors de stages de formation continuée, par exemple. Elles s' énoncent comme la difficulté "à faire évoluer les réponses des élèves", à "faire une préparation de séance qui tienne compte des réponses des élèves".

L'animation de multiples stages consacrés à l'enseignement des activités dansées a été l'occasion pour moi d'approcher plus précisément les conséquences des difficultés évoquées sur les contenus d'enseignement.

Lors de plusieurs de ces stages, j'ai proposé la procédure suivante : faire vivre en temps réel aux stagiaires une séquence qui reprenne les phases d'un début de cycle (émergence de réponses spontanées - à partir de : "glisser-chuter" ou de "porter-être porté à deux", par exemple ; premières transformations, agencement en une première production chorégraphique répondant à des critères précis). La production chorégraphique, de groupe, est donnée à voir aux autres sous-groupes qui ont pour thème d'observation la préoccupation suivante : « *Imaginons que les productions que nous allons voir sont celles de vos élèves à la suite d'un travail identique à celui que nous venons de mener. Quelle observation demandez-vous aux*

élèves qui vont être spectateurs? À partir de ces premières prestations quelle suite de cycle mettriez-vous en place ? »

Le tableau 3 récapitule les réponses fournies par les collègues à ce questionnement lors d'un stage de ce type.

Tableau 3. Les transformations des reponses des eleves lors d'un cycle de danse

Après une phase d'exploration gestuelle sur le thème " Chutes et élans " , les stagiaires composent un DUO qui doit comporter :

- une chute rattrapée par le partenaire ;
- la même chute exécutée en simultané ;
- un élan de l'un rattrapé par le partenaire ;
- un moment net de course.

Ces éléments sont agencés dans l'ordre qui convient au duo.

Les paragraphes 1 et 2 reprennent les propositions concrètes formulées par les enseignants, au vu de leurs productions mutuelles :

1. Quelle observation donner aux eleves des groupes spectateurs ? Les propositions des stagiaires sont les suivantes :

- Le respect des contraintes données : présence effective des éléments demandés ;
- La concentration dans l'exécution :
  - rires
  - parler
  - gestes parasites
  - ajustement face aux décalages non prévus (ex : distances entre les deux partenaires incompatibles avec la suite prévue, "oubli" de quelque chose de la part du partenaire).

2. Quelles propositions de suite pour le cycle ?

- Chorégraphier à partir du même vocabulaire et des mêmes contraintes mais à quatre ou à six ;
- Ajouter des sauts autres que ceux réalisés en course ;
- Trouver une suite pour faire une boucle qui puisse être enchaînée plusieurs fois de suite ;
- Introduire des musiques différentes.

Les échanges sur la base de ces deux questions font apparaître les problèmes suivants (tableau 4) :

Tableau 4. Problèmes émergeants

La préparation de l'observation par les élèves	Elle est généralement peu prise en compte en tant que "contenus d'enseignement spécifiques" : elle est conçue comme occasion d'occuper les élèves plus qu'occasion d'expliciter les repères d'observation que mobilise le professeur, ou qu'occasion de témoigner d'apprentissages spécifiques (par exemple : les critères de visibilité des actions sur une scène). C'est ici le rôle de "spectateur" qui n'est pas objet d'apprentissage délibéré de la part de l'enseignant.
La construction de la suite du cycle : Comment apporter le changement dans les réponses et réalisations des élèves ? Quels objectifs assigner au cycle ?	Les enseignants osent peu intervenir pour transformer (ils ont peur d'outrepasser leur légitimité d'enseignant) : - il n'y a pas d'identification d'une phase de recherche à partir de contraintes. Les situations exploratoires sont brèves, peu fréquentes. - les registres possibles de ces contraintes sont stéréotypés et confus (les formulations de nouvelles tâches, de procédures ponctuelles sont peu différenciées; les objectifs de transformation n'apparaissent pas). - l'alternance "Trouvailles-Exploitation-Composition-Observation-Relances" est au mieux présentée une seule fois dans le cycle. Le problème du réinvestissemnt d'acquis n'est pas posé aux élèves. La composition chorégraphique (situation de référence dans l'activité) se trouve le plus souvent une seule fois et en fin de cycle; si elle est support de notation ; les critères d'observation donnés aux élèves ou les critères de notation ne sont pas nécessairement liés aux objectifs annoncés pour le cycle.

L'activité sollicitée chez les élèves est dans la plupart des cas très peu "adaptative" :

La centration sur la dimension "visible" de la gestuelle et la non-conceptualisation de la motricité en termes de systèmes fonctionnels (équilibration, locomotion, postures, prise d'informations...) conduit aux conséquences suivantes :

- La motricité est rarement enrichie par la confrontation à un problème pour lequel les élèves sont momentanément démunis de réponses. Ils font ce qu'ils savent déjà faire au plan moteur (même si, parfois, on leur demande de réaliser des "gestes" précis et nouveaux pour eux).
- Comme pour les autres APS, il y a un quasi-silence sur la construction d'indices posturaux (construction de la verticale, alignement segmentaire ou vertébral) ou kinesthésiques précis (proprioception des alignements segmentaires, des pressions exercées sur le sol pour se mouvoir...) [3].
- S'ils s'avèrent en partie maîtrisés par certains élèves, et que des différences dans l'exécution soient manifestes, la conséquence (visibilité de la maîtrise sur le registre kinesthésique) est mise au compte de l' "interprétation-présence" et considérée comme attributs non-enseignables de la "personne" et sa "personnalité".

[3] Cf *Dossier EP.S* n° 19 : A. Soler p72.

- Les informations privilégiées par les enseignants sont visuelles (et non kinesthésiques) : le regard comme témoignage du contact entre partenaires et valorisation de la dimension relationnelle (Laugier, 1992).

Cette approche de la motricité, des progrès moteurs (possibles, accessibles, souhaitables...) conduit alors à une approche restrictive de "chorégraphier" :

- Chorégraphier se présente comme juxtaposer dans l'espace et le temps, ordonner de la motricité brute et quotidienne (même si les élèves doivent tenir compte d'une consigne telle que : "*faites une traversée de salle avec un tour, un passage au sol et une mimique comique*") ;
- Les modes de composition typiques de la danse contemporaine (aléatoire, combinatoire, variation-développement) ne font l'objet ni d'une énonciation, ni d'un repérage, ni d'un prétexte à mises en situations ;
- Les élèves sont rarement mis en situation de REchorégraphier après confrontation à l'effet produit chez les spectateurs.

Les tableaux 5, 6 et 7 présentent des outils diffusés lors de stages (Premier Degré) afin d'aider les enseignants lors de la conception du cycle et de la mise en place de l'observation de la première production.

Tableau 5. Tableau recapitulatif du déroulement d'un cycle de danse

Entree par	**Exploration**	**Première production**	**Échelle de temps**
Musique ambiante Thème (histoire...) Texte Action gestuelle quotidienne (ouvrir un livre, se brosser, se vêtir...) Action corporelle (glisser, chuter, frapper, ramasser...)	Premières transformations : s'échanger, s'apprendre dans un petit groupe de 2 ou 3... (fixer, décrire, mémoriser, prendre conscience...)	Montrer aux autres membres de la classe. Organiser le questionnement : Quel effet, ou impression est suggéré(e)? Quelle est l'originalité à approfondir? Faire le bilan quantitatif des actions utilisées par rapport à la fréquence dans la classe : identifier clairement l'originalité. (Ex : façon de tenir le bâton, lieu de l'impact, type de déplacements entre les échanges de "coups", etc...)	Cette première production nécessite plusieurs séances : au moins deux heures de travail effectif au minimum. C'est de la phase d'observation que va démarrer la détermination d'axes de travail et de progrès qui vont se développer sur plusieurs autres séances
Moyens pour l'enseignant de susciter la diversité (sans recherche de transformations systématiques et en évitant de demander la reproduction d'une trouvaille particulière) : - Par la consigne : "on cherche 6 chutes différentes, 4 rencontres..." "on n'a pas le droit de refaire la même chose" "on change encore"... - Par la mise en situation matérielle : parsemer la salle d'objets-obstacles et de tapis pour faire apparaître des enjambers et des chutes.. - Par des "contraintes-relances" explorant la trame de variance : la même chose mais à 2; faire aussi vers l'arrière; sans se servir des bras et des mains; etc...			

Tableau 6. L'observation de la premiere production		
Du point de vue de	**Regard sur**	**Pour fixer des objectifs de transformations portant sur**
- Diversité - Qualité - Impact sur le spectateur - "Performance"	- actions - postures - orientations - trajets - mimiques... <u>et non sur le thème traité</u>	- la gestuelle (nature et diversité des actions) - la composition (ordre, mise en espace..) - l'entrée dans le personnage (concentration, début et fin de prestation, gestes parasites, regard) - la réalisation (exécution plus précise, liée, etc... Gestes de reprise, mémoire.).

La première production sera "remise en chantier" selon plusieurs alternances : donner à voir / identification de transformations possibles, souhaitables / situations de transformation, d'apprentissage / réélaboration / donner à voir... La production terminale peut dans certains cas être très éloignée de la production initiale.

Tableau 7 : Récapitulatif des axes de travail

Solliciter la motricité	Postures et locomotion, associations et dissociations, prise d'informations... se donnant à voir dans des gestuelles, codifiées ou non, quotidiennes ou extra-quotidiennes...
Agencer et composer	Modes de composition, critères de composition...
Pour donner à voir	Critères de visibilité en fonction des paramètres de la perception visuelle du spectateur
Et susciter un impact, effet	Décodage par le spectateur ; confrontation moyen sollicité/effet produit

Le tableau 8 (en annexe) fait état de propositions de programme pour le Domaine 2. En raison de la place disponible la présentation est réduite : les formulations concernent l'ensemble du Domaine 2 mais pour la seule opération « *Identifier-Apprécier* ».

Pour conclure, j'utiliserai une analogie pour situer les divers registres de l'activité de l'élève confronté aux activités d'expression ou dansées : comme dans les activités de communication verbale, l'activité porte sur :

- le champ lexical qui renvoie à l'acquisition d'un "vocabulaire" ;
- le champ syntaxique qui renvoie aux règles de construction et d'agencement de ce vocabulaire ;
- le champ sémantique qui renvoie au "sens" du propos qui s'adresse à autrui.

"*À quelles conditions l'enseignant d'EPS permet-il à ses élèves de se transformer et d'accéder à une activité plus élaborée dans les APS programmées ?*" Telle est la préoccupation commune à tous les ateliers présentés lors de ces Journées. En ce qui concerne les activités d'expression et dansées, la liste des conditions semble longue. Un changement de regard sur la motricité de l'élève est certes nécessaire. Mais il n'est pas le seul.

Ainsi, la sollicitation d'une véritable activité adaptative de l'élève et l'évolution des contenus d'enseignement en danse passe par :

- l'opérationnalisation de notions fourre-tout (créativité, esthétique, exprimer..) ;
- l'abandon de mots-refuges (imaginaire, personnalité..) ;
- la prise de conscience par les enseignants de mécanismes "opaques" dans l'acte d'enseignement (non-dévolution à l'élève de ses apprentissages, création d'obstacles didactiques par l'enseignant lui-même) ;
- la reconsidération de la motricité de l'élève confronté à une tâche.

Bibliographie

Cadopi, M. & Bonnery, A. (1989). La danse en Éducation Physique : pourquoi et comment ? In G. Bui-Xuan (coord.) *Méthodologie et didactique*, AFRAPS, 267-277.

Cadopi, M. & Bonnery, A. (1990). Danse. In *Éducation Physique et didactique des APS*, AEEPS, 52-62.

Cogérino, G. (1986). *Représentations et attitudes relatives aux Activités Physiques d'Expression chez les enseignants d'EPS*. Thèse Nouveau Régime Psychologie Sociale et STAPS, PARIS-X Nanterre,.

Cogérino, G. (1987). Enseignants d'EPS et activités physiques d'expression : psychologie implicite. *STAPS*, 16, 11-21.

Cogérino, G. (1989). Représentation - attitude et savoirs : un exemple à propos d'enseignants d'EPS et d'activités physiques d'expression. In G. Bruant (coord.) *Savoirs et sens pratique dans les Activités physiques et sportives*, AFRAPS, 31-44.

Delga, M., Flambart, M.P., Lepellec, A., Noe, N. & Pineau, P. (1990). Enseigner la danse en EPS. *Revue EP.S*, 226, 54-58.

Guerber-Walsh, N., Leray, C. & Maucouvert, A. (1991). *Danse*. Ed° Revue EP.S.

Laugier C. (1992). La danse à l'UNSS. In M. Arguel (coord.), *Danse : le corps enjeu*, PUF, 73-88.

Lepellec, A. & Noe, N. (1990). Le train sifflera ...fois ou : des contenus d'enseignement en danse. *Revue Echanges et controverses*, 2, 26-34.

Levieux F. & Levieux, J.P. (nd). *Expression Corporelle*. Ed° Revue EP.S.

Marsenach, J. (1985). Qu'est-ce qu'un objectif en éducation physique? In P. Arnaud & G. Broyer (coord.) *La psychopédagogie des activités physiques et sportives*, Privat, 209-218.

Tableau 2. Les progres moteurs dans le domaine de la danse et des activites corporelles d'expression

N. Guerber-Walsh, C. Leray, A. Maucouvert, 1991	F. Levieux, J-P. Levieux, nd	M. Delga, M.-P. Flambart, A. Lepellec, N.Noe, P. Pineau, 1990 A. Lepellec, N. Noe, 1990	M. Cadopi, A. Bonnery, 1989, 1990
La notion de progrès est-elle posée ? Si oui, comment ?			
La notion de progrès n'apparaît pas explicitement; si ce n'est au travers de l'emploi du terme de "Progression" : "de l'initiation...vers le perfectionnement technique" La logique des progressions en technique directive va du simple au complexe, suivant une logique linéaire ou additive; en technique créative, l'exploration et la progression dépendent de la logique personnelle Les situations proposées sont classées par niveaux de classe (6è, 5è / 4è, 3è / 2de, 1è, Tale, Université), mais sans explication ni justification des repères	La notion de progrès est située d'emblée au travers des compétences d'exécution et de création : les transformations objectives de ces compétences sont en liaison avec la motivation. (L'augmentation de la disponibilité mécanique procure à l'individu un sentiment de bien-être corporel : condition favorable à la prise de conscience et à la diminution des inhibitions) Les niveaux sont mis en relation avec un élargissement de l'éventail des capacités	Le choix du terme "Danse" plutôt qu' "Expression" veut mettre l'accent sur le non-rejet des progrès moteurs Assurer le rôle de danseur, c'est transformer sa motricité expressive coutumière, et sa motricité expressive esthétique On peut définir le sens du progres pour les rôles de chorégraphe, danseur, spectateur	Danser est une activité de production de formes corporelles reposant sur l'élaboration d'un modèle interne de l'action L'habileté acquise du danseur réside dans la connaissance des propriétés bio-mécaniques de l'organisme, la construction de patterns de sensations proprio et extéroceptives et dans la coordination des images visuelles et kinesthésiques La notion de progrès est implicitement associée à la notion de début de l'apprentissage
Comment est conçue la motricité ?			

Les FACTEURS du MOUVEMENT dansé sont des matériaux ou déterminants créatifs à partir desquels s'élabore le mouvement signifiant : - corps - espace - poids - contact - temps - intensité - interaction	Les conditions de réalisation interfèrent avec le caractère expressif des actions. Les FACTEURS d'EXECUTION sont donc limitants : - amplitude, souplesse - énergie, variabilité en vitesse - récupération - rythmicité - coordination, dissociation - "résistance mentale"	La spécificité de la motricité en danse est saisie au travers de son but, essentiellement expressif : utiliser des formes corporelles produisant du sens et de l'émotion destinées à être vues. La danse développe : - souplesse, détente, vélocité, vitesse, puissance - coordination, dissociation, isolation - placement, équilibre, latéralité - anticipation, anticipation-coïncidence, enchaînement d'actions, mémorisation - perception du temps, structuration du temps, modulation de l'énergie. Il convient de travailler la plasticité et la flexibilité motrices. Les gestes techniques sont des éléments de vocabulaire et leur paramétrisation dans le temps, l'espace et l'énergie. Les principes opérationnels qui les associent, combinent, structurent sont : - trois principes d'action-réaction (utilisation du sol, tension-relâchement, équilibre-déséquilibre). - deux principes d'organisation des chronologies d'action (continuité-succession, arrêt-séquentialisation)	La motricité d'expression permet au sujet de "mettre en forme son corps" pour signifier quelque chose à quelqu'un. La motricité est le produit de : - contraintes bio-mécaniques - kinesthésie - processus cognitifs. L'articulation motricité-processus cognitifs est fondamentale. Le danseur doit construire un modèle interne d'action à réaliser, établi sur la redondance proprioception-vision. La dimension cognitive de l'apprentissage sensori-moteur réside dans l'intériorisation des propriétés des appareils sensoriels et moteurs requis par la tâche

À quoi s’intègre la motricité du danseur, de l’acteur ou de l’individu ?			
Le mouvement signifiant s'élabore à partir des facteurs du mouvement. Trois aspects sont à privilégier dans un souci d'éducation artistique : - la connaissance des matériaux constitutifs du mouvement - les procédés chorégraphiques - l'intériorité, la personnalité, l'imaginaire individuel. La danse appelle une réflexion sur : - le corps - le mouvement comme communication - l'esthétique.	La motricité s'intègre dans une CONDUITE déterminée par : - les capacités physiques du corps - les pouvoirs d'expression de l'individu - l'adhésion à un groupe de travail.	Effectuer des FORMES CORPORELLES pour produire du SENS et de l'ÉMOTION destinées à ÊTRE VUES. Trois sortes de RESSOURCES sont mobilisées en INTERACTION. ressources à dominante : - affective et cognitive (imaginaire) - motrice et cognitive (réalisation motrice). - affective et motrice (mise en "je" émotionnelle).	Produire des FORMES MOTRICES SIGNIFIANTES pour QUELQU'UN. La production de SENS et d'ÉMOTION est indépendante d'un code ou d'un règlement écrit. Le double enjeu de l'enseignement de la danse à l'Ecole : - développer les capacités motrices au sein de morphocinèses - participer à l'éducation ESTHÉTIQUE en faisant expérimenter un processus de création

Tableau 8. Propositions de programmes pour le Domaine 2

Opérations	Savoirs et Connaissances	Acquisitions Attendues
Identifier apprécier Sentir, percevoir sur soi	N 1 : Construire les **indices posturaux élémentaires** en liaison avec la pesanteur et l'orientation de la nuque ou du regard. Percevoir l'accord sur une pulsation extérieure (musique ou unisson gestuelle). N2 : Construire les indices posturaux déclencheurs des mouvements et actions typiques d'une APS. EX. : Construire la notion de **centre** et de zone **déclencheur** du mouvement.	N1 : Sensations d'alignement, d'étirement, de verticalité, de poids segmentaire, de gravité du corps, d'équilibre et déséquilibre. Seul ou à plusieurs, dans des postures diverses par rapport à la verticale. Synchronisme entre une des composantes du support sonore (pulsation, accent, début, fin de phrase..) et l'action corporelle. Faire sans "compter" les temps ni regarder en permanence les partenaires pour être ensemble. N2 : Sensations de projection de segments , de rétraction autour du centre du corps, d'accumulation-restitution d'énergie pour créer le mouvement. Se synchroniser sur un support sonore sans marquer systématiquement la pulsation par des oscillations. Se synchroniser en respectant des plages de durées régulières ou irrégulières.
Apprecier en fonction d'un code plus ou moins explicite	N1 : Connaître les critères de **lisibilité** d'une action ou prestation présentée à autrui (pour l'acteur) . Repérer les **"images fortes"** d'une prestation et ce qui les organise (pour le spectateur). Connaître et utiliser le code d'appréciation d'une prestation dans une APS. et dans la classe (nature des rubriques, poids relatif de chacune, observables liées à chaque rubrique). N2 : Connaître les principes de **stylisation** les plus simple (acteur). Les repérer sur les prestations d'autrui (spectateur). Connaître le code d'appréciation général de l'APS : code conventionnel s'il existe ou les "effets" produits chez les spectateurs.	N1 : Critères d'orientation face à un public, d'agrandissement des gestes pour traduire une intention ou mettre en valeur la prestation. Directions fortes ou intéressantes à investir dans l'espace scénique. Isoler les composantes (parmi celles relatives aux : orientations, trajets, directions, immobilités ou actions, simultanéité ou décalages...) qui ont crée l'effet (l'impact de l'image). N2 : Procédés de déformation : agrandir , diminuer , hacher , accélérer, ralentir , scander . Recomposer.. Repérer les compositions par combinatoire , accumulation , variation... Identifier dans une prestation les images fortes en relation avec les "effets suscités" : surprendre, épater , faire languir, séduire, intéresser…