

LES ACTES !



**FESTIVAL
OSONS
LES ARTS
EN EPS
9 - 10
MARS**

AUBERGE PAJOL
20 ESPLANADE NATHALIE SARRAUTE
75018 PARIS

M° LA CHAPELLE / MARK DORMOY



www.snepfsu.net

F.S.U.

POURQUOI LES PROGRAMMES EN ARTS EN EPS SONT-ILS INACCEPTABLES ?

*Contrairement aux confusions, approximations et formalisations hasardeuses des programmes actuels, **Thierry Tribalat** s'engage pour des programmes qui définiraient clairement les objets culturels, leurs thèmes d'enseignement et d'étude, préciseraient les savoirs pratiques, notions, concepts essentiels. C'est, selon lui, à ce prix que sports et arts du mouvement ne seront plus confondus et pourront être véritablement enseignés.*

1. Comment comprenons-nous la question qui nous est posée ?

Avant d'y répondre, tentons de la comprendre. À quoi s'intéresse-t-on ? Aux programmes des arts ? Au transfert du programme des arts en EPS ? Au programme d'EPS qui s'intéresse à l'art, aux arts ? Nous avons fait le choix de nous intéresser à la place et au rôle de ce que nous appellerons les arts du mouvement, nous y reviendrons, prennent dans la rédaction des programmes en EPS aujourd'hui.

2. Qu'est-ce qu'un programme.

Revenons tout d'abord sur ce qu'est, d'une manière générale, un programme : « *C'est un document officiel qui prescrit ce qui devrait être enseigné par une discipline et ses responsables lors d'un cours ou d'une période dans un ordre libre ou fixé* ». (Roger François Gauthier)¹. Qu'enseigne-t-on alors aujourd'hui à l'école à l'aide d'un programme ? Chacun s'accordera à dire que l'on enseigne des valeurs, des savoirs et savoir-faire, des attitudes, des comportements, de la culture. Dans quel but ? Pour que chacun puisse, par les savoirs acquis, s'insérer pleinement dans notre société, dite libre et démocratique, y être un acteur constructif et s'épanouir dans ses activités, seul ou avec d'autres, qu'elles soient professionnelles ou de loisirs. Mais c'est surtout aujourd'hui de pouvoir permettre à chacun de se repérer dans la complexité d'un monde en profonde mutation, de se doter des outils intellectuels, sociaux, corporels pour y agir lucidement à la fois de manière rationnelle et sensible, dans une recherche constante de la vérité et de l'authenticité. Deux missions incombent donc à l'école au travers des programmes : l'instruction d'une part, qui permet l'accès au savoir et l'éducation d'autre part, en transmettant les valeurs qui fondent notre république. Les deux sont indissociables. Les choix programmatiques sont donc à la fois éthiques, politiques et économiques, car nous sommes confrontés à un double enjeu : donner les moyens à tous, sur le territoire, de s'émanciper par l'accès au savoir et de s'équiper pour se confronter à la brutalité du monde. La responsabilité des décideurs est donc immense.

1 Crises des programmes scolaires. Vers une école de la conscience. Ed Berger Levrault

Des enjeux importants

Le premier enjeu est fondateur de l'école et s'explique par les options prises à la révolution. On ne peut dans notre pays dissocier l'école de la république à laquelle elle est ontologiquement liée. Pour que chacun puisse par le suffrage universel débattre de la chose publique, « la res publica », en toute connaissance de cause, il nous faut à la fois avoir accès au savoir, à la vérité et à la raison. On pourra ainsi au sein de ce débat exercer sa liberté de conscience, de pensée et agir au service de l'intérêt général. Pas d'école, pas de république.

Le second enjeu est plus récent : l'accélération exponentielle de la production des savoirs dans le monde moderne, sa circulation, son traitement, l'intensité de l'existence où la vitesse est le maître mot, la difficulté d'exister dans une société individualisée, nécessitent des compétences de plus en plus nombreuses, mais aussi une capacité à apprécier de manière intuitive les situations complexes traversées, de tirer profit des expériences vécues, de comprendre les mondes² que l'on traverse ou dans lesquels on souhaite ou non s'inscrire. Il s'agit de préparer chaque enfant à ce challenge sociétal. Malheureusement, les programmes aujourd'hui par leur nombre, leur complexité, parfois leur vacuité et, il faut bien le dire, leur opacité quant aux rôles qu'ils sont censés jouer et les savoirs qu'ils sont censés transmettre, interrogent et posent problème quant aux réponses qu'ils apportent à ces questions.

Une matrice idéologique à éclaircir

Ceci implique nécessairement qu'ils soient régulièrement réajustés, voire totalement refondés pour tenir compte des évolutions et révolutions, mais sans pour autant perdre leur ADN. Un programme ne peut donc être une sorte de consensus mou et fluctuant, même si le contexte social et politique peut l'y forcer. Il doit surtout s'appuyer sur une matrice idéologique claire, à savoir une conception explicitée de la culture à transmettre, de l'éducation à poursuivre et du sujet à former. Et l'EPS ne devrait pas échapper à cela d'autant plus que de manière spécifique, elle se doit d'aider le sujet à clarifier le rapport qu'il entretient avec son corps, à savoir se faire advenir autre, s'il le souhaite, en toute connaissance de cause. C'est là, pensons-nous, que les savoirs et valeurs essentielles à s'approprier se logent pour notre discipline, d'autant plus que le corps dans la société d'aujourd'hui est l'objet d'enjeux de toutes natures. En conséquence, opérer, par exemple, une dévolution de l'acte de création chorégraphique à l'élève pour qu'il devienne créateur, ne renvoie pas à la même conception du sujet que celle qui l'inviterait seulement à s'approprier une chorégraphie conçue par d'autres, en l'occurrence par l'enseignant. Trois questions devraient alors structurer l'axe de réflexion de ceux dont la mission est la rédaction du programme : quelles valeurs corporelles transmettre ? - quelles relations à la culture corporelle de notre temps veut-on permettre d'établir ? - quels usages du corps veut-on valoriser et inviter à construire ?

2 « les mondes de l'art ». H. Becker. Flammarion 2006

Se pose également la question, et nous n'aurons pas le temps d'y répondre : qu'est-ce qu'un corps en mouvement dans le domaine artistique ? Qu'est-ce qu'une éducation physique artistique ? Questions qui taraudent la profession et qui ne lui permettent pas de traiter sereinement ce sujet, car prisonnière d'une vision trop étroitement sportive de l'enseignement et d'une méconnaissance du domaine de l'art et particulièrement des arts du mouvement. La place presque inexistante de ce domaine dans les formations depuis quelques années en est grandement responsable. À trop se centrer sur les pratiques sportives, on en a oublié les enjeux liés à l'exploration et la maîtrise du corps en mouvement d'une manière générale et des apports d'autres domaines comme celui des arts ou du bien-être dans l'accroissement de cette maîtrise. Il faut rappeler ici que le savoir enseigner se définit pour nous par les conditions à intérioriser pour passer de la non-maîtrise à la maîtrise d'une activité³. Il y a « une imbrication du JE dans la situation »⁴, le savoir est incarné, s'approprie en acte au cœur d'expériences vécues et non posé comme un objet en extériorité.

3. Les arts du mouvement dans le programme d'EPS

Je ne pourrai pas ici et ce n'est pas le sujet me lancer dans une analyse de tout le programme d'EPS, je me contenterai d'une approche critique de ce qui relève du domaine des arts du mouvement comme cela m'a été demandé. Cette approche s'inscrit inévitablement dans une série de questions qui touche à l'ensemble du programme et à laquelle les arts du mouvement n'échappent pas : les éléments qui tiennent lieu de savoir dans le programme, si tant est que cela en soit, permettent-ils d'agir sur soi et sur le monde ? N'ont-ils pas comme seule finalité ici que d'être formellement enseignés et donc de ne valoir que pour eux-mêmes ? À la lecture, les propositions ne sont-elles pas culturellement autos référencées au point de tomber dans un formalisme qui nous coupe de la réalité des pratiques artistiques en perpétuelle transformation ? Ceci débouche sur des contre-sens, voire du non-sens. Les formalisations hasardeuses de l'objet culturel ne débouchent-elles pas sur des confusions quant aux savoirs à enseigner.

En fait que propose-t-on d'enseigner véritablement dans ce domaine des arts que nous appellerons les arts du mouvement ? Nous rangerons dans ce domaine *les arts qui ont en commun d'explorer et questionner à des fins artistiques et sensibles les ressources, les propriétés du corps en mouvement*. La particularité de ces disciplines artistiques est d'être hybrides, de se métisser, se prolonger pour faire émerger d'autres possibles et faire exploser les références établies⁵. Ceci évite de se limiter aux pratiques sociales de danse et de cirque et d'ouvrir le champ des pratiques.

3 Nous différencions activité et pratique. Une pratique est un champ de contraintes sociale et matérielles dans lequel le sujet souhaitant s'y inscrire, doit déployer une activité, au sens de Léontiev, pour s'y adapter.

4 « du Rapport au Savoir, élément pour une théorie ». Bernard Charlot ed Anthropos 2005. p81

5 <https://www.numeridanse.tv/themas/parcours/les-arts-du-mouvement>

4. Les limites du champ notionnel

La notion de champ

Entrons tout d'abord par les notions utilisées pour écrire le programme. Revenons en premier lieu sur celle de champ⁶ d'apprentissage. Notion clairement métaphorique empruntée à la sociologie qui l'a elle-même empruntée à la physique où la définition est précise : « *La notion de champ permet de comprendre et représenter plus facilement l'effet d'une source (magnétique, électrique, gravitationnelle, etc.) sur l'espace autour d'elle. La force que subit alors un corps placé dans ce champ peut être étudiée indépendamment de la source qui l'a engendrée* ». Pierre Bourdieu a très certainement emprunté à la physique l'usage qu'il en fait en sociologie : un espace social limité dans lequel les gens s'affrontent, se combattent pour en garder ou en prendre la maîtrise, obtenir de la considération de l'estime, en tirer un subside matériel ou financier. C'est donc un espace limité, parcouru par des forces, des tensions permettant de rendre compte d'une lutte de classe, ou d'un combat social pour obtenir un statut, conquérir un pouvoir. L'appartenance et la place que l'on occupe dans un champ se conquièrent. On se demande donc, si cette définition est retenue, de quelles forces, tensions, ou oppositions il s'agit quand on parle de champ d'apprentissage. Ici déjà la notion fait problème. H. Becker⁷ quant à lui utilise la notion de monde que nous avons développé par ailleurs⁸, car elle nous semble plus à même de faire avancer la réflexion. Le « monde de la danse », le « monde du sport » *résultent de la conjonction et de la convergence d'initiatives et d'actions d'individus désireux de faire exister, de pratiquer et de jouir des danses et des sports. Des acteurs, des publics, des lieux, des objets⁹, des structures, des cadres institutionnels, des envies et des motivations, des échanges et des interactions, des représentations...* font que ces mondes existent et durent, mais aussi qu'ils ont leur propre spécificité¹⁰. Le marcheur athlétique sportif et le randonneur n'appartiennent pas au même monde et ne sont pas dans la même pratique sociale, même s'ils marchent tous les deux.

Mais pourquoi ne pas avoir retenu celle de « domaine d'expérience » dont la définition est claire et développée en didactique par Paolo BOERO en 1994 (université de Gènes)¹¹: On appellera « domaine d'expérience » ces sphères d'activité socialement pérennes, domaine de la culture (dans le sens de Hatano & Wertsch, 2001), cohérent et homogène, reconnaissable par les pratiques qui se développent et se stabilisent dans une communauté donnée, les savoirs qui s'y établissent d'une façon plus ou moins institutionnalisée, les

6 Dans le domaine des arts on retrouve la notion de champs en photographie, en cinéma, mais aussi dans la sculpture ou la peinture. Il signifie un espace ayant une qualification qui le précise (dictionnaire d'esthétique de Souriau).

7 « Les mondes l'art » H.Becker. Flammarion 2006

8 Intervention au séminaire de l'inspection générale à Lille et Toulouse 2010. Eduscole.

9 Voir : LATOUR B., « Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'inter-objectivité », vol. XXXVI, n°4 : Travail et Cognition, 1994, pp. 587-607.

10 « Règle à respecter, règles à transgresser dans le monde de la danse et du sport aujourd'hui ». Thierry Tribalat Sophie Necker cahier n°8 du Cedreps.

11 « La didactique des domaines d'expérience » Paolo Boero Nadia Doueck.

diverses représentations symboliques esthétiques et éprouvant les mêmes sensations, émotions, le même imaginaire »...

Un intitulé qui pose question

La notion de champ d'apprentissage ne nous semble donc pas en elle-même appropriée, mais de plus, celle-ci ne se réfère pas à des mondes, des pratiques et des activités cohérentes et homogènes culturellement. Notons que les autres notions de monde, de champ ou de domaine d'expérience renvoient chacune dans leur définition à cette cohérence et cette homogénéité. Enfin, la définition du champ d'apprentissage relatif aux arts du mouvement change au gré des programmes, ce qui renforce l'idée que la notion n'est pas maîtrisée. Au collège, on parle de « *S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique* »¹². Qui était d'ailleurs la compétence propre du lycée en 2010. Au lycée en 2020 ceci devient « *Réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée* » qui était la compétence propre du collège en 2010. Une compétence serait donc un champ et vice versa. Comprenez qui pourra. Par ailleurs dans le premier cas, le corps n'est pas une condition, dans le second le corps en est une, mais pas le domaine de l'art. On constate également que cette formulation est sans limite, le football pourrait y avoir sa place, de plus on y mêle des pratiques, qui n'ont rien à voir entre elles comme la danse artistique et la gymnastique. Enfin cohabitent des mots comme : s'exprimer, prestation, artistique, vue, appréciée qui accroissent la confusion dans la définition du « champ », car si le mot prestation convient pour la gymnastique, ce n'est pas nécessairement le cas pour la danse. Enfin, le législateur ayant bien vu les limites d'un « vu et jugé » qui ne convenait pas à la danse a alors choisi un « vu et apprécié » qui de fait ne convient plus à la gymnastique. La formulation cherche une homogénéité et une cohérence qui n'existe pas sur le plan culturel, mais qui en fait est là pour servir en priorité une vision éducative. Nous y reviendrons. Enfin si l'on remonte encore plus loin, dans les années 90, on constate une régression et une détérioration notionnelle concernant l'enseignement des arts du mouvement pour déboucher aujourd'hui sur des formulations confuses et impropres à la construction d'un enseignement.

D'autres notions floues issues d'une histoire autoréférencée des arts dans la discipline

« *Enrichir une motricité expressive à l'aide de divers paramètres* » - « *mettre en œuvre un projet de composition* » - autant de notions, de formulations qui posent question. Que signifie enrichir : ajouter, étoffer, nourrir, affiner, diversifier, prendre de l'importance ? De même qu'est-ce qu'une motricité expressive ? Ces formulations occupent les textes officiels et professionnels depuis des années sans que jamais leurs significations ne soient interrogées. L'homme est doté par nature d'une motricité expressive bien antérieure à celle d'effection et il en use quotidiennement, nous renvoyons pour cela aux travaux de H.Wallon.

12 En 2008 au collège on parle de compétence propre « réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique ». En 2015 cela devient un champ d'apprentissage : « s'exprimer devant les autres par une prestation artistique ou acrobatique ». Le lycée en 2019 revient sur la formulation de la compétence propre du collège de 2010.

La question est ici de savoir ce que cela signifie en soi : qu'est-ce qu'une motricité expressive au regard d'une motricité qui ne le serait pas ? Ne serions-nous pas de fait tout le temps expressif ? Que cela peut-il bien signifier dans le cadre du cirque, de la danse, du théâtre gestuel, du mime ? Quand y a-t-il ou n'y a-t-il pas un geste dansé, que signifie acquérir, développer, maîtriser un geste dansé, quand et à partir de quoi un geste dansé serait expressif ou pas ? Par sa théâtralité, sa musicalité, sa géométrie, sa présence ? De quels paramètres parle-t-on ? Suffit-il d'énoncer comme des allants de soi « espace-temps-énergie¹³ » pour que se dessine un contenu à maîtriser, une activité à déployer et comprendre ? La faiblesse notionnelle, l'absence de précisions, contribue à ce que nous disions plus haut, à nourrir l'opacité des programmes et créer des résistances chez les enseignants. On se cache ainsi derrière une approche abstraite de la danse ou du cirque, approche qui se veut experte, mais qui n'aide en rien l'enseignant quant aux contenus qu'il doit enseigner. Notons que chez les « enseignants experts » la notion de motricité expressive renvoie à des définitions très variées.

Enfin les formulations floues (le rapport signifiant/signifié étant plus qu'approximatif) et non fondées culturellement permettent de mettre en avant et en priorité une approche éducative : s'engager, assurer, gérer, se concentrer, persévérer au détriment d'un véritable contenu culturel scolaire portant sur le corps en mouvement dans le domaine de l'art. Par exemple : « *choisir des procédés de composition au service de la relation avec ses partenaires* ». Il est surprenant que l'on ne choisisse pas des procédés de composition en lien prioritairement avec le parti pris artistique retenu, fussent-ils être collectifs, mais avant tout en fonction de ses partenaires. On pourrait tout simplement proposer d'aider le collectif à s'organiser pour composer en lien avec un parti pris choisi, comme rester collectivement de dos tout en restant présent par exemple ; on ne sait pas ce que les élèves doivent apprendre ni ce que le professeur doit enseigner. Le contenu est avant tout affectif et social et relève de l'attitude à acquérir plus que de savoirs à construire. Enfin on s'interroge sur le statut de ces formulations : est-ce des compétences, des savoirs des dispositifs, des objectifs, des thèmes ou objets d'enseignement ou d'étude ? Tout au plus nous dit le texte des « *éléments* » *prioritaires pour atteindre les AFL* qui relèvent parfois, et selon les cas, grossièrement de la définition de l'art travaillé, d'une compétence ou de la capacité si ce n'est du dispositif à mettre en place, mais certainement pas de savoirs à construire.

Ceci nous amène au deuxième point la cohabitation de pratique qui n'ont rien à voir entre elles dans le même « champ ». Je me suis déjà exprimé sur le sujet¹⁴ et je ne retiendrai que quelques idées en renvoyant le lecteur aux articles qui traitent de ce point.

13 Rappelons que R.Laban parle d'espace, de temps, de flux et de poids. Laban ayant développé une méthode de transcription et non une notation, du mouvement en général et non nécessairement dansé. Quant à la danse, elle est avant tout un jeu avec le mouvement et son rapport à la gravité et le système Laban convient bien à sa transcription/notation.

14 In « l'artistique ». Ed. EPS col dirigé par Betty Lefevre. 2016 - revue Hyper 2019.

5. Vivre une expérience gymnique, ce n'est pas vivre une expérience artistique¹⁵ DIA5

Les pratiques sportives, répétons-le, obéissent à une logique d'affrontement physique, c'est le combat, la lutte qui organise les conduites. La compétition est le dénominateur commun, s'opposer est la motivation première. La recherche du résultat sous forme de performance, de score prédomine : il s'agit avant tout, par l'objectivation du résultat, de définir la valeur effective de chacun (B. Jeu)¹⁶. Le dépassement de soi en constitue le fondement et nourrit le motif d'agir. Les règles constitutives morales, réglementaires, symboliques, d'affrontement... sont stables¹⁷, déclinées dans toutes les APSA se disant relever du sport et permettent de renforcer et maintenir sa cohérence historique. La technique déployée recherche une efficacité au service de ce motif d'agir. La compétition est le moment clé, unique, où se cristallisent ses ressorts essentiels. La gymnastique acrobatique entre dans ce cadre : compétition, règles constitutives, code de pointage permettant de déterminer « qui fait mieux la même chose ou plus compliqué sans se perdre ». Le gymnaste ne peut pratiquer la gymnastique sous toutes ses formes qu'à la condition de se plier à l'ensemble de ces contraintes. S'il y a une esthétique, celle-ci est liée à la justesse technique. Le geste est beau, car il est juste ! La forme est un moyen de communication qui renvoie à un degré de maîtrise de l'équilibre ou de l'acrobatie, véritable objet de la confrontation. Vivre une expérience gymnique, peu importe la pratique, c'est nécessairement se confronter à cette réalité.

Le monde de l'art s'inscrit dans une autre logique. L'activité de l'artiste a pour objectif de re-questionner les présupposés d'une expérience sensible à travers des matériaux variés, plastiques ou non et de les mettre en partage. Ceci est le cœur de l'expérience artistique. L'art est transgressif, il questionne le monde et rend visible l'invisible en jouant sur les propriétés des matériaux qu'il utilise. Les seules contraintes existantes sont celles que l'artiste se donne à lui-même et les arts du mouvement n'échappent pas à cette problématique, ce sont tout ou partie de certaines propriétés du corps qui font l'objet d'un questionnement, notamment pour ce qui intéresse l'enseignant d'EPS : le mouvement, sa musicalité, sa théâtralité, son pouvoir de créer de manière infinie des formes abstraites ou non, acrobatiques ou non, de créer des univers poétiques. De les rendre ainsi plus ou moins signifiantes, d'évoquer, par cette mise en jeu et cette mise en forme, des mondes imaginaires, bref d'habiter poétiquement le monde. L'art se plaît à faire du détournement d'objet pour en rendre compte différemment, les compressions de César par exemple, l'urinoir du M. Duchamp ou l'utilisation du geste quotidien en danse par Hanna Halprin, mais aussi en détournant des pratiques sociales, le sport en fait partie, ou des gestes quotidiens.

15 Le Cedreps à l'initiative de Raymond Dhellemmes a travaillé cette question des expériences à vivre. On retrouvera dans les derniers cahiers du CEDREPS des articles qui approfondissent cette question.

16 « Le sport, l'émotion, l'espace ». B.Jeu. Ed Vigot.

17 « On ne joue pas à la main au football » règle constitutive non négociable, historiquement pérenne, qui constitue et fait exister la pratique. La transgresser c'est de fait changer de pratique. Les règles contingentes bougent, évoluent, mais pour continuer à faire exister les règles constitutives bousculer par le jeu des acteurs.

Le cas de l'acrosport

L'acrosport en EPS occupe une place importante qu'il faut interroger. C'est un objet culturel scolaire. Programmer cette pratique essentiellement scolaire demande d'obéir à certains principes et de se poser les bonnes questions dont une essentielle : fait-on vivre une expérience gymnique ou une expérience artistique aux élèves ? Les deux n'étant pas compatibles il faut choisir ! Ici les choix des enseignants sont multiples. Certains ont opté, comme le Centre EPS et Société¹⁸ pour une approche strictement gymnique. D'autres tentent l'approche artistique, mais dans ce cas ne sommes-nous pas dans les arts du mouvement. L'acrosport scolaire, est, et aurait dû rester, une pratique gymnique et répondre à ses éléments constitutifs. Le cirque ou les arts de la rue ayant tous les éléments pour répondre à une approche artistique et poétique de l'acrobatie collective. Malheureusement, les acteurs de l'EPS en ont fait, avant tout pour des raisons d'éducation à la sociabilité (travailler en groupe, se respecter, faire en ensemble...), de mise en activité simultanée des élèves d'une classe, de formation, de réponse à une commande institutionnelle (programmes), une pratique qui n'appartient ni au monde du sport ni au monde de l'art et dont les acquis corporels restent bien souvent pauvres et même dangereux. Peu à peu un OVNI scolaire, par abandon à une référence explicite à une mise en activité artistique ou sportive, s'est répandu dans les cours. Le monde sonore sert de décors, les acrobaties relèvent de l'escalade, elles sont réalisées et juxtaposées au centre du tapis, elles ne relèvent d'aucun principe de composition ni d'interprétation. Enfin certains élèves sont réduits au rôle de tuteur et soutiennent leurs camarades... Mais ils font ensemble ! Les acquis, car il y en a, sont ici avant tout éducatifs, mais avec un sens culturel confus. Si l'EPS peut et veut concevoir des formes de pratiques scolaires qui n'ont plus aucun lien avec les pratiques sociales, hormis formels ou d'apparence, alors elle doit se donner les moyens au moins de formaliser les savoirs moteurs qu'elle transmet et rester exigeante sur ce sujet. Enfin de savoir à quel monde, quelle mise en activité, elle réfère la forme de pratique construite. Quelle expérience veut-on faire vivre aux élèves ? Par exemple, pour prendre un exemple connu, la locomotion de longue durée relève de la CP5 et non de l'athlétisme et cependant la confusion perdure.

En conséquence si l'on déploie une activité artistique sur ou au sein de l'acrosport considéré comme objet, cela sera nécessairement pour le détourner et révéler une face cachée, mais cela ne sera plus au sens culturel du terme de l'acrosport, mais la présentation artistique au travers d'une installation ou d'une chorégraphie, d'une représentation sensible qu'en a l'artiste ou les élèves au travers de la mise en exergue de certaines propriétés de l'acrosport. Le programme se détache de la dimension culturelle pour ne retenir que le point commun éducatif qui peut unir ces activités, comme maîtriser ses émotions pour passer devant les autres. Passer devant les autres devient l'enjeu éducatif central, celui qui prime, peu importe la validité et l'exigence culturelles de ce qu'ils font !

18 Je renvoie ici au numéro spécial de « ContrePied » sur le sujet.

6. L'absence de contenus organisés

Nous le répétons, à la lecture de ce champ, on ne sait pas ce que les enseignants doivent enseigner ni ce que les élèves doivent apprendre. Nous ne voyons pas non plus de différence significative entre le collège et le lycée alors que les élèves ont mûri, se sont transformés physiquement, ont développé une forte intériorité et sensibilité.

Aucun thème d'enseignement ciblé en fonction du niveau de classe et des besoins des élèves, assorti de contenus d'enseignement ad hoc n'est proposé. Prenons un thème d'étude peu abordé, absent des programmes alors qu'il est central dans l'enseignement de la danse : « danse et musicalité »¹⁹. Ce thème est important, car fréquemment en milieu scolaire on sollicite et « libère la fonction expressive » des élèves, mais l'on ne va pas au-delà. Les raisons sont multiples, elles relèvent à la fois de la maîtrise didactique et de la connaissance de l'objet culturel.

Comment aider un élève à passer de la simple sollicitation expressive de sa motricité ce que propose le programme de la sixième à la terminale, à « musicaliser son mouvement », condition pour qu'il entre dans la danse ? Pour cela, on s'attachera à lui faire découvrir que la danse peut se déployer dans tout ou partie du corps, le haut le bas, les gestes, les attitudes, le visage, les postures... On peut être, par exemple, immobile et réaliser une danse des mains ou du visage. Que l'on peut jouer sur la vitesse, l'amplitude, l'accélération, la direction, l'intensité, l'immobilité pour structurer un tempo-rythme. Que l'on peut également mobiliser les couples flexion/extension, appui/élan, tension/relâchement, inspiration/expiration et bien d'autres encore, pour nuancer et diversifier les formes, les sensations. Je renvoie à Michel Bernard et l'analyse qu'il a faite de ce thème²⁰. On pourra également lui présenter des extraits d'œuvres montrant l'usage de cette musicalité²¹.

Peu à peu le jeu avec le mouvement et la gravité, se nuance, s'acquière un tempo-rythme, une valeur, une qualité, il découvrira qu'il existe une musicalité intrinsèque du mouvement et que la relation au monde sonore n'est pas une obligation qu'il s'agit d'un dialogue consenti à construire sur le plan rythmique, mais aussi mélodique ou poétique. En retour il affinera ses sensations, en jouera sans pour autant mobiliser des coordinations complexes et investira son imaginaire dans l'activité déployée. Enfin il pourra comprendre qu'il peut exercer cette musicalité à plusieurs, avec des objets ou en se déplaçant. On le voit, ce thème d'étude permet de mettre en jeu une activité « savoir musicaliser son mouvement » et d'intervenir à la fois sur ses propriétés et celles du corps. Dans ce cadre, on peut attendre du collégien qu'il comprenne la différence entre scansion, tempo et rythme, qu'il construise la notion de durée et qu'il puisse s'investir en troisième dans des chorégraphies où la musicalité soit avant tout extrinsèque à savoir en lien avec des déplacements ou des objets,

19 Nous aurions pu prendre « danse et théâtralité » ou « danse et narration » ou encore « le cadrage » ... le choix relève ici de ce qui semble essentielle d'enseigner au travers des attentes de l'école.

20 In « De la création chorégraphique ». M. Bernard. CND 2001.

21 La relation aux œuvres reste un sujet important. Nous enseignons les conditions de possibilités d'en produire, mais pas les œuvres elles-mêmes. Je renvoie à mon article dans l'ouvrage de passeurs de danse « Inventer la leçon de danse en EPS ». ed Canopé. Clermont-Ferrand (ouvrage épuisé).

des repères sur le monde sonore et les autres. Au lycée qu'il comprenne ce que nuancer veut dire et rechercher par la qualité du mouvement et une musicalité intrinsèque une dimension plus poétique ou théâtrale qui sera inscrite dans un parti pris chorégraphique ou corporel assumé. Le programme se doit de donner des pistes pour que l'enseignant puisse traiter ce thème, de préciser ce qu'il est incontournable d'aborder et l'ordre dans lequel cela doit l'être, de proposer dans des documents d'accompagnement ce que le professeur pourra mettre en place en fonction de la pratique artistique qu'il aura choisie comme support de son enseignement. D'offrir enfin des œuvres qui viendront nourrir l'intervention.

7. Conclusion

Le travail reste à faire à la fois pour circonscrire les pratiques artistiques et les différencier du monde du sport, mais aussi de préciser ce qu'enfin les enseignants doivent enseigner et ce que les élèves doivent apprendre, car les arts du mouvement demandent la même exigence que toute autre pratique sportive, sinon ils ne resteront qu'une animation formelle ayant comme simple but de prendre du plaisir à faire ensemble une prestation scénique qu'elle soit gymnique ou artistique sans que jamais la question de l'engagement artistique ne soit posée ou vécue. En conséquence, concernant la rédaction des programmes : le domaine d'expérience à vivre doit être clairement défini, les thèmes d'enseignement et d'étude doivent être donnés ainsi que les savoirs (savoirs pratiques, notions concepts) essentiels relatifs au thème par le programme et être justifiés au regard du niveau de développement des élèves, de leur niveau de scolarité et du sens culturel qu'ils doivent construire. Des conseils pour choisir les pratiques supports doivent être formulés. Enfin les objets d'enseignement relèvent du contexte matériel et humain, de l'histoire des élèves sur un territoire et incombent aux enseignants. Des documents d'accompagnement, véritables ressources pragmatiques, doivent donc être rédigés pour accompagner le choix de ses objets et de ses pratiques. Espérons qu'ils le seront un jour. La profession a les forces et les ressources pour entamer ce travail essentiel à la cohérence et la pertinence des enseignements.