

La danse contemporaine, une pédagogie par l'expérimentation et l'improvisation

Julia Rosenow

▶ **To cite this version:**

Julia Rosenow. La danse contemporaine, une pédagogie par l'expérimentation et l'improvisation. Art et histoire de l'art. 2014. dumas-01109956

HAL Id: dumas-01109956

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01109956

Submitted on 27 Jan 2015

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.

UNIVERSITÉ PARIS 1 PANTHÉON – SORBONNE
UFR 4 – ARTS PLASTIQUES ET SCIENCES DE L'ART

DIRECTEUR DE RECHERCHE : MONSIEUR JACINTO LAGEIRA

JULIA ROSENOW
2013 - 2014

MASTER 2 ESTHÉTIQUE

LA DANSE CONTEMPORAINE, UNE PÉDAGOGIE PAR L'EXPÉRIMENTATION ET L'IMPROVISATION.

julia.rosenow@hotmail.fr

REMERCIEMENTS

– – – –

Je tiens tout particulièrement à remercier Annabelle Rosenow, danseuse, pour son aide précieuse et le partage de son expérience de la danse.

Je tiens également à remercier mes professeurs pour leurs relectures et leurs conseils.

Enfin, merci à mes proches pour leur soutien et leurs relectures.

SOMMAIRE

– – – –

INTRODUCTION – *p.6*

I – LE BLACK MOUNTAIN COLLEGE, EXPÉRIENCE D'UNE AUTRE PÉDAGOGIE. – *p.9*

I.1 – Qu'est-ce que le Black Mountain College ? Histoire et contexte. – *p.9*
I.2 – Expérimentation et improvisation : deux outils au cœur de la pédagogie du Black Mountain College. – *p.13*

I.2.1 – L'expérimentation. – *p.13*
I.2.2 – L'improvisation. – *p.15*
I.2.3 – Quelle évaluation possible ? – *p.16*

I.3 – Black Mountain College, une utopie ? Des limites à l'expérience du Black Mountain College. – *p.17*
I.4 – La danse contemporaine, un moyen de mise en application de ces principes ? – *p.20*

II – INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DE LA DANSE CONTEMPORAINE POUR L'INDIVIDU, CE QUE CELA PERMET DE DÉVELOPPER CHEZ LA PERSONNE. – *p.23*

II.1 – La danse contemporaine comme moyen de connaissance subtile de l'être. – *p.23*

II.1.1 – Vers un regard intérieur, développement de l'intériorité. – *p.23*
II.1.2 – L'espace. – *p.26*
II.1.3 – Un certain rapport au temps. – *p.28*
II.1.4 – Développer la conscience et une connaissance intuitive des choses dans l'expérimentation. – *p.30*
II.1.5 – La danse comme moyen d'expression d'une intériorité, d'un imaginaire. – *p.31*
II.1.6 – Projection de la vision intérieure. – *p.32*
II.1.7 – Vers une connaissance intuitive de l'être au monde. – *p.33*

II.2 – Existe-t-il une philosophie, ou pensée de la danse, qui complèterait ou justifierait le fait de l'envisager comme outil pédagogique ? – *p.34*

II.2.1 – Etat des lieux d'une absence d'une philosophie de la danse. – *p.35*

II.2.1.1 – L'absence. – *p.35*
II.2.1.2 – La difficulté d'un discours philosophique sur la danse. – *p.36*
II.2.1.3 – Une pensée en mouvement. – *p.36*

II.2.2 – Une poétique pour dire la danse. – *p.37*

II.2.2.1 – Sortir de la classification esthétique. – *p.37*
II.2.2.2 – Paul Valéry, une poétique qui remet en question l'esthétique kantienne. – *p.38*
II.2.2.3 – Quelle philosophie pour la danse ? – *p.39*

II.3 – La danse contemporaine, une philosophie du corps ? – *p.40*

II.3.1 – Un corps pensant. – *p.40*
II.3.2 – L'union de l'âme et du corps, mouvement de l'existence. – *p.41*

II.3.3 – Le corps dansé, une expérience de ce mouvement d'existence. – *p.41*

II.4 – Un exemple de projet danse menée dans une école primaire. – *p.42*

II.4.1 – La danse, quelle danse ? Une éducation par un travail du corps. – *p.43*
II.4.2 – Pourquoi la danse contemporaine à l'école ? – *p.45*

II.4.2.1 – L'expérience esthétique. – *p.45*
II.4.2.2 – Richesse pédagogique de la danse contemporaine. – *p.46*

II.4.3 – Objectifs pédagogiques et mise en œuvre du projet. – *p.48*

II.4.3.1 – Les objectifs travaillés en atelier. – *p.48*
II.4.3.2 – Un choix porté par des enseignants. – *p.52*

III – DIMENSION POLITIQUE DE LA DANSE CONTEMPORAINE. – *p.54*

III.1 – Ce que la danse contemporaine porte de politique en elle. – *p.55*

III.1.1 – La danse contemporaine, pour une autonomisation de la pensée. – *p.55*
III.1.2 – Utopie d'un projet social démocratique. – *p.58*
III.1.3 – Le piège de la fascination et du divertissement. – *p.60*

III.2 – Le caractère politique de la transmission de la danse contemporaine. – *p.62*

III.2.1 – Agissant sur le corps, une pédagogie par essence politique. – *p.62*
III.2.2 – Construction du singulier et du pluriel. – *p.63*

III.3 – Une liberté du geste qui échappe à tout contrôle et renvoie à l'essentiel. – *p.66*

III.3.1 – « Merce Cunningham ou la bascule de l'histoire »[1], La recherche de la liberté dans le hasard. – *p.66*
III.3.2 – Une liberté qui nous échappe. – *p.69*
III.3.3 – Un geste porteur de sens. – *p.70*

CONCLUSION – *p.74*

BIBLIOGRAPHIE – *p.75*

ANNEXES – *p.78*

1 Ginot Isabelle, Michel Marcelle, *La danse au XX^e siècle*, éd. Larousse, 2008, p.26.

Place irremplaçable au cœur même
du langage humain le plus pur,
le plus direct

Langage riche de toutes les richesses
de l'être et de la vie...
Mais, comme eux, subtil et ambigu

Langage synthétique par excellence,

heureusement,

informalisable.

Le danseur est ce créateur de
l'instant, qui porte en lui
le monde entier

Et son corps en est le résonateur privilégié.

FRANCOISE DUPUY. *Chorégraphe*

Mon projet de recherche est né de ma rencontre avec la danse contemporaine. Plus précisément, c'est en pratiquant moi-même la danse contemporaine et en observant ses enjeux que ma réflexion trouva ses racines. J'insiste sur ce point car cela est pour moi tout l'intérêt de cette discipline : par la mise en mouvement du corps, elle sollicite la mise en mouvement de l'esprit et donc de l'être tout entier.

En expérimentant tout ce que cette pratique met en jeu au niveau de la connaissance de soi, du rapport au monde et du rapport entre les personnes, j'ai pris conscience du savoir qu'elle offrait au danseur, même amateur. Un savoir a priori très différent de celui enseigné dans nos sociétés et à l'école. Un savoir né des sensations et de l'expérimentation, un savoir peut-être trop négligé dans l'éducation, mais pourtant tout aussi précieux.

Cette découverte empirique, née d'une modeste pratique me poussa à faire des recherches sur la danse contemporaine, son histoire, ses fonctionnements, ses effets et ses apports. Nombres de pratiques artistiques semblent, tout comme la danse contemporaine, permettre l'acquisition d'un savoir plus empirique, plus intuitif mais néanmoins d'une grande richesse pour la construction de l'individu. Toutes ces recherches m'amenèrent à la conclusion que cet apport spécifique des pratiques artistiques aurait beaucoup à voir avec leur

manière de fonctionner, d'appréhender le monde et surtout les apprentissages. Ces mêmes recherches m'ont à plusieurs reprises dirigée vers l'expérience du Black Mountain College. Cette université expérimentale vit passer entre 1933 et 1959 nombres de grands artistes comme Merce Cunningham dont l'importance dans le passage de la danse Moderne à la danse Contemporaine est capitale. La pédagogie prônée au Black Mountain College, mettant en avant les notions d'expérimentation et d'improvisation, est proche de celle que l'on retrouve dans la danse contemporaine,

Cette forme d'enseignement est-elle encore aujourd'hui présente dans l'éducation ? Quelle place, et quel rôle donne-t-on aux pratiques artistiques à l'école ?

Dans le cadre de la loi du 8 juillet 2013 sur la refondation de l'école et d'une circulaire de mai 2013 spécifique à l'action culturelle, le Ministère de l'Education Nationale et le Ministère de la Culture et de la Communication demandent aux écoles primaires de mener des projets d'actions culturelles en lien avec les programmes scolaires et en partenariat avec des artistes ou des institutions culturelles, afin que tous les élèves, de l'école au lycée, bénéficient d'un parcours d'éducation artistique et culturel. On entrevoit ici une vision de ces pratiques comme participantes de la formation générale de l'enfant, car celles-ci viendraient alors compléter les autres disciplines pour répondre aux programmes scolaires.

De quelle manière ces pratiques artistiques pourraient-elles participer de l'éducation de l'enfant ? Quels sont leurs moyens d'action ? Quel chemin prennent-elles ?

On tentera ici de voir s'il est possible d'envisager ces pratiques artistiques et culturelles comme un outil pédagogique.

En effet, peut-on envisager dans le cadre des pratiques artistiques, et dans celui de la danse contemporaine en particulier, des outils pédagogiques utiles, voire nécessaires, à la construction et au développement de l'individu ? Que pourraient-ils en terme d'éducation ? Quels en sont les intérêts ?

Il s'agira dans un premier temps de se pencher sur l'expérience du Black Mountain College, et d'en étudier la pédagogie qui y fut développée. Cette université expérimentale, en repensant la pédagogie par l'expérimentation et l'improvisation, apporta à ses élèves une connaissance différente, plus intuitive, du monde et d'eux-mêmes. Il pourrait alors apparaître intéressant de puiser dans cette expérience des outils et moyens pédagogiques pour imaginer

introduire aujourd'hui à l'école cette forme de connaissance de l'être qui semblerait essentielle.

La danse contemporaine, a préservé dans sa manière d'enseigner les principes éducatifs mis en lumière par le Black Mountain College. Elle serait de ces pratiques artistiques qui participeraient à la construction de l'individu, et qui donc aurait sa place auprès des autres disciplines de l'éducation. Nous verrons dans un second temps de quelle manière la danse contemporaine en particulier, agit sur l'individu. Quels sont les intérêts de sa pédagogie dans le développement du sujet ? Enfin, il s'agira de comprendre en quoi la danse contemporaine trouve également sa pertinence en tant qu'outil pédagogique au sein de la société ; cette dernière semblant, en effet, être porteuse d'une dimension politique lui conférant une véritable force d'action.

I – LE BLACK MOUNTAIN COLLEGE, EXPÉRIENCE D'UNE AUTRE PÉDAGOGIE.

En plaçant les arts au cœur des enseignements, les fondateurs du Black Mountain College avaient pour ambition de réformer l'école, la démocratie ainsi que la culture aux Etats-Unis. Cette utopie rejoint les valeurs de la danse contemporaine qui en reprendra les principes fondateurs. Une étude de cette approche pédagogique originale et du changement de paradigme qu'elle propose nous permettra à la fois de mettre en lumière les filiations qu'il existe entre le Black Mountain College et la danse contemporaine ainsi que d'étudier l'expérience d'une pédagogie qui semble placer l'humain et la construction personnelle de l'individu au cœur de ses préoccupations.

I.1 – Qu'est-ce que le Black Mountain College ? Histoire et contexte.

Le Black Mountain College fut fondé en 1933 par John Andrew Rice, un pédagogue inspiré par les travaux de William James et de John Dewey (philosophe américain de l'éducation).A travers sa volonté de réarticuler à sa façon « l'art et la vie », cette université expérimentale avait pour but de refonder les méthodes et les finalités de l'éducation au service de la démocratie. Durant ses vingt-six années d'existence, elle fut le laboratoire des initiatives les plus novatrices que les Etats-Unis connurent à cette époque sur les plans artistique, éducatif et politique. Pourtant, son histoire et son rôle sont étonnamment ignorés et relativement absents de l'Histoire des Etats-Unis comme de l'histoire de l'art.

A la base de ce projet utopique, deux convictions animent Rice. Selon lui, la démocratie doit être mise en œuvre dans l'éducation. Et les arts doivent être mis au centre de tout enseignement de façon à lutter contre les scléroses dont cette éducation (l'éducation américaine de l'époque) est responsable. La pédagogie ainsi mise en place fut pensée comme une formation à la citoyenneté et les moyens pour y parvenir furent « une éducation par l'expérience ».

John Andrew Rice était un professeur de lettres atypique à qui on reprochait un enseignement « socratique » et éclectique. Licencié de l'université de Rollins en Floride, Rice décide, avec huit de ses anciens collègues, de fonder une école « utopique » où il pourrait mettre en pratique librement ses méthodes d'éducation. En pleine période de dépression

économique aux Etats-Unis, Rice fonde donc - grâce à la fortune personnelle d'un des enseignants - le Black Mountain College : une université expérimentale autogérée par ses enseignants et étudiants, isolée dans les montagnes de la Caroline du Nord. Le projet de Rice ne comportait pas de plan déterminé pour le *college,* ce qui fut un véritable handicap dans la recherche de fonds. Pourtant, cette zone de flou laissait le champ libre aux différentes personnalités qui allaient constituer le corps enseignant, de construire une école à leur image. Une chose fut pourtant établie dès le départ et les différents membres du *college* tâchèrent de la sauvegarder durant les vingt-six années de son existence : le projet administratif s'opposait totalement au système autocratique en vigueur dans toutes les universités « classiques » qui comportaient chacune un président et un conseil d'administration. Les instances dirigeantes du BMC étaient composées d'un conseil d'associés, formé d'enseignants et d'un représentant des élèves, ainsi que d'un recteur sans pouvoir démesuré, élu pour diriger l'école. L'organisation se voulait avant tout démocratique et basée sur la notion de consensus. Les décisions étaient prises en concertation lors de réunions centrées sur l'expression de l'opinion de chacun mais qui avaient pour conséquences de s'étirer bien souvent de nombreuses heures durant avant d'arriver à ce fameux consensus. L'opinion des étudiants était prise en compte et chacun participait à la vie du *college*. Afin de donner de la crédibilité à l'établissement, un comité consultatif au pouvoir symbolique fut élu. Il était composé de personnalités dont : John Dewey, Walter Gropius, Carl Yung, Franz Kline et Albert Einstein qui venaient parfois séjourner au *college*. Rapidement, Joseph et Anni Alberts furent engagés comme instructeurs et artistes associés après leur fuite d'Allemagne où ils enseignaient déjà dans la fameuse école du Bauhaus[2]. Joseph Alberts y enseignait les arts et son épouse le tissage.

Bien que les arts furent au centre de l'enseignement, Black Mountain restait un *college* au sens américain du terme, une université d'enseignement général qui avait pour objectif de former des étudiants en leur enseignant les disciplines nécessaires. On y enseignait donc les arts, mais également les disciplines traditionnelles (mathématiques, physique, littérature, histoire, géographie…), ainsi que des enseignements techniques et artisanaux (céramique, tissage, cuisine, maçonnerie…). C'est la manière d'enseigner qui fit principalement l'originalité de ce *college*. Les arts étaient au centre de l'enseignement non pas parce qu'ils étaient considérés comme plus importants que les autres mais parce que toute chose y était

2 Entre 1919 et 1933, l'école du Bauhaus, installée d'abord à Weimar puis à Dessau, a révolutionné l'ensemble des conceptions et des productions architecturales et esthétiques. Les bâtiments construits et décorés par les professeurs de l'école (Walter Gropius ou Hannes Meyer, Laszlo Moholy-Nagy ou Vassily Kandinsky) ont inauguré le « mouvement moderne » qui a modelé l'aspect architectural de notre siècle.

enseignée comme on y enseignait les pratiques artistiques. C'est-à-dire que la pédagogie pratiquée dans l'enseignement des arts fut considérée comme « l'archétype de l'éducation par l'expérience »[3]. La finalité proprement humaine de cet enseignement, dans ce qu'il apporte en terme de développement personnel de l'individu et de sa socialisation, fut considérée comme primordiale et commune à la finalité de l'éducation en général ; éducation qui avait pour objectif de développer la maturité aussi bien intellectuelle qu'émotionnelle de l'individu, tout en travaillant sur l'indépendance et la capacité d'initiative de chacun.

Aucun diplôme n'était distribué et aucune forme de hiérarchie, que ce soit entre les enseignants et les élèves, les différentes matières entre elles, ou encore entre l'école et le reste du monde ne devait être mise en place. Black Mountain étant à la fois un lieu de résidence et d'étude, étudiants et instructeurs participaient de façon égale à la recherche. Les professeurs étaient libres de choisir les enseignements et les méthodes qui leur convenaient. Les cours avaient lieu de 8h30 à 12h30 puis de 16h à 18H, les après-midi étant consacrés aux travaux de la ferme et aux tâches manuelles. L'autogestion et la quasi autosuffisance du *college* en terme de nourriture nécessitaient un investissement de chacun de ses membres à son bon fonctionnement. La vie se vivait en communauté, les repas étaient pris en commun, les tâches ménagères comptaient comme une unité de valeur (UV) dans l'évaluation générale et était aussi importante que l'implication des élèves en classe. Le weekend, les activités étaient également organisées en commun comme des bals, des lectures, des concerts, des spectacles, des excursions… L'objectif principal de cet enseignement était d'apprendre à apprendre, à penser et à percevoir, et pour cela, tous les instants de la vie quotidienne comme de la classe avaient leur importance.

Black Mountain devait être, pour John Rice, une expérience (au sens fort du terme) « apte à renouveler de fond en comble les principes de l'éducation »[4]. Contre l'école traditionnelle qui, selon lui, était destinée à produire de la docilité en remplissant les têtes d'un savoir préétabli et en supprimant la pensée originale, Rice croyait en une école ayant la capacité de développer l'intelligence et l'individualité afin d'éduquer des êtres libres et singuliers.

Aucune doctrine précise n'était mise en œuvre. Au contraire, Black Mountain devait être un lieu propice à de multiples initiatives, le tout dans un esprit d'improvisation. Dès

3 Joëlle Zask, *Le courage de l'expérience*, in *Black Mountain College, Art démocratie, utopie*, sous la direction de Jean-Pierre Cometti et Eric Giraud, coll « Arts contemporains », Presses universitaires de Rennes, Centre international de poésie de Marseille, 2014, p.18.

4 Jean-Pierre Cometti, *« Black Mountain College » - Art et utopie en action*, in CCP n°20, octobre 2010, p.18.

1933, les enseignements artistiques furent confiés à Joseph Alberts qui amena avec lui l'esprit du Bauhaus et de l'avant-garde. Là encore, l'enseignement ne reposait sur aucune technique particulière. L'objectif était d'apprendre à voir, « d'ouvrir les yeux » comme le disait Alberts lui-même. Plus précisément, il s'agissait pour chaque élève de favoriser sa propre manière de voir. Tous les élèves d'Alberts ne devinrent pas artistes mais il eut un fort impact sur chacun d'eux. En 1949, lorsqu'il quitte la direction du Black Mountain, la situation financière du *college* est très critique. Mais paradoxalement, cette extrême fragilité favorisera les expérimentations les plus audacieuses.

En 1951, le poète Charles Olson prend la direction de ce lieu expérimental. Il en sera dès lors le témoin, l'un des principaux acteurs et « l'analyste perspicace en ce qu'il a tout particulièrement bien vu en quoi ces expériences correspondaient à un besoin et engageaient les pratiques artistiques dans des voies qui en dessinaient déjà l'avenir »[5]. L'importance de l'expérimentation et de l'improvisation prend tout son sens dans la manière dont ces pratiques artistiques étaient abordées. D'une attention portée traditionnellement sur l'objet fini, sur l'objectif, on est passé à une attention portée sur les relations et les procédures. L'action était l'enjeu principal de cet enseignement, on comprend donc pourquoi aucune technique n'était particulièrement enseignée. Chaque étudiant devait être en mesure de choisir sa propre technique, de l'inventer. L'enseignement reposait donc sur le processus de création et non sur le résultat à obtenir. Ce déplacement marquera l'ensemble de l'avant-garde américaine et est significatif de cette époque. Olson dira lui-même : « En ce début du XXe siècle, l'accent – dans la peinture comme dans la théorie politique – est désormais placé sur ce qui se produit parmi les choses, et non plus sur les choses elles-mêmes ». La création artistique était considérée pour le pouvoir qu'elle avait d'apporter et de produire chez l'individu et dans le collectif. Pour cela, l'importance d'une collaboration des différents secteurs de l'art et de la connaissance est capitale. Dans un essai sur les liens entre danse et politique, Mark Franko, professeur de danse à University of California, Santa Cruz, notait que « les moments de forte interdisciplinarité dans les arts étaient sans doute aussi ceux qui possédaient la plus forte charge politique »[6]. Rappelons-nous que Black Mountain fut avant tout une université enseignant les arts parmi et au même titre que les disciplines dites plus classiques. Cette interdisciplinarité est donc constitutive des méthodes d'enseignement du Black Mountain

5 *Ibid*, p.21.

6 Danse *et Politique, Démarche artistique et contexte historique*, éditions Centre national de la danse / Mas de la danse, Pantin, 2003, p.29.

College. Aucune opposition ni distinction entre la praxis et la poesis n'était en vigueur au *college*. Bien au contraire, c'est dans les interactions complexes que les instructeurs voyaient la possibilité de l'émergence d'une pensée nouvelle. Rappelons-nous également qu'un des objectifs principaux de cette expérience est la révision des systèmes éducatif, politique et culturel américains. Dans ce contexte particulier fut mis en place le premier happening (bien qu'il faille attendre les années 1960 et Allan Kaprow pour voir ce terme apparaître), *Untitled Event*, à l'initiative de John Cage en 1952.

Malgré cette période de créativité sans précédant, la situation du *college* se faisait de plus en plus grave et anarchique. La richesse que venaient pourtant y chercher les artistes (notamment durant les sessions d'été) était avant tout artistique et humaine. On notera que dans cette démarche de refonte de l'éducation pour une meilleure démocratie, la question artistique ne fut jamais détachée de celle de l'humain. L'accomplissement de l'individu au sein de la société semble être, en effet, un des points d'ordre de cette nouvelle pédagogie. Par l'expérimentation et la liberté (souvent effrayante) qu'offre l'improvisation, l'individu est mis face à lui-même et contraint de puiser au fond de lui le matériau singulier de sa propre création.

> *« L'impulsion que tant d'artistes ou d'élèves trouvèrent à Black Mountain College pour leur propres aspirations, sur un plan qui ne fut pas seulement artistique, ainsi que les perspectives qui s'y dessinèrent d'un art, d'une éducation et d'une démocratie dont la dimension utopique fut déterminante pour ce qui s'y produisit comme pour ce qui en résulta, l'emporte de beaucoup sur tout autre considération. »*[7]

I.2 – Expérimentation et improvisation : deux outils au cœur de la pédagogie du Black Mountain College.

I.2.1 – L'expérimentation.

Les fondements de la pédagogie développée au Black Mountain College reposaient sur deux principes déterminants et majeurs : l'expérimentation et l'improvisation. Au cœur de ces deux principes, c'est l'humain en tant qu'individualité singulière, et prenant place au sein d'une société, qui est véritablement pris en compte et mis en avant. Ces transformations apportées à la pédagogie de l'école traditionnelle nécessitent également un changement de

7 Jean-Pierre Cometti, *Op. Cit.*, p.24.

paradigme dans l'approche et la considération des élèves, notamment en ce qui concerne l'évaluation de leurs compétences.

Cette pédagogie fut fondée sur les principes éducatifs de John Dewey et notamment sur sa « pédagogie centrée sur l'expérience ». Dewey fréquenta à plusieurs reprise le Black Mountain College, en tant qu'invité d'honneur mais aussi en temps que membre de son conseil scientifique.

Le plus important pour Dewey était d' « apprendre à faire », ce qui dans une certaine mesure fait référence à « l'éducation des choses » développée par Rousseau dans *L'Emile*. Cette pensée s'oppose à une société qui mettrait en place des canons académiques ainsi qu'une marche à suivre établie, et qui n'aurait pour objectif que d' « assurer sa propre reproduction »[8] à l'infini. Quelle place alors pour le renouveau, ou pour celui qui ne se reconnaîtrait pas dans la société qui l'a vu naître ?

Comme dans « l'éducation des choses », la pédagogie de Dewey repose sur l'implication du sujet dans l'objet de sa connaissance. En explorant ce qui l'entoure (son environnement, autrui), l'individu s'explore lui-même. En explorant le fonctionnement de ce qui l'entoure, du monde dans lequel il vit, l'homme est sans cesse renvoyé à son propre fonctionnement dont il affine progressivement la compréhension.

L'expérience dont parle Dewey est sensiblement différente de celle des empiristes classiques. Pour ces derniers, l'expérience consiste à recevoir passivement des informations par l'intermédiaire des sens. Le sujet est impressionné. Ne sollicitant pas l'activité de l'individu, ou son interaction avec la chose dont il fait l'expérience, ce qui résulte de cette expérience se situe alors hors du champ de la connaissance et s'avère inutile à sa constitution. Selon Dewey, « toute théorie tendant à expulser les individus hors de la constitution de leur connaissance est radicalement contraire à l'esprit de démocratie, elle tend au recouvrement de l'éducation par l'instruction »[9].

L'expérience telle que l'entend Dewey a pour conséquence la constitution, par le sujet, de sa propre connaissance. Pour cela, ce dernier doit prendre part dans le processus cognitif, ne cherchant pas à retrouver, se représenter, ou à contempler une idée déjà connue. L'individu agit de manière à être affecté mais sans avoir de connaissance précise des conséquences de son action. Il est alors affecté par celles-ci et réagit face à ce qui l'a affecté. C'est dans ce va et vient entre action entreprise, conséquences ressenties et réaction face à ces conséquences que se situe l'expérience telle que la pense Dewey, et c'est également à cet endroit que

8 Joëlle Zask, *Op. Cit.,* p.19.
9 *Ibid*, p.20.

l'individu se constitue sa propre connaissance, car engagé de plein pied dans un processus cognitif qui lui est propre. L'expérience est donc quelque chose que l'on fait, que l'on vit, et non quelque chose qui nous advient. Il est indispensable pour Dewey, comme pour Rice de redonner à l'individu des capacités d'initiatives et de développement qui lui sont propres.

I.2.2 – L'improvisation.

Black Mountain College fut pour tous les étudiants, artistes et instructeurs qui le fréquentèrent, un contexte privilégié, un terreau propice, au développement de l'expérimentation et cela grâce à un autre principe fondateur de sa pédagogie qui, comme le nomme Joëlle Zask, consiste en « l'accueil de l'imprévisible »[10]. Accueillir l'imprévisible est une attitude, un état d'être et un état de conscience qui permet à l'individu d'accueillir les effets provoqués par l'expérience qui n'étaient pas forcement envisagés ou prévus. En effet, les changements provoqués par l'action ne sont pas toujours sous contrôle, bien au contraire, et c'est bien le but de l'expérience, de permettre à des choses nouvelles d'apparaître. L'imprévisible permet d'éviter la répétition en introduisant des variations dans l'existence mais suppose également que l'individu se réadapte sans cesse à son environnement.

L'imprévisible est sollicité en se mettant dans une attitude d'improvisation, de création dans l'instant. L'action n'est donc pas planifiée et sous un contrôle millimétré, il s'agit ici d'une création spontanée, sollicitant les connaissances propres de l'individu, ainsi que son imaginaire. Bien entendu, la vie et l'étude au Black Mountain College n'étaient pas régies par une succession d'actions spontanées, mais l'improvisation en tant qu'outil pédagogique y avait une place capitale. Pour cela, les instructeurs encourageaient les élèves à développer leur attention aux choses, à mettre leurs sens en éveil sans finalité précise, à être dans une attitude de disponibilité à toute chose. L'improvisation et l'attention aux choses qui lui sont liées, permettent ce « flottement propice à l'irruption du nouveau »[11] et cultivent ainsi un état d'ouverture et de disponibilité chez l'individu. L'expérience suppose en effet un plan d'action « faillible » et « modifiable »[12] car si tout était connu d'avance, il ne s'agirait plus d'une expérience. Le contrôle se fait non pas sur ce qui doit advenir mais sur ce qui advient réellement, c'est à dire dans la réaction et la réception des conséquences de l'expérience.

Ce qui est développé ici est une autonomisation des individus et un affinement de leur

10 Joëlle Zask, *Op. Cit*., p.22.
11 *Ibid.*
12 *Ibid.*

esprit critique. Ce qui est enseigné est une attitude, une manière de faire, d'être engagé dans sa propre éducation. Selon Rice : « Au lieu d'être l'acquisition d'un stock commun d'idées fondamentales, l'éducation pourrait bien être le fait d'apprendre une manière commune de faire des choses, une approche commune… Ce qui est important est ce que vous faites de ce que vous savez. Savoir est insuffisant. »[13]

Cette prise en compte de l'imprévisible fut centrale dans les façons d'enseigner d'Alberts, de Fuller (qui y enseignait l'architecture), de Cage ou encore de Cunningham. Et afin de favoriser ce climat, les instructeurs initièrent une grande entreprise de décloisonnement, au sens propre comme au figuré. Plusieurs cloisons furent supprimées pour agrandir l'espace d'opération, pour faire se côtoyer de façon plus intense les différentes disciplines. Les relations entre l'intérieur et l'extérieur furent intensifiées, quand cela était possible, le travail se faisait en plein air. Entrer en interaction avec son environnement, avec les singularités de chacun avait pour objectif de faire advenir des idées nouvelles.

I.2.3 – Quelle évaluation possible ?

Ces transformations apportées à la pédagogie de l'école traditionnelle nécessitèrent également un changement de paradigme dans l'approche et la considération des élèves, notamment en ce qui concerne l'évaluation de leurs compétences.

L e *college* ne délivrait pas de diplôme mais était là pour faire exister un contexte favorable au développement de chacun. Elèves et enseignants, ensemble participaient à la recherche. La fonction sociale n'avait pas d'importance dans une quelconque hiérarchisation, c'était la valeur humaine de chacun qui était prise en compte, sa singularité et ce qu'il pouvait apporter au groupe. Chacun était acteur dans la constitution de ses connaissances, l'instructeur était là pour accompagner l'élève, le solliciter, pour toujours l'emmener plus loin dans sa recherche. Les principes mêmes d'expérimentation et d'improvisation vont à l'encontre d'un jugement qui poserait une sanction sur un travail. En effet, l'erreur elle-même faisant partie du chemin de l'apprentissage. Les expériences menées ne peuvent pas fonctionner à tous les coups car, par définition, le résultat reste inconnu tant que l'expérience n'est pas menée à bien. Ce qui s'y passait ne pourrait pas être évalué avec nos grilles d'évaluation traditionnelles car l'évaluation telle qu'elle est conçue par nos sociétés s'attend à trouver certains éléments recherchés dans le résultat ou produit fini. Il n'y a donc pas de place pour l'imprévu, la

13 John Andrew Rice, *Fundamentalism and the Highter Learning*, cité par C.S. Reynolds, *Visions and Vanities, John Andrew Rice of Black Mountain College*, Louisiana State University Press, 1998, p.148.

nouveauté qui survient, qui ne peuvent être pris en compte par la grille d'évaluation qui ne les a pas préalablement pensé. Dans l'expérimentation telle qu'elle est pratiquée au Black Mountain College, il n'est pas question d'évaluer « la réussite » d'une action. Une expérimentation est réussie à partir du moment où l'action a un effet, l'élève est donc toujours dans la réussite car une action provoque toujours une réponse. L'individu n'est jamais placé dans une position d'erreur, ou d'échec mais dans un constant réajustement avec le réel. Ainsi, il est sans cesse stimulé et encouragé à poursuivre. C'est dans le processus mis en place pour effectuer l'action, ses objectifs et l'analyse des effets par rapport aux objectifs que l'individu apprend.

Ce qui est réellement évalué c'est l'implication du sujet dans le processus d'apprentissage, sa qualité d'être et sa volonté d'apprendre. Les résultats des évaluations n'étaient pas transmis aux élèves, ils étaient informés à la fin de l'année de leur passage dans la classe suivante. Les évaluations servaient aux élèves pour justifier d'équivalences dans les autres universités. Ce point de vue particulier sur les choses, cette volonté, ce courage de persévérer dans la recherche d'une connaissance de soi et du monde en allant chercher en soi-même les ressources nécessaires s'apprend. Produire chez l'élève ce courage est, pour Cage, le but de l'éducation : l'enseignant doit « découvrir ce que l'étudiant sait […] et ensuite, l'entrainer à être courageux par rapport à sa propre connaissance, courageux et pratique. En d'autres termes, faire mûrir cette connaissance »[14].

Enfin, comme nous le dit Joëlle Zask, en séparant la connaissance de la reconnaissance, cette pédagogie rend l'individu autonome et responsable de la formation, « loin de la mémorisation, de l'accumulation d'information, de l'apprentissage de données à la confection desquelles l'étudiant n'a aucunement pris part, l'éducation bien comprise et l'esprit expérimentaliste qui l'accompagne libère l'étudiant des ses inclinations à la reproduction. Ce faisant, elle l'introduit dans le domaine de l'art. »[15]

I.3 – Black Mountain College, une utopie ? Des limites à l'expérience du Black Mountain College.

Que nous reste-t-il du mythe du Black Mountain College aujourd'hui ? En 1957, l'université, ou ce qu'il en reste, s'effondre, endettée, presque vidée de ses étudiants. Et sans moyens pour les entretenir, les bâtiments sont dans un état proche du délabrement. Pourquoi

14 Kostelanetz R., *Conversations avec John Cage*, Paris, Ed. des Syrtes, 2000, p. 338.
15 Joëlle Zask, *op cit*., p. 31.

cette université fréquentée par des personnalités qui ont marqué un tournant dans l'histoire des arts du XXe siècle telles que John Cage pour la musique, Merce Cunningham pour la danse, Robert Rauchenberg pour les arts plastiques, pour ne citer qu'eux, périclita lentement pour finalement tomber dans un relatif oubli ? Le rêve de John Andrew Rice et de ses collègues, d'une école où l'on apprendrait à l'homme à penser par lui-même, à développer son autonomie et sa singularité, à vivre en démocratie en réintroduisant les arts au centre de l'enseignement, ne serait-il qu'une utopie ?

« Mythe », « utopie », …, les termes utilisés pour qualifier l'histoire du Black Mountain College sèment bien souvent le trouble sur ce qui se produisit dans les montagnes isolées de Caroline du Nord entre 1933 et 1957. L'incroyable énergie créatrice qui s'y déploya, le nombre d'artistes majeurs qui y séjournèrent, les réalisations – tel le fameux *Untitled Event* de 1952 – qui y virent le jour, ainsi que les principes avant-gardistes qui y étaient prônés, transportent l'image d'un eden de vie pour la création artistique. Ces mêmes principes ne concernaient pas uniquement le monde de l'art, mais un modèle de vie en communauté, selon des valeurs démocratiques, avec en son centre l'humain et son développement par le truchement d'une pédagogie artistique mettant en avant l'expérimentation et l'improvisation. Ils représenteraient l'utopie, que les membres du *college* tentèrent de mettre en application et de vivre durant presque vingt-six années. Voilà le rêve, le mythe, le pari fou que fut le Black Mountain College. Nous parlons ici de mythe car l'image qu'il reste de cet établissement nous laisse penser à un âge d'or qu'on aurait tu, caché, car de cette expérience il ne nous reste, somme toute, que peu d'informations. Son histoire, l'essence de ce qu'il s'y passa, nous semble difficilement saisissable et étrangement ignorée de l'histoire de l'art et de celle des Etats-Unis. Le grand art américain naîtrait, en effet, selon l'histoire de l'art, dans les années 1940 avec l'expressionnisme abstrait. Débutée en 1933, l'expérience du Black Mountain College semble ainsi avoir été passée sous silence, tout comme un certain nombre d'autres artistes américains majeurs. Des récits de son histoire sont néanmoins disponibles et mettent en lumière une réalité quotidienne parfois difficile, remettant en cause les principes soutenus par l'école.

En effet, l'isolement géographique, ainsi que la vie communautaire qui y était pratiquée en ont fait un lieu relativement fermé, où l'absence de vie privée fut difficile à vivre pour un certain nombre d'individus, et notamment, on le sait, pour Alberts et Olson. Le BMC n'était pas un lieu d'amour libre, mais des liaisons extra-conjugales entre professeurs et étudiants ont en effet entaché les relations au sein de la communauté. L'aura et parfois l'autoritarisme de

certains enseignants remirent également en cause les principes démocratiques et égalitaires recherchés. Rice était lui-même décrit comme un personnage imbu de sa personne, pouvant être à la fois d'une incroyable écoute pour ses étudiants, tout comme d'un cynisme destructeur. Enfin, la gestion chaotique de l'administration eut pour conséquence une instabilité financière quasi constante et une existence sans cesse remise en cause.

Cette réalité parfois chaotique n'annule en aucun cas celle de l'incroyable essor de créativité, ni la réalité des principes fondamentaux qui fondèrent le *college*. Toutes ces réalités sont co-existantes et participent de ce que fut l'expérience du Black Mountain College.

Si l'essence de cette expérience nous semble parfois insaisissable et si elle reste quasiment totalement absente de l'histoire de l'art, c'est peut-être bien parce qu'il s'agit d'une expérience au sens fort du terme. Si le Black Mountain fut une chose certaine, cela semble être un terreau exceptionnel, propice à l'expérimentation et au développement de la singularité de chacun. Black Mountain semble avoir offert à quiconque le souhaitait, un contexte exceptionnel de création. Cette expérience, car le Black Mountain College fut en lui-même une expérience, fut totale, alla au bout d'elle-même, jusqu'à causer sa propre perte.

Ce lieu si particulier, au cœur de la nature, et cette vie en communauté, isolée du reste de la société, permirent cette expérience totale, tout en installant inévitablement un climat de promiscuité néfaste à l'harmonie du groupe. Cette pédagogie, exhortant chacun à vivre sa singularité, permettait à ceux qui le souhaitaient d'aller au bout d'eux-mêmes, bien que pouvant susciter des conflits interpersonnels, remettant en cause les principes d'organisations basées sur la liberté et le fonctionnement démocratique. En recherche constante, l'expérience du Black Mountain College ne semble pas être à envisager dans un rapport de réussite ou d'échec, elle fut. Elle éprouva son rêve jusqu'à ses limites, avec l'exigence d'être toujours fidèle à ses principes, sans céder à la pression sociale de se conformer à un mode de fonctionnement plus classique. Son caractère expérimental, attaché à réintégré l'art dans la vie pratique, qui permettait d'en saisir l'essence uniquement en vivant l'expérience qu'elle fut, l'a probablement rendue insaisissable par l'institution, car l'art comme expérience échappe par essence à l'art comme institution.

> *« L'art – en employant ce mot sans restriction – reste une « expérience » pour une multitude de personnes, bien au-delà des choix qui en commandent l'institution. Comme institution, l'art n'est qu'en apparence démocratique ; en revanche, comme « expérience », il transcende les pratiques de distinction et les divisions dont il reste pourtant socialement constitué. De ce point de vue, le futur de l'art ne se détermine pas*

sur la seule base des conditions de son fonctionnement et de son statut autonome, pas plus que la démocratie ne s'achève dans la consécration du règne des experts ou des compétences présumées de quelques-uns. L'expérience de Black Mountain fut celle d'un art et d'un enseignement débarrassés des divisions et des distinctions qui minent les démocraties, sans qu'on s'en rende toujours suffisamment compte, partout où les individus sont privés de leur faculté d'initiative et de décision, dans la cité, dans l'enseignement, voire au regard de leurs goûts et de leurs choix culturels. L'art, la démocratie, l'enseignement, sont des « expériences » qui ne peuvent donner le meilleur d'eux-mêmes qu'à partir du moment où ces facultés sont partagées et s'exercent dans l'espace d'une liberté assumée et reconnue comme telle. Lorsque ce souci se manifeste dans le champ de l'art – et cela se produit peut-être plus souvent qu'on ne croit – l'art renoue avec l'expérience dont Black Mountain College fut un moment caractéristique, bien au-delà des appréciations qui commandent l'histoire de l'art et de son insertion ambiguë et institutionnalisée dans l'espace social. »[16]

Pour toutes ces raisons, et parce que Black Mountain fut une « expérience » de l'art au sens où l'entend Jean-Pierre Cometti dans son texte cité supra, il semble que cette expérience possède intrinsèquement une force politique qui marqua, de façon souterraine l'histoire de l'art du XXe siècle.

I.4 – La danse contemporaine, un moyen de mise en application de ces principes ?

Dans cette « mise de l'art en action », pour reprendre les propres termes de Charles Olson, la danse fut un foyer privilégié d'expérimentations. En effet, toujours selon ce dernier, « la danse a été le cœur de ce que nous pouvons appeler les arts de la performance : la musique, naturellement, l'écriture, sous le rapport de la poésie et du théâtre, et la peinture comme composition tridimensionnelle »[17].

16 Jean-Pierre Cometti, *Black Mountain College et l'avant-garde américaine avant et après la seconde guerre mondiale*, in *Black Mountain College, Art démocratie, utopie*, sous la direction de Jean-Pierre Cometti et Eric Giraud, coll « Arts contemporains », Presses universitaires de Rennes, Centre international de poésie de Marseille, 2014, p. 48.

17 Charles Olson cité par Jean-Pierre Cometti, *« Black Mountain College » - Art et utopie en action*, in CCP n°20, octobre 2010, p.21.

how to dance
sitting down[18]
– « Tyrian Businesses »

Plus que la danse, c'est le mouvement qui semble être au cœur de cette approche du monde et de l'homme. Lorsqu'il pense, Olson danse, sa pensée n'est pas statique, même assis, il bouge. Et c'est véritablement ce mouvement de la pensée que traduit sa poésie, ainsi que l'expérimentation et l'improvisation qui caractérisent le travail au Black Mountain College.

La pensée ne procède pas de façon linéaire, elle nous apparaît dans un éclair et repart aussitôt, elle court d'association d'idée en association d'idée, elle est mouvement, fulgurance, elle est improvisation. La linéarité d'un discours organisé l'appauvrit et nous empêche d'aller plus en profondeur dans la conscience des choses. La coucher sur papier, la fixer, serait presque la tuer. La démarche d'enseignement et de recherche du Black Mountain College permet de se focaliser sur les processus, sur ce qui se passe dans l'action, sur le mouvement des choses. Aucune ligne directrice n'est donnée, ce qui renvoie forcément à un point d'appui personnel dans notre lecture des choses. Ce fonctionnement démocratique vient alors empêcher la pensée unique. Mais dans cette volonté de s'ouvrir à l'autre, l'individu qui a raison est mis au même plan que celui qui a tort. Ce risque qu'implique la démocratie peut être contourné par la façon dont l'improvisation est envisagée en danse contemporaine. En effet, celle-ci ne peut exister sans une profonde écoute et prise en compte de l'autre. Dans un tel climat d'improvisation, un individu ne pourrait donc pas prendre le pas sur l'autre.

Cette mise en action de l'art par l'expérimentation et l'improvisation renvoie à l'image de l'homme et du monde et à la représentation que l'on en a. Cette proposition utopique de réforme éducative, politique et culturelle est finalement une proposition qui nous déplace et nécessite de nous-mêmes une mise en mouvement nécessaire pour accéder à cet autre regard porté sur le monde, à ce changement de paradigme.

A notre époque où le gouvernement souhaite augmenter la place des arts dans l'enseignement, comment pourrait-on, en s'inspirant du BMC, envisager cet enseignement des arts, entre autres, comme un outil pédagogique ? De quelle manière pourrait-on valoriser les processus d'expérimentation et d'improvisation de la pratique artistique au sein de l'éducation et des apprentissages ?

18 « Comment danser/en posture assise » – Charles Olson, *Les poèmes de Maximus*, trad. Auxeméry, La Nerthe, 2010, p. 39.

Est-il possible d'imaginer un changement de regard sur la personne et sur le monde en appliquant les principes éducatifs du BMC aujourd'hui à l'école ?

L'expérience du BMC nous donne un exemple de l'importance de la présence des arts dans l'enseignement en tant qu'outils pédagogiques porteurs d'une autre forme d'éducation.

Est-il possible de vivre une expérience de l'art, sans être aussi intransigeante que celle vécue par le Black Mountain, qui puisse permettre de mettre en application ces principes d'éducation de manière à développer chez l'individu une conscience accrue de lui-même et du monde ainsi qu'une forme d'expression plus proche de la manière dont fonctionne la pensée ? Cet enseignement aurait pour conséquence un déplacement de la personne dans sa manière d'aborder le monde. Un modèle de fonctionnement différent de celui de notre société.

Il semblerait que la pratique de la danse contemporaine, en tout cas d'une certaine danse contemporaine, héritière de ce qui se passa au Black Mountain College, pourrait aujourd'hui être un outil porteur des ces valeurs pédagogiques. Introduire ou réintroduire le mouvement au cœur de l'éducation, par le biais du processus créatif de la danse contemporaine, pourrait être un moyen de mettre en application les valeurs du BMC dans l'éducation d'aujourd'hui.

II – INTÉRÊTS PÉDAGOGIQUES DE LA DANSE CONTEMPORAINE POUR L'INDIVIDU.

Avant même la parole, le mouvement indique et manifeste la vie. Le mouvement est un geste que tout un chacun « produit » de façon naturelle. Tout le monde bouge, effectue des gestes dans sa vie quotidienne, sans porter spécifiquement sa conscience à s'interroger sur la qualité ou la manière dont ces mouvements sont effectués. L'essence de la danse c'est le geste pour lui-même, un geste qu'elle travaille à conscientiser. C'est bien le mouvement, le geste, que la danse célèbre, un mouvement de vie qui déplace les êtres, bouscule, incite chacun à construire son propre chemin.

La danse met en mouvement le corps et met en mouvement l'esprit. Ses effets sont appréciables tant au niveau physique que psychique et psychologique.

Il semblerait que la danse puisse être un véritable outil d'émancipation permettant de développer une connaissance subtile de l'être, de mettre en mouvement l'esprit et de développer si non une philosophie de la danse, une philosophie d'un corps pensant.

« Etre danseur c'est choisir le corps et le mouvement du corps comme champ de relation avec le monde, comme instrument de savoir, de pensée et d'expression. »[19] En pénétrant l'espace de la danse, le danseur pénètre un microcosme différent de son univers quotidien, mais où son rapport aux éléments qui l'entourent et à lui-même se trouve tout d'un coup comme amplifié.

II.1 – La danse contemporaine comme moyen de connaissance subtile de l'être.

II.1.1 – Vers un regard intérieur, développement de l'intériorité.

Le danseur interprète une œuvre, ou réalise un exercice, qui existe dans un ici et maintenant, ce qui rend chaque interprétation[20] totalement unique. Cette œuvre, le danseur ne la voit jamais, il ne peut pas être à la fois danseur et spectateur. Même si aujourd'hui la vidéo

19 Laurence Louppe, *Poétique de la danse contemporaine,* deuxième édition complétée, éditions Contredanse, Bruxelles, 2000, p.61.

20 On entend ici par interprétation aussi bien l'interprétation d'une chorégraphie lors d'une représentation que l'interprétation d'un exercice lors d'un atelier.

existe, il n'est jamais possible (nous verrons plus loin pourquoi) de rendre l'intégralité de ce que fut une danse dans son partage avec le public ou avec tout individu spectateur. Le danseur abandonne donc le regard qu'il pourrait porter sur sa danse, de la manière dont un peintre regarde son tableau ou un sculpteur sa sculpture. Le danseur ne voit pas la danse avec ses yeux mais il la sent et la vit avec toutes les molécules de son corps.

Dès le studio, lors du travail, le danseur contemporain est déjà dans cette démarche de développement d'un regard intérieur sur son travail. En bannissant les miroirs, la danse contemporaine transpose le regard de l'extérieur vers l'intérieur. Il ne s'agit plus, comme en danse classique par exemple, de corriger sa posture en se regardant dans le miroir, mais d'appréhender son corps dans une toute autre visualisation spatio-temporelle et intérieure. Le danseur contemporain travaille à sentir le positionnement de son corps en écoutant ses sensations. C'est cette écoute de lui-même et non pas un regard extérieur porté sur son corps qui guide son mouvement. Bien sûr, la vue et l'étude du corps de l'autre sont d'une grande importance et d'une grande aide dans l'approche que l'on peut avoir de son propre corps. Pourtant, la vision que porte le danseur sur son corps n'est certainement pas exclue du travail, elle est juste autre. Dans les techniques d'investigation du corps utilisées par la danse contemporaine, c'est bien la visualisation intérieure que l'on cherche à développer chez le danseur.

Dans son ouvrage, *Poétique de la danse contemporaine,* 2000, Laurence Louppe témoigne de l'importance de ce positionnement du danseur par rapport à son corps dans sa formation. Dans l'« idokinésis », par exemple, pratique très développée dans les cercles avancés de la danse aux Etats-Unis, la « visualisation » est véritablement un exercice « générateur de l'être-corps »[21]. Il ne s'agit pas ici d'une visualisation d'ordre optique mais bien d'une vision intérieure où vont se confondre « l'organique et l'imaginaire, le corps et l'esprit »[22]. Comme son nom l'indique, cette technique relie le mouvement à l'idée. A ce propos Irene Dowd – dont les travaux inspirèrent cette approche – rappelle que « […] toutes les structures d'alignement postural, tout l'usage et le développement musculaire, tout mouvement humain, sont régis et coordonnés par notre système nerveux. En d'autres termes, notre pensée. D'où la nécessité d'un « exercice » pour l'esprit comme lecteur imaginaire d'un corps ou d'un geste à venir. La plasticité de l'esprit est ce qui rend possible un mouvement. Si vous pouvez concevoir la faisabilité de ce mouvement, alors vous pouvez apprendre à le

21 *Op. cit*., p.213.
22 *Ibid.*

faire »[23]. Dans ces techniques contemporaines – comme c'est le cas aussi des techniques Feldenkrais, Alexander ou Pilates, pratiques de conscientisation du corps très utilisées par les danseurs – il ne s'agit pas de reproduire une posture mais d'apprendre à faire. C'est en développant la vision intérieure de l'alignement de son propre corps que le danseur apprend à se connaître et se construit.

De plus, si un regard extérieur coupé des sensations est délaissé, il l'est au profit d'un autre sens, lui très développé : la tactilité. Dans l'exploration du corps, la main (ou tout autre organe du corps) peut alors se faire œil, délivrant, elle aussi, une image intérieure du corps. C'est aussi ce qu'on appelle la proprioception : l'ensemble des récepteurs, voies et centres nerveux impliqués dans la sensibilité profonde, qui est la perception de soi-même, consciente ou non. C'est ce qui renseigne sur la position des différents membres et leur tonus, en relation avec la situation du corps par rapport à l'intensité de l'attraction terrestre. Si le danseur abandonne l'idée d'un regard extérieur porté sur son corps, il paraît évident qu'il n'abandonne pas la vision de son corps pour autant, tout son corps se faisant l'œil d'une vision intérieure.

Cette vision intérieure, qui lui permet de développer une connaissance de soi, permet au danseur de se construire et de travailler. En effet, lorsque le danseur danse il s'ouvre entre lui et le spectateur un espace imaginaire non visible mais pourtant perceptible par le public. Le danseur évolue dans un espace mental fait de représentations imaginaires qui donnent des « motifs » aux mouvements qu'il effectue[24]. Selon Philippe Guisgand, « Pour le spectateur, l'interprète se tient donc à la lisière du visible, entre mouvement réel qu'il embrasse du regard et imaginaire du danseur qui a donné sa forme au geste ; entre intention non perceptible et action qui se déroule sans motivation apparente. »[25] En dansant, le danseur élabore un univers imaginaire lui permettant d'apporter une qualité à son geste. Il peut imaginer, par exemple, que ses pieds son pris dans l'argile, que son corps est fait d'eau, qu'il marche contre le vent… C'est son état imaginaire qui lui permet de trouver une qualité corporelle particulière qu'il rend visible. Ainsi, c'est parce qu'il imagine que son corps est fait d'eau que le spectateur perçoit la fluidité de ce corps. Tourné vers l'intérieur, son regard visualise cet imaginaire. Cette réalité, invisible de façon optique, est pourtant perceptible par le public grâce aux états de corps adoptés par le danseur. Le corps du danseur se faisant alors la « cloison » entre un dedans et un dehors, entre une vision intérieure et un visible par le monde.

23 Irene Dowd citée par Laurence Louppe *Op.cit*., p.213.
24 Philippe Guisgand, *A propos de l'interprétation en danse,* Revue DEMéter, décembre 2002, Université de Lille-3, p.5.
25 *Ibid.*

II.1.2 – L'espace.

« L'énigme tient en ceci que mon corps est à la fois voyant et visible. Lui qui regarde toutes choses, il peut aussi se regarder, et reconnaître dans ce qu'il voit alors l' « autre côté » de sa puissance voyante. Il se voit voyant, il se touche touchant, il est visible et sensible pour soi-même. […] un soi donc qui est pris entre des choses, qui a une face et un dos, un passé et un avenir… »[26]

Maurice Merleau-Ponty

Le travail que le danseur effectue sur la perception qu'il a de lui-même et de son environnement lui permet d'en avoir une conscience très précise. Dans ce travail en conscience qu'est la danse, l'espace se trouve progressivement dilaté. Le danseur évolue à travers plusieurs espaces. Il y a dans un premier temps l'espace intérieur délimité par son corps, par son enveloppe corporelle, interface entre l'intérieur et l'extérieur. Il y a ensuite la kinésphère, ou espace proche, définie par Rudolf Laban (1879-1958) comme le volume sphérique imaginaire qui entoure le corps et dont l'étendue se limite à la portée maximale des membres sans que l'individu ne se déplace. Enfin, l'espace lointain, qui désigne l'espace au-delà de sa kinésphère. Evoluant dans ces trois espaces physiques, le danseur en fait apparaître un autre, figuré, poétique, l'espace de la danse.

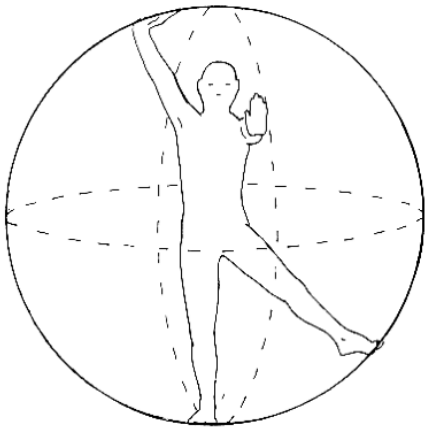


Illustration de la kinésphère de Rudolf Laban

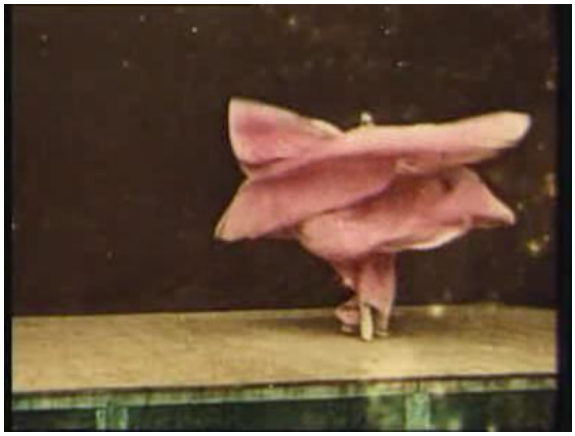
Comme le dit Merleau-Ponty, le sujet est à la fois « voyant et visible », « sentant et

26 Maurice Merleau-Ponty, *L'œil et l'esprit*, coll. folio essais, Editions Gallimard, 1964, p.18.

senti », il est « pris entre des choses », il est comme une cloison entre un intérieur et un extérieur. Cette cloison est formée par la peau, interface entre soi et le monde. L'épiderme, ultime paroi du corps n'enclôt pas pour autant le sujet à l'intérieur de lui-même. Fin tissage, fins feuillets superposés en strates, transition incernable entre un dedans et un dehors que le danseur travaille à sentir pour se positionner part rapport au monde. Comment se placer face à ce dedans et ce dehors du corps ? C'est en travaillant à dilater ces espaces infra minces que le danseur fait naître l'espace de la danse. La peau, « milieu perceptif qui met le corps en relation avec tous les points de l'espace »[27], se fond elle-même dans l'espace kinésphérique, espace de la gestuelle du danseur. Ce geste dansé porte en lui-même un goût de l'infini. Il traverse le corps du danseur partant du plus profond de son être intérieur pour ne jamais finir, sa chute engendrant sans cesse le mouvement suivant. De la même manière, le geste dansé ne se heurte jamais aux parois invisibles de la kinésphère, il est projeté vers l'extérieur ouvrant dans l'espace la dimension de l'infini. Par le geste dansé le danseur étire, transcende son espace corporel qui devient alors perceptible au-delà de sa kinésphère. La danse serpentine de Loïs Fuller illustre bien cette expansion de l'espace corporel. Les voiles de son vêtement matérialisent physiquement la kinésphère, l'espace proche de la danseuse, le prolongent et moulent l'espace objectif. Les voiles de son vêtement matérialisent physiquement la façon dont le corps de la danseuse sculpte l'espace objectif.



27 Laurence Louppe, *Poétique de la danse contemporaine,* deuxième édition complétée, éditions Contredanse, Bruxelles, 2000.



Loïs Fuller, Danse Serpentine, 1896

Par ces geste dansés, qui « moulent » l'espace objectif, le danseur « sécrète réellement un espace spécifique », espace poétique du corps « si bien que l'œil du spectateur ne voit plus que les formes crées par la danse »[28]. Grâce au déploiement des forces[29] et du sens portés par le geste dansé, la danse ouvre un espace poétique dans l'espace objectif.

Le danseur, conscient de la complexité des différents espaces (physiques ou imaginaires) qu'il traverse et dilate, est à la fois totalement présent à un endroit particulier de l'espace et en même temps totalement conscient du reste de l'espace qui l'entoure. A la fois totalement centré sur lui-même et dans une extrême disponibilité, il expérimente la porosité de ces espaces qui lui permettent d'être dans un partage et dans une empathie avec les autres danseurs et le public, cherchant à atteindre et se laissant atteindre par l'espace corporel projeté de chacun des individus présents autour de lui.

II.1.3 – Un certain rapport au temps.

L'expérience temporelle du danseur, aussi complexe que son expérience de l'espace, est elle aussi difficile à décrire. Cette difficulté vient du fait que la danse est une expérience à vivre et à sentir aussi bien pour le danseur que pour le spectateur. C'est pour cette raison que chaque interprétation est unique et que la vidéo ne peut jamais rendre la dimension haptique, sensitive et émotionnelle de la danse.

Le corps dansant se trouve simultanément dans trois temporalités a priori

28 Jose Gil, *Le corps, l'image, l'espace* in *La danse, naissance d'un mouvement de pensée, ou le complexe Cunningham*, réalisé par la Biennale Nationale de Danse du Val-de-Marne, sous l'égide du conseil Général du Val-de-Marne, Arman Colin, 1989, p.72.

29 Notion développée en troisième partie du mémoire.

contradictoires. La danse interprétée ayant un début et une fin, le danseur se trouve tout d'abord dans un temps chronologique. Ses mouvements et déplacements dans l'espace le placent dans cette première temporalité à laquelle le spectateur a accès. Cependant l'œuvre est à la fois dans le temps qui permet de la voir et également hors du temps quand le spectateur tente de l'aborder dans sa globalité. C'est-à-dire qu'on ne peut saisir l'entièreté de l'œuvre dans un seul instant, nous sommes toujours devant une succession d'instants T. En effet, l'œuvre n'est jamais perceptible par le spectateur dans son ensemble, elle ne peut être qu'envisagée mentalement et hors du temps de la représentation.

L'interprète est lui aussi soumis à un dilemme. Il est à la fois pris dans ce temps chronologique où l'œuvre va se dérouler, tout en assurant une présence de chaque instant. En effet, de façon simultanée le danseur expérimente la durée. Selon Bergson, la durée est fondamentalement opposée au temps, « cette idée mathématique et spatiale ». La durée est une temporalité irréductible à la mesure mathématique, une temporalité concrète du vécu et de la conscience dont on perçoit les changements qualitatifs.[30] C'est effectivement en étant présent à chaque instant que l'interprète peut habiter cet instant lui conférant une qualité particulière, en l'habitant totalement de sa présence. Cet arrêt dans l'éphémérité de l'instant pour le nourrir de sa présence permet paradoxalement au danseur de dilater le temps pour mieux s'y installer, expérimentant alors sa part d'éternité. Moment d' « absolu temporel »[31] où se côtoient l'éphémère et l'éternité, moment inaccessible au spectateur qui pourtant n'est possible que si le danseur laisse l'œuvre s'incarner totalement dans son corps. En proposant l'œuvre au public, à travers son propre corps, l'interprète investit ce temps différent où sa conscience coïncide totalement avec l'instant tout en étant paradoxalement conscient du temps qui s'écoule. Pour reprendre les mots de Bergson : « La perception d'une facilité à se mouvoir vient donc se fondre ici dans le plaisir d'arrêter en quelque sorte la marche du temps, et de tenir l'avenir dans le présent »[32]. Cette jouissance que l'on peut ressentir dans cette expérience d' « arrêter la marche du temps » rencontre paradoxalement la crainte de la conscience que nous avons de notre propre finitude qui nous fait également redouter, selon Philippe Guisgand, ce « moment d'éternité ».[33]

La danse permet une connaissance de son dedans et de son dehors, ainsi que de sa

30 Henri Bergson, *Essai sur les données immédiates de la conscience,* coll. Quadrige n°31, Puf, 2007.
31 Philippe Guisgand, *Op. cit.*, p.9.
32 Henri Bergson, *Op. cit.*, p.9.
33 Philippe Guisgand, *Op.cit.*, p.9.

manière d'interférer, d'intervenir dans le monde. On est ici dans un savoir subtil, sensible et personnel mais essentiel pour développer un respect de soi et de l'autre. Il s'agit de développer des bases solides pour découvrir l'autre et le monde.

Une connaissance de son corps, de son espace et du temps permet à l'individu de l'ancrer dans son contexte, d'être lucide sur lui-même, le monde qui l'entoure et de vivre consciemment.

II.1.4 – Développer la conscience et une connaissance intuitive des choses dans l'expérimentation.

La danse contemporaine, étant une activité non utilitaire, peut également être considérée comme un lieu de libre vacance psychique, un temps libre consacré à la réflexion et à une connaissance intuitive.

La dilatation de l'espace et du temps, que le mouvement dansé engendre, permet comme nous l'avons vu précédemment, de sortir du rapport spatio-temporel quotidien pour entrer dans un espace-temps où le danseur sent véritablement les strates de l'espace qu'il habite et vit une durée à la fois éphémère et infinie dans une adéquation de la conscience et de l'instant. En appréhendant en conscience l'espace-temps, le danseur expérimente presque de façon palpable les notions de temps et d'espace et entre ainsi dans une conscience accrue du moment vécu.

Entre l'espace-temps de la danse et l'espace-temps quotidien Philippe Guisgand parle d'un entre-deux, d'un espace mental où le trouble envahit le danseur. Ce trouble serait le « trac », espace-temps qui délimiterait « un temps de collision dans une aire de conscience : la crainte face à l'instant à vivre, où l'on se retrouve seul, bien que sous le faisceau des regards […] Le trac signale donc peut-être aussi qu'au-delà d'une technique qu'on maîtrise, il faut également se trouver soi, afin d'assurer cette part singulière d'incarnation de l'œuvre dans son propre corps.»[34] Ce changement, ce glissement d'un espace-temps à l'autre provoquerait une attitude particulière de la conscience qui effectuerait alors un retour sur soi. C'est ici ce retour sur soi de la conscience qui permet la connaissance intuitive liée à l'expérimentation. Sur scène, l'artiste est effectivement confronté à lui-même. Il vit un grand moment d'intimité bien que sous les regards de tous.

34 Philippe Guisgand., Op cit. p.6.

Pour Platon il existe deux types de visions : celle de l'œil corporel et celle de l'œil de l'âme semblable à la pensée, à une intellection intuitive percevant l'invisible. La danse contemporaine travaille comme on l'a vu à développer cet œil intérieur, cette vision par laquelle le danseur développe une connaissance approfondie de son corps mais aussi de son être.

Dans cet espace-temps poétique où le temps et l'espace se dilatent, le danseur semble alors disposer du temps nécessaire pour se placer au centre de son être de manière à livrer l'interprétation la plus juste, la plus intègre. Interprétation qui passe semblerait-il par un état de conscience où le danseur développe cet œil intérieur lui permettant de toujours mieux sonder à la fois son être, les différentes qualités des espaces qu'il traverse, ainsi que l'éphémère et l'éternité de l'instant qu'il habite de toute sa présence.

II.1.5 – La danse comme moyen d'expression d'une intériorité, d'un imaginaire.

Ce que transmet le danseur à travers sa danse c'est bien cette vision intérieure que nous évoquions précédemment. Vision intérieure qui regroupe le sens du geste transmis par le chorégraphe, l'imaginaire du danseur qui permet de transmettre ce sens, et l'image qu'il se fait de l'architecture de son propre corps, lui permettant d'exécuter ses mouvements. Incarnée dans le corps du danseur, cette vision intérieure peut alors rayonner au-delà de lui, jusqu'à toucher le spectateur. Cet invisible intérieur est alors rendu perceptible à travers le geste du danseur. De même que pour Merleau-Ponty l'essence de la vision naît dans le tableau, la transcendance se faisant immanence, l'essence de l'œuvre chorégraphique naît du corps de l'artiste et s'y incarne. Citant Paul Valéry, Maurice Merleau-Ponty ajoute que « le peintre 'apporte son corps' »[35]. La création est possible car l'artiste est un corps qui se confronte au monde, un corps qui se caractérise par le fait d'être à la fois voyant et visible, sentant et senti. Ici Merleau-Ponty parle du peintre se confrontant au monde dans le fait que c'est bien une image, une vision du monde, qu'il exprime dans son tableau. Le danseur lui aussi apporte bien entendu son corps, et c'est sans aucun médium qu'il se confronte au monde. Et bien qu'abstraite, c'est également d'une vision du monde qu'il nous fait part.

Comme nous l'avons vu précédemment, l'espace-temps particulier de la danse que le danseur habite et produit sur scène le rend davantage sensible à cette situation de sentant/senti. Il expérimente de façon presque amplifiée cette sensation de se trouver à la

35 Maurice Merleau-Ponty, *Op. cit*., p.16.

frontière du visible et de l'invisible, du dedans et du dehors. Ou comme le dit tout aussi bien Samuel Beckett :

> *« C'est peut-être ça que je sens, qu'il y a un dehors et un dedans et moi au milieu, c'est peut-être ça que je suis, la chose qui divise le monde en deux, d'une part le dehors, de l'autre le dedans, ça peut être mince comme une lame, je ne suis ni d'un côté ni de l'autre, je suis au milieu, je suis la cloison… »*[36]

Cloison, le corps est à la fois pris dans le visible, il se fait monde, tout en possédant une intériorité qui elle aussi est pénétrée par le monde par l'intermédiaire de la vision. Merleau-Ponty pense alors une transsubstantiation, le corps se fait monde et le monde se fait corps dans une fusion de ces deux éléments. Ce brouillage des frontières, cette empathie qui touche chaque côté de la « cloison » est ce qui permet au monde extérieur de s'intégrer dans l'intériorité. Et inversement, comme c'est le cas ici en danse, à l'intériorité de s'intégrer dans le monde extérieur en poétisant le corps du danseur ainsi que l'espace de sa danse. C'est en pensant une physique de la chair (qui pour lui peut être à la fois chair du corps et chair du monde), que Merleau-Ponty va penser ce point limite entre l'individu et l'extérieur. Un point flou et perméable à l'image de l'épiderme, entre profondeur et superficialité, qui permet ce passage d'une substance à l'autre.

II.1.6 – Projection de la vision intérieure.

Citant Max Ernst, Maurice Merleau-Ponty ajoute que :

> *« De même que le rôle du poète depuis la célèbre lettre du voyant consiste à écrire sous la dictée de ce qui se pense, ce qui s'articule en lui, le rôle du peintre est de cerner et de projeter ce qui se voit en lui. »*[37]

C'est bien de cette projection de l'intériorité de l'artiste que vient la fascination que la danse exerce sur le public. Passage de l'intérieur vers l'extérieur que le philosophe Jose Gil qualifie de « sorte de révélation de tous les instants […] qui implique aussi un autre temps,

36 Samuel Beckett cité par Régine Detambel, *Petit éloge de la peau*, coll. folio, Editions Gallimard, 2007, p.13.
37 Max Ernst cité par Maurice Merleau-Ponty, *Op.cit.*, 1964, p.30.

non linéaire, le temps de la révélation »[38]. Cette fascination semble renforcée par le fait que cette « projection » atteint directement le spectateur dans son propre corps. En effet, le corps du danseur toucherait le corps du spectateur dans un dialogue entre leur deux kinésphères respectives, celle du danseur se dilatant dans l'espace de la danse jusqu'à entrer en contact avec son audience. Laurence Louppe rajoute que cela se produit même « à l'insu » du spectateur, « à condition que ne soit pas bloqué et durci l'espace de réception où ces contacts aboutissent. »[39] A travers cette kinésphère, ce sont les tensions, les transferts de poids, ainsi que le tonus postural que le spectateur perçoit, lui transmettant sous forme de sensations corporelles, cet intérieur rendu lui-même par la perception d'une poétique du corps.

La vision intérieure, que le danseur développe en adoptant un état contemplatif de lui-même, se trouve par la suite entraînée dans un double mouvement extérieur, s'incarnant une première fois dans son propre corps pour atteindre, dans un second temps, celui du spectateur.

II.1.7 – Vers une connaissance intuitive de l'être au monde.

La mise en mouvement du corps, engendrée par la danse, facilite la mise en mouvement d'une pensée intuitive. L'activité du corps permet à l'esprit une libre vacance qui l'installe dans une grande disponibilité psychique. C'est dans cette libre vacance de l'esprit que peut apparaître la connaissance intuitive. A travers l'expérience de la danse, la conscience que l'individu acquiert est de l'ordre d'un sentiment de présence, un contact avec l'être saisi dans son existence qui dépasse aussi le langage et l'intellection. La danse, comme toute expérience est une expérience à vivre pour en saisir toute l'essence.

Elle est également d'autant plus active qu'elle se vit dans une démarche consciente de l'individu qui choisit volontairement de se placer dans les conditions d'une « oisiveté active », comme la nomme Emmanuel Kant. Par la danse, le danseur quitte un espace-temps quotidien en affirmant sa présence au monde et à son être intérieur.

Cette disponibilité à soi-même et au monde s'expérimente également, selon Henry David Thoreau[40], dans la pratique de la marche, autre activité dont l'oisiveté permet une

38 Jose Gil, *Le corps abstrait* in *La danse, naissance d'un mouvement de pensée, ou le complexe Cunningham*, réalisé par la Biennale Nationale de Danse du Val-de-Marne, sous l'égide du conseil Général du Val-de-Marne, Arman Colin, 1989, p.105.

39 Laurence Louppe, *Le corps comme poétique* in *Danser sa vie, écrits sur la danse*, Editions du Centre Pompidou, 2011, p.223.

40 Les écrits de Henry David Thoreau eurent une grande influence chez de nombreux membres du Black Mountain College, notamment John Cage et Merce Cunningham.

disponibilité de l'esprit. Dans De la marche[41], Thoreau raconte son goût de la marche et ses promenades, mais à travers cela, c'est de ses réflexions sur le monde, la société et l'homme dont il nous fait véritablement part. La marche crée une atopie, un lieu à la fois à l'écart et au cœur du monde, un retranchement de l'espace-temps objectif, de l'activité productrice quotidienne. Cette démarche contemplative, au cœur de la nature, peut également être associée à une démarche politique, une façon de sortir de l'utilitarisme, d'accéder à une voie menant à l'éveil de soi.

La marche, contemplation de la nature, convoque l'œil physique, la vision extérieure, celle du monde qui va pénétrer notre intérieur. La danse partage avec la marche cette atopie permettant d'affirmer sa présence au monde tout en s'éveillant à soi-même. Mais c'est de l'œil intérieur dont elle se sert pour contempler l'être pris dans le monde, entre le visible et l'invisible.

Dans l'espace temps poétisé par le danseur, celui-ci prend le temps de se placer à l'intérieur de son propre corps pour trouver la justesse du geste. Dans ce lieu hors du temps et de l'espace, ou plutôt au cœur du temps et de l'espace, le danseur accède à une autre état de conscience. Se développe alors une connaissance intuitive de l'être au monde, une connaissance vécue, éprouvée plutôt que pensée. Cet état de connaissance intuitive vécue par le danseur permettrait alors de penser la danse comme une philosophie, une philosophie qui s'éprouve plutôt qu'elle ne se pense, une philosophie d'un corps « pensant ».

II.2 – Existe-t-il une philosophie ou pensée de la danse qui complèterait ou justifierait le fait de l'envisager comme outil pédagogique ?

« Je suis un philosophe qui ne pense pas. Je suis un philosophe qui ressent. »[42]

Vaslav NIJINSKI

Peu de philosophes ont écrit sur la danse. Pourtant, en ce qui concerne la danse contemporaine nombre de spectateurs ou danseurs seront d'accord sur le fait que cette pratique pousse presque immanquablement au questionnement, voire au questionnement

41 Henry David Thoreau, *De la marche,* Editions des Mille et une nuits, 2003.

42 Vaslav Nijinski, *Cahier Le Sentiment* in *Danser sa vie, écrits sur la danse*, Editions du Centre Pompidou, Paris, 2011, p.63.

philosophique.

Car finalement, c'est bien d'un rapport entre un travail corporel et une réflexion philosophique dont il est ici question, la danse contemporaine semblant réveiller cette problématique philosophique classique des rapports entre corps et esprit.

Si la philosophie peine à dire la danse, certains auteurs semblent s'être tournés vers une poétique afin d'allier dans le discours la théorie et la pratique. Plutôt que d'essayer de faire une philosophie sur la danse, on pourrait envisager la danse contemporaine comme elle-même une philosophie exercée par un corps pensant.

La danse serait alors envisagée en tant que pédagogie, processus vécu dans l'expérience, permettant l'activation des fonctions cognitives, l'expérimentation de concepts et la mise en mouvement de la pensée.

II.2.1 – Etat des lieux d'une absence d'une philosophie de la danse.

II.2.1.1 – L'absence.

Peu de philosophes ont parlé de la danse, mais c'est surtout au sein même de l'esthétique que la danse semble avoir été la plus délaissée. C'est seulement depuis quelques années, notamment avec le développement de la danse contemporaine, que certains auteurs, philosophes ou esthéticiens, se sont lancés dans ce défi d'inclure dans leur pensée et leur discours quelque chose de cette pratique jusque là bien souvent ignorée.

Jusqu'au XIIe siècle environ, le sujet a néanmoins été abordé, parlant alors d'une danse à la technique bien précise, relevant d'une codification toute aussi précise de laquelle la danse contemporaine s'est efforcée de s'écarter.

Comme nous le fait à juste titre remarquer Frédérique Pouillaude dans *Le désœuvrement chorégraphique, étude sur la notion d'œuvre en danse*[43], cet absentement de la danse dans la philosophie correspond précisément – et paradoxalement – à la naissance de l'esthétique. En effet, en réorganisant le système des pratiques et des œuvres d'art, cette nouvelle discipline a tout simplement expulsé la danse de cette nouvelle classification.

Dans *La critique de la faculté de juger*, un des textes fondateurs de l'esthétique, Kant ne fait que de très brèves remarques à propos de la danse pour finalement la délaisser complètement. En effet, au paragraphe 14, intitulé « clarification par des exemples », Kant

43 Frédéric Pouillaude, *Le désœuvrement chorégraphique, étude sur la notion d'œuvre en danse,* VRIN, 2009, p.15.

donne la danse comme exemple du partage entre « jeu » et « figure », reprenant la bipartition des arts entre temps et espace :

> *« Toute forme des objets des sens (des sens externes aussi bien que, médiatement, du sens interne) est ou bien* figure*, ou bien* jeu *; dans le dernier cas, elle est ou bien jeu des figures (dans l'espace : il s'agit de la mimique et de la danse), ou bien simple jeu des sensations (dans le temps). »*[44]

A la fois art de l'espace et du temps, la danse joue sur les deux tableaux et rend ainsi sa place imprécise, voire introuvable dans une classification où l'espace et le temps sont clairement séparés. Ce statut singulier, à la croisée de la plastique et de la musique, ne sera pas relevé par Kant par la suite qui l'exclura définitivement de sa classification des Beaux-Arts au paragraphe 51. Par la suite, l'absence totale d'évocation de la danse dans les *Leçons d'esthétique* de Hegel ou dans la *Philosophie de l'art* de Schelling, ne fait que confirmer cette expulsion de la danse du système des arts.

II.2.1.2 – La difficulté d'un discours philosophique sur la danse.

Cet oubli, ce délaissement, cette expulsion de la danse hors de la philosophie traduit la difficulté réelle d'un discours sur cette pratique. Comment parler de la danse, comment écrire sur la danse ? Comment mettre en mot un langage qui ne passe justement pas par des mots ? Langage, ou pensée eux aussi parfois difficile à comprendre et surtout à intellectualiser. La danse est un art insaisissable. Sa nature éphémère rend son analyse compliquée et difficile la saisie de ses objets et de son sens. Encore faudrait-il qu'il n'y ait qu'un sens. Le geste dansé lui-même, dans sa dimension d'infini, nous échappe[45]. De plus, la danse contemporaine n'étant pas codifiée, il est d'autant plus difficile d'y repérer des formes ou des figures et de les nommer (contrairement à la danse classique où celles-ci ont un nom). A cela s'ajoute la difficulté d'apporter un discours théorique à une expérience pratique.

II.2.1.3 – Une pensée en mouvement.

Comme le suggère Marie Bardet dans son ouvrage Penser et mouvoir. Une rencontre

44 Emmanuel Kant*, Critique de la faculté de juger,* Garnier-Flammarion, Paris, 1995, p.204.
45 Notion traitée dans la troisième partie du mémoire.

entre la danse et la philosophie, faire se rencontrer la philosophie et la danse, la théorie et la pratique, ne revient pas à faire une philosophie sur la danse, mais « devient faire de la philosophie avec la danse »[46]. C'est peut être effectivement en effectuant un déplacement dans la démarche d'appréhension de cette pratique que pourra se libérer le discours. Car même s'il n'est pas forcément immédiatement et clairement saisissable, le discours n'est pas absent de la danse, ni moins que le sens. Même si les langages ne sont pas les mêmes, le mouvement dansé porte un sens et une pensée. Les similitudes entre la danse et la pensée sont d'ailleurs nombreuses. Comme la danse, la pensée n'est pas fixe mais en mouvement, et ce sont d'ailleurs ces mouvements de la pensée que la philosophie regarde[47]. Comme la pensée, la danse possède une écriture et un phrasé. Cependant, ce n'est pas un langage qui se dit ou s'inscrit dans un texte, c'est un langage qui se vit dans l'expérience et dont le sens se perçoit et se ressent. On retrouve ici la démarche du Black Mountain College, ce qui expliquerait peut-être l'importance qu'ont eu la danse et le mouvement dans sa pédagogie. Une façon de dire la danse serait peut être alors de trouver un langage articulant à la fois le pratique et le théorique.

II.2.2 – Une poétique pour dire la danse.

II.2.2.1 – Sortir de la classification esthétique.

Faire une philosophie *s u r* la danse nous confronte au problème du système de classification des arts qui fonde l'esthétique. Bipartition qui vole aujourd'hui en éclat avec un art contemporain totalement protéiforme.

A l'opposé de ce qui semble une impasse, et dans une démarche qui tente plutôt de faire de la philosophie *avec* la danse, s'est développé le projet d'une poétique qui se place en critique de l'esthétique[48]. Le langage poétique, de part sa fulgurance et sa spontanéité semble plus proche du langage de la danse. Il ne s'agit ni de donner à la danse un statut de langage philosophique, ni de « « poétiser » à propos de la danse ou du poème, mais d'arrimer la théorie à une pratique, de prendre en compte le processus même de l'œuvre »[49] comme processus de formes liées à la vie. De Paul Valéry à Laurence Louppe, plusieurs auteurs ont

46 Marie Bardet, *Penser et mouvoir. Une rencontre entre danse et philosophie*, L'Harmattan, 2011, p.12.
47 *Ibid*., p.11.
48 Véronique Fabbri, *Dire la danse ? Poétique de la danse* i n *À la rencontre de la danse contemporaine, porosités et résistances*, sous la direction de Paule Gioffredi, L'harmattan, Paris, 2009, p.137.
49 *Ibid.*

fait le choix de cette poétique pour dire la danse.

II.2.2.2 – Paul Valéry, une poétique qui remet en question l'esthétique kantienne.

A l'aide de graphes et de schémas, inspirés de la physique et des mathématiques, Paul Valéry tente de développer une logique des sensations et de l'expérience. Grace à ses schémas, il note « en marge du discours ce qui semble lui échapper »[50]. Ces dessins ne s'apparentent en aucun cas à une forme de notation en danse, il ne sont là que comme support à sa réflexion. Ce que souhaite rendre Valéry, c'est le flux qui habite les choses.

> *« Cet art délicat est l'art de restituer aux choses leur couleur, le passage délicat et infime d'une nuance à l'autre, plutôt qu'un art de la séparation et de la mise en catégorie. »*[51]

Ce qui intéresse Valéry c'est le mouvement, et les différentes qualités qui l'habite. Il recherche la relation du mot au geste et au mouvement et « la possibilité de combiner ces différents éléments selon l'espace et le temps »[52].

Toujours afin d'étudier le mouvement, Paul Valéry va également employer la chronophotographie, technique de photographie qui permet de prendre une succession de photos à intervalles réguliers permettant d'étudier le mouvement en décomposé de l'objet

photographié. Cette image-mouvement avait pur but, chez Valéry, de capter le flux continu, le passage et la transition.

C'est pour cette raison que c'est étonnamment dans un film sur les méduses qu'il trouve l'image la plus à même de suggérer la danse :

> *« La plus libre, la plus souple, la plus voluptueuse des danses possibles m'apparut sur un écran où l'on montrait de grandes Méduses : ce n'était point des femmes et ne dansaient pas »*[53].

Une image-mouvement qui « restitue ici l'indistinction entre le milieu et le corps, et

50 *Ibid.,* p.50.
51 *Ibid.*
52 *Ibid.,* p.51.
53 Paul Valéry, *Dega danse dessin* (1938) in *Danser sa vie, écrits sur la danse*, Editions du Centre Pompidou, 2011, p.98.

[où] le mouvement se dissout en une pulsation de mouvements vibratiles »[54]. L'esthétique manque ce passage, cette indistinction et cette continuité constitutive des choses de la pensée.

> *« [...] le désir de dialectique, de séparation et d'ordonnancement se heurte à la réalité de l'art et du plaisir qui en résulte : la diversité des belles œuvres ne se laisse pas rassembler sous une idée du beau, et encore moins l'irrégularité et la singularité du plaisir. Confiant dans la capacité du langage à rendre compte du divers dans son ensemble, le philosophe se heurte pourtant à l'impossibilité de dire quoi que ce soit de précis concernant ce qui est beau, condamné comme Socrate à quelques exclamations devant la prestation de la danseuse. »*[55]

La poétique, dans le fait qu'elle envisage à travers le mouvement à la fois l'espace et le temps, s'oppose à l'esthétique qui cherche à définir et diviser les formes de l'art pour les inclure dans des catégories.

Il n'est pas non plus aisé de comprendre ce que Valéry cherche à dire sur la danse. Dans sa poétique, comme dans la danse, le sens du discours se trouve comme suspendu, « le concept ne disparaît pas mais cède la place à la parole qui disparait elle-même devant la danse et qui l'appelle ou la convoque »[56].

II.2.2.3 – Quelle philosophie pour la danse ?

Cette critique de la philosophie n'a pas pour autant comme but de l'exclure d'un discours sur la danse mais plutôt de mettre en avant les impasses qu'elle peut rencontrer. Pour Valéry lui-même la philosophie n'est pas que l'agencement de concepts. Elle doit pour penser avec la danse se réinventer afin d'examiner avec elle les questions qu'elles ont en commun. Car il semblerait que certaines questions fondamentales de la philosophie pourraient être examinées par le moyen d'une réflexion sur la danse. S'il y a une véritable difficulté à dire la danse, cette dernière, par sa connaissance intuitive du monde, permet de vivre et de sentir ce qui se pense avec difficulté.

54 Véronique Fabbri., *op cit.*, p.143.
55 *Ibid.,* p.144.
56 *Ibid.*

II.3 – La danse contemporaine, une philosophie du corps ?

II.3.1 – Un corps pensant.

Quel est le sens de la danse ? Si la danse a un sens, peut-elle s'envisager comme une pensée ? Plutôt que l'objet d'une philosophie, la danse ne serait-elle pas elle-même une philosophie, philosophie exercée par un corps pensant ? Cette hypothèse peut être formulée, notamment, à la lecture des textes de Jean-Luc Nancy sur le corps et sur la danse.

Dans *L'extension de l'âme*, Jean-Luc Nancy reprend la lettre de Descartes à la princesse Elizabeth le 28 juin 1643 dans laquelle ce dernier traite du problème de l'union de l'âme et du corps. A partir de ce « dualisme », Nancy élabore une théorie du sujet se trouvant dans « l'entre-deux » des deux substances.[57]

> *« Et les pensées métaphysiques [...] servent à nous rendre l'âme familière ; et l'étude des mathématiques [...] nous accoutume à former des notions du corps bien distinctes ; et enfin, c'est en usant seulement de la vie et des conversations ordinaires [...] qu'on apprend à concevoir l'union de l'âme et du corps. »*[58]

L'union de l'âme et du corps se conçoit dans l'acte même de vivre, elle « s'éprouve » et se « sent » donc « sans philosopher »[59]. La pensée ne peut pas penser cette union indistinguable de l'âme et du corps car elle est elle-même un des éléments de cette union.

La connaissance de l'union n'est donc ni un « savoir » ni un « non-savoir »[60], elle est une sensation. Elle ne peut se connaître que dans son épreuve car elle est la relation entre l'âme et le corps. Une des spécificités de la danse contemporaine serait peut-être, alors, de travailler à sentir et à montrer par la qualité du geste cette union de l'âme et du corps.

Jean-Luc Nancy précise également que l'âme et le corps sont tous deux mobiles. Il distingue les mouvements de la pensée : les « *é-motions* », des mouvements du corps : les « *ex-tensions* ». « [...] les deux mouvements se touchent dans un même mouvement : la communication de l'incorporel et du corporel *émeut l'extension* et *étant l'émotion*. »[61].

---

57 Miriam Fischer, *Jean-Luc Nancy : la danse comme pensée* in *A la rencontre de la danse contemporaine, porosités et résistances*, sous la direction de Paule Gioffredi, L'harmattan, Paris, 2009, p.156.
58 René Descartes cité par Miriam Fischer., *op cit.,* p.156.
59 *Ibid.,* p.158.
60 *Ibid.*
61 *Ibid.*

II.3.2 – L'union de l'âme et du corps, mouvement de l'existence.

Jean-Luc Nancy comprend le mouvement de l'existence comme le mouvement qui unit l'âme et le corps. Selon l'ontologie heideggérienne, à laquelle Nancy a recours, exister c'est à la fois être exposé au monde (par notre extériorité corporelle) et être au monde (par notre conscience). L'union est alors également une « ré-union », car exister veut donc dire que « l'être [s']expose et qu'il est en même temps exposé »[62]. L'union est donc distincte, divisée en deux, de manière qu'elle peut prendre de la distance envers elle-même. Le mouvement de l'existence unirait l'âme et le corps dans une « identité indistincte » en tant que relation, « suspen[dant] le moment de la distinction mais sans l'abolir »[63]. Le sujet est donc considéré par Nancy comme un mouvement ininterrompu de soi à soi qui prend naissance dans cet « entre-deux » des deux substances qui le composent : l'âme et le corps.

II.3.3 – Le corps dansé, une expérience de ce mouvement d'existence.

Ce mouvement de l'existence ne peut s'éprouver que dans le mouvement lui-même. La danse contemporaine, dans l'espace-temps poétisé qu'elle construit, où le temps laisse place à la durée, à la dilatation de l'instant, ainsi qu'à une conscience accrue du corps, parait être un lieu privilégié pour éprouver les mouvements de cette union de l'âme et du corps.

Si en danse contemporaine on insiste tant sur la qualité du geste et de la présence c'est que par cette présence, le danseur s'expose. C'est également pour cette raison que cette approche de la danse est accessible à un public d'amateurs. Ce n'est alors pas une technique ou une virtuosité que l'on cherche à atteindre, mais bien cette qualité de présence. C'est alors que le mouvement dansé peut faire apparaître le mouvement de l'être intérieur, et lorsque les deux s'accordent, peut-être touche-t-on véritablement à l'essence de la danse ? Et c'est également cette union du mouvement du corps et de l'être, qui laisse entrevoir l'humain dans le danseur, qui est universellement recevable et perceptible par le spectateur et le danseur lui-même.

C'est peut-être cela le sens de la danse : révéler à l'être sa nature humaine, par une philosophie ineffable mais sensible, celle d'un corps pensant. La danse devient inséparable de la vie car elle porte en elle l'expression du mouvement de l'existence. Ou pour reprendre le souhait d'Isadora Duncan :

62 *Ibid.,* p.158.
63 *Ibid.,* p.159.

« La danseuse de l'avenir sera quelqu'un dont le corps et l'âme auront grandi si harmonieusement de concert que le langage naturel de cette âme sera devenue le mouvement du corps. La danseuse n'appartiendra pas à une nation mais à l'humanité entière [...] Elle dansera la vie changeante de la nature, montrant la transformation de chacun de ses éléments. »[64]

L'expérience de la danse permettrait donc ce rapprochement entre l'art et la vie recherché par le Black Mountain College. Tout l'intérêt réside alors dans ce qui est vécu par le sujet qui augmente ainsi sa connaissance de l'homme en même tant que la connaissance qu'il a de lui-même.

Cette expérience, ce processus, ce vécu, le mettent dans une démarche particulière de réflexion, de pensée active vis-à-vis du monde qui l'entoure. La danse permettrait donc cette mise en action, mise en pensée par le mouvement ainsi que le développement d'une connaissance intuitive, active et nourrie dans l'expérience.

En s'intéressant non pas à une philosophie sur la danse mais à une philosophie du corps pensant, on comprend alors l'intérêt pédagogique de cette discipline dans l'éducation. Il semblerait en effet, qu'on ne puisse philosopher sur la danse sans engager le corps tout comme il n'est pas possible de danser sans engager l'esprit. Cette discipline, en engageant simultanément le corps et l'esprit, est donc à l'image du fonctionnement de l'humain. On comprend donc pourquoi elle est pertinente à utiliser comme outil pédagogique et donc à introduire au sein l'éducation.

II.4 – Un exemple de projet danse menée dans une école primaire.

Depuis quelques années, la danse, envisagée comme l'outil pédagogique décrit plus haut, trouve une forme de réalisation dans un projet mené dans une école primaire du Mans, en partenariat avec Les Quinconces-L'espal, scène conventionnée du Mans. Ce projet, qui propose d'inclure la pratique de la danse contemporaine à l'enseignement scolaire, n'a pas pour objectif la simple acquisition de compétences techniques mais permet, par l'activation du corps, la mise en éveil des facultés cognitives et sensibles de l'enfant, le développement de sa

64 Isadora Duncan, *La danse de l'avenir* in *Danser sa vie, écrits sur la danse*, Editions du Centre Pompidou, Paris, 2011, p.40.

singularité et l'apprentissage d'un vivre ensemble, pour préparer le terrain de l'apprentissage scolaire et participer à sa construction personnelle.

Cette ambition transcende ce que l'on a coutume de nommer « atelier pédagogique ». Il semble préférable de parler d'éducation artistique et esthétique, guidée et encadrée par des artistes professionnels, en collaboration constante avec les enseignants. Cette association entre l'institution culturelle, l'établissement scolaire et l'intervenant artistique place l'éducation de l'enfant au cœur du projet.

D'une réflexion faite d'échanges de fond, sur un territoire commun, celui du quartier des Sablons au Mans, et de la prise de conscience de ce que la danse contemporaine peut apporter d'indispensable à l'enfant est donc née la nécessité de mettre en place ce projet de danse à l'école. Celui-ci se concrétisa dans les classes dès 1995 jusqu'à ce jour.

II.4.1 – La danse, quelle danse ? Une éducation par un travail du corps.

La danse est la manifestation d'un dialogue poétique entre le visible et l'invisible. Elle permet, par le mouvement du corps (phénomène visuel perceptible), de communiquer une pensée intime et invisible. Véritable langage corporel poétisé, la danse offre à chacun l'opportunité d'exprimer autrement que par des mots un imaginaire singulier et de le développer jusqu'à la nécessité de le nommer.

Il est important ici de considérer la danse en tant que processus créatif. C'est le mouvement comme création (processus et non forme fixe) qui est considéré comme ayant le potentiel d'être bénéfique à la construction de la personnalité de l'enfant. La danse doit alors être vécue comme un chemin à parcourir, un moment de vie, même si l'exigence des propositions faites à l'enfant demeure centrale.

Pour opérer, la danse utilise les différentes composantes du mouvement.

> *« Etre danseur, c'est choisir le corps et le mouvement du corps comme champ de relation avec le monde, comme instrument de savoir, de pensée, et d'expression »*[65]

65 Laurence Louppe, *Poétique de la danse contemporaine,* deuxième édition complétée, éditions Contredanse, Bruxelles, 2000, p.61.

La pratique de la danse permet une approche nouvelle de l'instrument du danseur : son corps.

« Dans notre société le corps est surexposé, on en parle beaucoup, on le montre et l'image qu'il renvoie est prépondérante, on l'exhibe, on le corrige, on le transforme, on l'utilise et paradoxalement on ne l'éprouve guère.

Ma présence et mon action dans les écoles cherchent à mettre le corps, la multiplicité des corps au centre du travail. Je propose aux enfants de construire leur corps dans « l'éprouver », c'est-à-dire en l'expérimentant, l'observant et le considérant. Toutes ces étapes se partagent avec les autres, on cherche à construire son corps dans la spécificité et la différenciation de chacun. Comment éprouver son corps et le corps des autres sans l'utiliser ni le manipuler.

J'essaie d'amener les enfants à ne pas se satisfaire d'avoir un corps, mais de travailler à « être » son corps. »

Agathe Pfauwadel, danseuse et pédagogue.[66]

Redécouvrir son corps à travers le mouvement, c'est tenter de comprendre son fonctionnement, c'est le travailler pour l'affiner et pousser plus loin sa maîtrise. Ce travail permet à l'enfant de prendre ou reprendre contact avec son corps pour progressivement étendre la conscience qu'il a de cette partie de lui-même avec pour objectif une maîtrise de soi, tout entier, à la fois corps et esprit.

Selon Merce Cunningham : « La technique permet de discipliner l'énergie par l'exercice physique et de la libérer à volonté sous sa plus haute forme physique et spirituelle. ».[67]

« Parce qu'il travaille avec son corps, l'instrument[68] le plus solide et le plus

66 Agathe Pfauwadel, danseuse et pédagogue, encadre ce projet mené à l'école Gaston Bachelard, au Mans. Agathe Pfauwadel est une danseuse interprète qui durant son parcours chorégraphique a travaillé notamment avec Christian Bourrigault, Xavier Leroy, Georges Appaix et Alban Richard. Elle rencontre Odile Duboc en 1996 pour la création de trois boléros, suit son travail et son enseignement. Elle l'accompagne au cours des trois dernières années comme formatrice sur La pierre et les songes. Titulaire du Diplôme d'Etat, Elle mène parallèlement un travail de sensibilisation auprès de différents publics, amateurs, scolaires, personnes déficientes (pour lesquelles elle a suivi la formation de psychomotricité).

67 Cunningham Merce, *La fonction d'une technique en danse* (1951) in *Merce Cunningham, un demi-siècle de danse, Chronique et commentaire* de David Vaughan, Editions Plumes / Librairie de la Danse, Paris, 1997, p.60.

68 Ici, Merce Cunningham parle du corps en tant « qu'instrument » en comparaison avec le travail du musicien et de son instrument. Il ne s'agit en aucun cas « d'instrumentaliser » le corps. Bien au contraire, Merce Cunningham considérait l'être humain comme un tout, corps et esprit étant indissociables, et la danse travaillant à montrer cette indissociabilité.

fragile à la fois, le danseur doit impérativement organiser et comprendre sa manière de bouger. »

Merce Cunningham, 1951.

Travailler à connaître et maîtriser son « instrument » permet à l'enfant de canaliser et de libérer son énergie porteuse d'un imaginaire singulier. Cependant, découvrir les potentiels de son corps c'est aussi faire face à ses limites. En effet, « vivre son corps n'est pas seulement s'assurer une maîtrise ou affirmer sa puissance, mais aussi découvrir sa servitude, reconnaître sa faiblesse »[69].

Durant les ateliers, l'enfant est sans cesse mis face à la réalité de son corps, à son potentiel mais aussi à ses limites. Grâce à cela, il apprend à se dépasser, à persévérer et, en même temps, à accepter les réalités sur lesquelles il ne peut pas agir. A travers cela, l'enfant-danseur se découvre et se construit à la fois physiquement et psychologiquement, persévérant de défis en défis pour atteindre les objectifs qu'il se fixe avec le groupe.

Ce qui prime dans la danse que nous proposons n'est pas la performance physique mais la qualité qui habite le geste, qui donne son sens et son identité. Et c'est dans cette qualité là, dans l'imaginaire qu'elle porte, que s'exprime la singularité du danseur.

II.4.2 – Pourquoi la danse contemporaine à l'école ?

II.4.2.1 – L'expérience esthétique.

Dans son ouvrage *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*, 2004, Alain Kerlan nous explique que l'apport de l'artiste à l'école est, en premier lieu, une expérience esthétique avec toute la richesse et la singularité qu'elle comporte. Nous parlons ici d'expérience esthétique et non d'expérience artistique, l'expérience esthétique étant plus large et antérieure à celle artistique. Elle est, en effet, déjà présente dans la vie ordinaire quand l'homme s'émerveille devant le spectacle du monde. Comme le disait Dewey, il existe donc une continuité entre l'expérience ordinaire et le monde de l'art. Kerlan nous rappelle alors que l'esthétique est bien « une composante essentielle du mental humain » sollicitant conjointement nos capacités cognitives, appréciatives et sensorielles. L'expérience esthétique

69 Michel Bernard, *Le corps* (1972), Paris, Seuil, coll. « Points / Essais », 1995, p.7.

a donc une valeur fondamentale et fondatrice qui justifie sa place à l'école. Elle est « une modalité d'être au monde » et ouvre la porte à l'instruction en apportant au monde une lisibilité.

En apportant au monde cette lisibilité, l'expérience esthétique devient une véritable porte d'entrée pour l'acquisition des fondamentaux qui permettent à tout être de grandir et de se structurer dans la société. Et ses effets se font d'autant plus ressentir chez des enfants en difficulté. L'œuvre d'art donne alors à l'élève l'occasion de dépasser la barrière du discours traditionnel, de l'écrit, pour entrer dans une autre forme de communication, que ce soit par le corps ou l'oral où sa parole est réellement prise en compte.

II.4.2.2 – Richesse pédagogique de la danse contemporaine.

Véronique Robin, danseuse et docteure en sciences de l'éducation, souligne qu'en établissant des liaisons entre le corps, la raison et les émotions (en travaillant par exemple des états de corps), la danse permet à l'enfant d'entrer en possession et d'éduquer ses fonctions organique, cognitive et émotionnelle de base.

La danse propose « un autre chemin vers l'acquisition et le développement de base de tout être humain »[70]. Le travail se faisant en conscience et à travers le mouvement, il « enracine les savoirs dans la dimension structurelle du corps ». Ainsi, la danse met en acte « l'élaboration progressive de la personnalité de l'enfant, l'émergence de sa sensibilité, de son potentiel d'expression et de créativité »[71].

L'intérêt de cette pratique à l'école – c'est-à-dire intégrée au programme pédagogique comme tout autre enseignement – est une véritable prise en compte de l'identité de chaque enfant, l'incorporation dès le plus jeune âge de mécanismes permettant à l'être humain de développer son propre potentiel pour advenir à lui-même, ainsi qu'une prise en compte globale de la personne : corps et esprit.

70 Véronique Robin in *Les sens de la pratique de la danse à l'école* in *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, Symposium européen et international de recherche version française,* Centre Georges Pompidou / La Documentation Française, 2008, p.419.

71 *Ibid.*

En effet, l'artiste est celui qui induit, conseille, sollicite, observe et stimule l'imaginaire. On déplace la notion de « compréhension » pour se focaliser sur « l'expérimentation ». Il ne s'agit pas de former des danseurs, les propositions seront donc d'ordre qualitatif et non technique. Le but est de développer chez l'enfant la conscience, les sensations, la concentration, l'observation, le sens critique, etc. afin d'apprendre à développer ses propres goûts et à faire ses propres choix. Appréhender le monde dans lequel il vit, mettre en place un sens des limites pour organiser sa relation aux autres, accepter de partager un espace de vie en trouvant sa propre poésie et en reconnaissant la poésie des autres.

Véronique Robin rappelle que les objectifs prioritaires définis par l'Unesco pour « une éducation intégrale de l'enfant vers une pédagogie de la réussite » sont :

1. Apprendre à connaître ;
2. Apprendre à faire ;
3. Apprendre à vivre ensemble ;
4. Apprendre à être.

Ces objectifs ont été rappelés lors du colloque de l'AFIRSE[72], en juin 2000 à Rennes, par Basarab Nicolescu :

> *« Dans le contexte actuel de mondialisation nous avons le devoir de donner aux enfants les outils qui leur permettront de construire leur vie dans ce monde »*[73]

Des outils pour construire et se construire, tout comme ce fut le cas au Black Mountain College, c'est ce que cherche à transmettre la danse contemporaine et c'est également ce que préconise aujourd'hui la « pédagogie de la réussite » prônée par l'UNESCO. C'est précisément cela qui confère à la danse contemporaine tout l'intérêt pédagogique qu'elle aurait à être constitutive de la formation et de l'éducation des élèves.

Toutes les études sur l'impact de l'art à l'école sont unanimes, les élèves suivant régulièrement un atelier artistique mené par un artiste professionnel gagnent en estime de soi, confiance, ouverture au monde et aux autres.

72 Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
73 Basarab Nicolescu,cité par Véronique Robin in *Op. cit.*, p.424.

II.4.3 – Objectifs pédagogiques et mise en œuvre du projet.

Ces nombreuses années d'expérimentation du projet à l'école Bachelard du Mans, ont permis à Agathe Pfauwadel et à son équipe de danseurs d'élaborer un véritable programme pédagogique, mis en application aujourd'hui dans plusieurs écoles.

II.4.3.1 – Les objectifs travaillés en atelier.[74]

A. Développer la disponibilité des enfants.

La disponibilité à soi et aux autres est l'essence même de la danse. Les enfants sont accompagnés dans la construction de cet état de disponibilité qui requiert une conscience corporelle aiguisée et une qualité d'écoute singulière. Pour cela les propositions favorisent et affinent la perception, développent la proprioception.

L'utilisation, en alternance, de situations contrastées, puis nuancées sollicitent des niveaux d'énergie différents, des rapports variés à l'espace. On joue avec des registres différents de perception: sensations auditives, visuelles, tactiles et kinesthésiques. Toutes ces perceptions vécues vont s'intégrer et construire l'unification du corps dans le sentiment d'exister. L'objectif étant d'initier et de développer l'engagement de chaque enfant dans la danse.

B. Susciter le plaisir du mouvement.

La préservation de la notion de jeu dans la danse et lors des ateliers. Le jeu est fondamental dans la construction de l'humain et dans l'essor de ses capacités de socialisation. Il permet une mise en forme de la vie intérieure de l'enfant. Il est en outre le moteur de toutes capacités de création.

En partant des mouvements spontanés de l'enfant tels que s'élancer, tourner, s'abandonner, sauter, chuter, etc. celui-ci est accompagné pour enrichir et structurer sa gestuelle en développant des variantes.

Pour favoriser l'appropriation du mouvement, l'enfant est invité à expérimenter des consignes simples et claires qui l'amènent à trouver des réponses originales et singulières.

74 Cf. annexe n°1 : Des propositions de travail concrètes développées par Agathe Pfauwadel.

On cherche ici à solliciter l'imaginaire et la fantaisie de l'enfant en l'incitant à développer sa singularité, tout en développant son autonomie. Pour cela sont utilisés des objets, des matières, des supports sonores variés, comme autant de portes d'entrée dans la danse.

C. Faire découvrir le corps et ses possibilités.

L'objectif est de travailler à ce que les enfants découvrent leur corps, c'est-à-dire le perçoivent, localisent, différencient et distinguent ce qui le compose. En atelier sont données à vivre les différentes composantes du corps :

- *Les os*. L'os est la charpente profonde de la personne qui permet le soutien et l'appui. Nous nous sentons soutenus par notre squelette et nous prenons appui sur lui pour nous mouvoir. Les os sont comme des lignes qui donnent des directions à notre corps. Le squelette constitué des os est l'architecture première du corps.
- *Les articulations.* Le squelette ne se résume pas aux os, il faut les agencer, les articuler, les relier. Les articulations représentent le lien entre les parties, l'insertion d'une partie dans un tout harmonieux. Dans les ateliers, nous proposons aux enfants d'expérimenter les articulations et leurs différentes mobilités, ces mises en jeu peuvent se faire par contact, manipulation ou guidage.
- *Le muscle*. Il est la manifestation de l'action. Par sa qualité essentielle de contractilité, il permet une mise en tension, autrement dit une tonicité. Lors du travail nous proposons aux enfants de vivre une alternance de tonicité musculaire allant de la tension extrême à la détente.
- *La peau comme interface*. La peau est le lieu de notre première limite qui définit le dedans et le dehors. Elle fonctionne comme une enveloppe, une interface, une zone de premiers échanges. Elle est aussi une protection physique et relationnelle. Elle est liée à l'identité, à la mémoire de soi. La peau est sollicitée par le travail du contact avec ou sans transfert de poids, les auto-massages qui vont permettre l'éveil de l'enveloppe corporelle.

D. Percevoir, découvrir et structurer le temps.

L'évolution de l'organisation temporelle est constituée de plusieurs étapes qui

permettent à chaque enfant de construire sa relation au temps. Ces étapes s'intègrent dans le développement psychomoteur global de l'enfant.

Il est, jusqu'à deux ans, question d'un temps vécu lié aux rythmes des repas, des cycles veille / sommeil, du jeu. C'est par l'exploration et la répétition des apprentissages sensori-moteurs que l'enfant va prendre conscience et intégrer les durées dans lesquelles se succèdent les évènements avec l'émergence de la notion de début et de fin. Vers cinq ans, au travers des mouvements du corps, l'enfant développe son adaptation au rythme, le temps est alors perçu. A l'aide du langage, l'enfant va petit à petit s'orienter et se situer dans le temps. Le temps est alors représenté, il va permettre l'acquisition des notions d'ordre (temps chronologique) et de durée, si importantes dans la numération et les mathématiques.

Dans le travail de danse sont proposés des supports d'exploration temporelle. Pour découvrir et expérimenter la notion de durée, on propose l'écoute des rythmes endogènes du corps, comme percevoir les durées d'une inspiration et d'une expiration. C'est la musicalité du mouvement intérieur qui est développée.

Il est également important de solliciter la capacité des enfants à s'adapter à un rythme exogène. La musique est alors une source inépuisable de possible et de variation. L'enfant peut vivre des durées différentes et explorer l'accélération, le ralentissement, le silence, le crescendo et le decrescendo. Ces expériences vont pouvoir être intériorisées par la répétition et servir de référent à la construction de concepts mathématiques.

E. Percevoir, découvrir et structurer l'espace.

La construction de l'espace chez l'enfant se fait parallèlement au développement de son schéma corporel. Le mouvement joue un rôle majeur dans cette organisation, c'est par l'exploration de l'espace, puis l'adaptation du corps en fonction de lui, que l'enfant se développe. L'espace est vécu, il est exploré.

Par la pratique, l'enfant va construire sa propre perception de l'espace. Celle-ci évolue avec l'âge et la nature des expériences vécues, jusqu'à se muer vers un espace représenté, coloré des affects et des émotions, où le corps ne sera plus le référentiel absolu.

Le passage de « l'espace agi » à « l'espace représenté » se construit lentement et sa valeur permettra un accès aisé au graphisme (passage d'un espace tridimensionnel à un espace bidimensionnel).

Lors du travail, est développée chez l'enfant sa capacité à percevoir le corps dans

l'espace. Il est important de dissocier la notion de dessin de la notion de parcours. Par exemple: être en rond ou se déplacer sur un cercle. Associer à un trajet plusieurs modes de déplacement, donc plusieurs modes de perception de celui-ci. Par la mise en jeu des corps et par la danse, l'enfant crée des liens entre les différents éléments de l'espace (ensemble de points, de lignes, de plans, de formes, de volumes et de niveaux), il le structure, l'organise.

Ces expériences s'intégrant, l'enfant pourra petit à petit jouer avec l'espace et apprendre à le partager avec les autres. L'espace deviendra un partenaire incontournable de toute création chorégraphique.

F. Favoriser « l'être ensemble » et le travail en groupe.

Etre ensemble ne signifie pas être identique. Le travail du groupe en danse ne tend pas vers l'unification de ses membres, mais tend, au contraire, vers la reconnaissance et l'intégration de toutes les singularités comme source de la richesse du groupe.

Dans les ateliers, une place est donnée à chaque enfant, la recherche se porte sur la valorisation des échanges entre les enfants et avec les adultes.

Des temps sont imaginés pour que les enfants agissent en montrant leur danse et d'autres temps où ils regardent et observent. On attribue aux enfants alternativement les rôles de danseurs et de spectateurs. Les spectateurs sont alors témoins avec des consignes particulières d'observation (un aspect de la danse, une disposition spatiale, un rythme, etc.). L'enfant est ainsi encouragé à se confronter au regard des autres, à accepter les critiques pour les dépasser. Ils sont incités à utiliser la danse comme vecteur d'écoute et d'échange pour favoriser la socialisation et la pratique collective.

Mais « l'être ensemble » n'est pas inné, il se construit, se travaille patiemment. Il requiert la disponibilité de chaque enfant tout autant que la volonté de tous à faire quelque chose ensemble. Ce travail est difficile, pourtant lorsqu'il porte ses fruits, les enfants sont sensibles à la qualité de ces moments et à la force qu'ils procurent au groupe. Ces instants sont perçus souvent comme magiques, où le temps est suspendu et l'émotion intense.

G. Travailler l’attention et la concentration.

L’atelier de danse ouvre un autre espace dans le temps scolaire, on entre dans un temps que l’on pourrait qualifier de « cérémoniel ». Des petits rituels sont mis en place afin de

focaliser l'attention des enfants. Avant le début d'un exercice la danseuse leur demande « danseurs prêts ? » et les enfants savent qu'ils doivent entrer dans une écoute et une attention accrue.

Dans ces moments, l'élève apprend à fixer son attention au niveau de son corps et de sa pensée en même temps. Il est dans une démarche totalement inverse au « zapping » auquel il est habitué. Une fois inscrits dans les comportements, ces petits rituels peuvent être réutilisés en classe comme en témoigne une enseignante qui demande à ses élèves avant de débuter un exercice : « élèves prêts ? ». Les élèves ont alors le réflexe de se remettre dans l'état de concentration et d'attention qu'ils ont expérimenté en danse.

En constatant les effets de la danse chez l'enfant, on mesure la portée pédagogique de cette discipline et donc son véritable intérêt comme outil pédagogique.

II.4.3.2 – Un choix porté par des enseignants.

Les enseignants ayant expérimenté cette pratique de la danse avec leur classe sont unanimes. La danse permet de travailler un certain nombre de compétences inscrites dans les programmes de l'école primaire. En effet, selon la directrice[75] de l'école dans laquelle ce projet a été mis en place pour toutes les classes, la danse telle qu'elle est pratiquée serait au service de la civilité en développant l'intelligence émotionnelle, l'écoute de soi et des autres ainsi que l'empathie. Elle participe également au développement de l'autonomie en permettant aux enfants de comprendre qu'ils doivent apprendre à apprendre par eux-mêmes et pour eux mêmes. Enfin, en apprenant lors des ateliers à conceptualiser, la danse prépare le terrain aux autres apprentissages. Pour reprendre les mots de cette enseignantes, il s'agit d'une véritable « éducation par le mouvement » qui par l'expérimentation du processus de création, permet aux enfants de construire leur personnalité. Parmi les outils dont ils disposent pour enseigner, cette équipe enseignante a fait le choix de faire appel à une équipe de danseurs qui investit régulièrement l'école pour transmettre aux enfants, comme aux enseignants cette pratique. Voyants les effets positifs sur les enfants, les enseignants ont décidé de construire le projet d'école autour de ce projet danse.

Dans la mesure où la danse permet à l'enfant de construire sa personnalité en développant autonomie, écoute, empathie, estime de soi, elle semble construire chez lui des

75 Cf. annexe n° 2 : document écrit par Corinne Herbreteau, directrice de l'école Gaston Bachelard au Mans, mettant en valeur les bienfaits du projet danse vécu par cette école.

bases solides qui le préparent aux apprentissages scolaires.

La danse, comme processus créatif, semble donc être un outil pédagogique d'une grande richesse, rappelant et mettant en application nombre de principes éducatifs expérimentés au Black Mountain College. Le travail réflexif sur soi-même, par le développement de ses sensations permet d'acquérir une connaissance subtile de l'être et de ce qui nous entoure (l'espace, le temps, autrui). Cette connaissance passant par l'expérience et guidée par les sensations prend la forme d'une connaissance intuitive des choses par le développement de la conscience que nous en avons. Cette mise en mouvement du corps, on l'a vu, met également en marche la pensée et permet à l'individu d'entrer dans un processus réflexif et d'exprimer sa singularité.

III – Dimension politique de la danse contemporaine.

Le 15 octobre 1997 le maire Front National de la ville de Toulon déposa une requête auprès du Tribunal de la ville afin de dessaisir le cofondateur du Théâtre National de la Danse et de l'Image du site de Chateauvallon de son autorité de directeur[76]. Lieu d'utopie, d'activité intellectuelle et artistique intense, Chateauvallon semblait aller à l'encontre des intérêts politiques de ce maire Front National qui demanda la dissolution de l'association-loi 1901 Chateauvallon dont il jugea l'activité « illégale ». Que cache cette volonté de réduire au silence les artistes en détruisant un lieu d'art et de rencontre florissant ? Quel impact et dans ce cas quelle menace la danse et les arts représentent-ils pour les instances politiques ?

A l'occasion de cet événement la revue Nouvelle de Danse tenta de faire un état des lieux des rapports entre danse et politique afin d'apporter son soutien à Chateauvallon. L'éditorial de ce numéro 30 de l'hiver 1997 de la revue, par Patricia Kuypers, est encore aujourd'hui d'une étrange actualité. La situation de la danse contemporaine en France n'a-t-elle donc pas évolué ?

> *« Tenir une position libre et forte, défendre des valeurs artistiques et humaines, mettre à l'avant-plan un projet esthétique qui, par définition, touche d'abord les sens paraît, en ces temps chahutés, une proposition presque intenable. Pourtant, si l'on se questionne sur la place et le rôle de l'artiste dans une société, c'est certainement une attitude solide et engagée dans son propos qu'on souhaiterait lui voir tenir. »*[77]

Dans cet état des lieux de la place et du rôle des artistes dans la société en 1997, Patricia Kuypers semble mettre en avant à la fois l'absence et la difficulté d'engagement des artistes (ici des danseurs en particulier). Pourquoi cet empêchement ? Peut-on trouver dans la danse une capacité à agir sur les structures sociales et politiques, une volonté d'impulser un changement afin de tendre toujours plus vers un mieux vivre qui « menacerait » à ce point les institutions politiques telles que nous les connaissons aujourd'hui ?

Comme nous le dit à nouveau Patricia Kuypers :

76 Cf. annexe n° 3.
77 Patricia Kuypers, *Nouvelles de Danse* n°30, hiver 1997, p.2.

« La danse contemporaine contient en effet un projet utopique[78], un désir de changement des rapports humains qui ne transparaît pas souvent dans le système de production du spectacle actuellement mis en place, mais existe sans doute en marge dans des démarches plus insérées socialement[79]. »[80]

Qu'en est-il aujourd'hui, en 2014, de ce « *projet utopique »* de la danse contemporaine ? Qu'en est-il de sa volonté de rupture avec l'ordre établi ? Qu'en est-il de son rapport avec l'institution et les instances politiques ? Pourquoi cette perpétuelle situation de rapport de force entre l'Etat et la culture ?

Ce qui pourrait influer sur le politique ne semble pas aisément visible, ou pas donné à voir. Plus de dix ans après l'incident de Chateauvallon, les relations de la danse contemporaine et du politique ne semblent pas s'être beaucoup améliorées. Pourquoi ce rapport de force ? Pour reprendre le titre d'un texte de Laurence Louppe : *Qu'est-ce qui est politique en danse ?*[81] Qu'est-ce que la danse peut apporter à la société ? Et pourquoi dérange-t-elle autant les instances politiques ?

Tout d'abord, en recréant l'utopie d'un fonctionnement social, la danse contemporaine porte une dimension politique intrinsèque. Cet engagement passe dans un premier temps par la transmission qui constitue en elle-même un acte politique au fondement d'une construction sociale. Enfin, il existe dans le geste dansé lui-même une liberté intacte qui échappe au pouvoir politique et qui renvoie alors à l'essentiel, par opposition à l' « *entertainment* » et au spectaculaire qui n'ont pour objectif que de séduire et de distraire.

III.1 – Ce que la danse contemporaine porte de politique en elle.

III.1.1 – La danse contemporaine, pour une autonomisation de la pensée.

La danse contemporaine est née d'une volonté de rupture avec l'ordre établi, une volonté de retrouver une liberté du mouvement. Mais cette quête de liberté, cette perpétuelle recherche des possibilités du corps traduit une recherche plus profonde qui transcende le

78 Projet utopique en filiation avec celui du Black Mountain College.
79 Les projets de danse menés dans des écoles du Mans, par Les Quinconces-L'espal, scène conventionnée du Mans, depuis une dizaine d'années, semblent être un très bon exemple d'activité artistique engagée existant en marge d'une production ayant une véritable visibilité, mais beaucoup plus insérée socialement.
80 Patricia Kuypers., *op cit.* p.2.
81 Laurence Louppe, *Qu'est-ce qui est politique en danse ?* in *Nouvelles de Danse* n°30, hiver 1997, p.36.

médium de la danse en questionnant et agissant sur la vie même. Comme nous le dit Priscilla Newell :

> *« ...dès le début la danse contemporaine s'est construite sur la nécessité de retrouver une approche holistique du corps, de réapproprier sa dignité, de s'opposer aux désastres de l'industrialisation, et ainsi elle tissait dans ses mouvements et sa recherche de ces valeurs qui peuvent êtres perçues comme des quêtes sociales, autant qu'esthétiques. »*[82]

La danse contemporaine a à cœur de faire apparaître la singularité de chaque interprète tout en maintenant un environnement de travail démocratique et égalitaire. Chaque aspect du travail est traité de façon démocratique. Chaque partie du corps a une importance égale. Un dos, une main, une épaule, un doigt, un coude, tout danse, tout bouge avec une même importance. Cela ne veut pas dire que toutes les parties du corps sont toujours utilisées de la même manière, mais que chacune d'elle a potentiellement la même importance. Le visage n'est plus le seul, par exemple, à pouvoir exprimer un sentiment, le corps tout entier devient expressif et source d'expression. Il en va de même pour l'espace, le centre et la périphérie ont la même valeur, il ne s'agit plus de porter l'action au centre de la scène. Notre société fonctionne sur un mode hiérarchique très fort, la danse contemporaine annule ce rapport de force en cherchant à ce que tous les éléments de la danse soient sur un même plan. De plus, ce microcosme social que la danse contemporaine produit s'appuie pour se réinventer sur la singularité de chaque individu. En effet, le danseur contemporain n'a pas pour fonction de reproduire strictement un modèle mais doit sans cesse trouver sa propre manière d'interpréter un geste. Dans ces conditions la danse contemporaine va à l'encontre du conformisme, de la hiérarchie et de l'ordre qui caractérisent nos sociétés. Au lieu d'effacer les particularismes pour mieux les contrôler, la danse contemporaine les invite à s'exprimer pour s'en nourrir et se réinventer. La démarche de la danse contemporaine semble donc aller bien au-delà de préoccupations uniquement esthétiques. Elle se constitue, en effet, comme un domaine d'expression en rupture avec le fonctionnement déshumanisé et uniformisant de la société, proposant sans cesse des alternatives aux modes de fonctionnement dominants.

Pour ces raisons, je souhaiterais rejoindre Priscilla Newell dans son hypothèse que la

82 Priscilla Newell, *La politique du geste, ou la genèse politique dans le geste chorégraphique*, mémoire de DESS Développement culturel et direction de projets, sous la direction de Denis Cerclet, Lyon II, 2001, p.43.

danse contemporaine pourrait être une voie parfois plus performante que celles qui relèvent du monde politique.[83] Cependant, cette voie se fait souterraine car elle est silencieuse, elle se fait entendre dans la qualité du geste qu'elle produit. Il ne faut pas pour autant sous-estimer l'importance et l'impact d'un geste. Comme le dit François Delsarte :

> *« Le geste est plus que la parole. Ce n'est pas ce que nous disons qui persuade mais la manière dont nous le disons. […] Cent pages ne disent pas ce qu'un simple mouvement peut exprimer, parce qu'un simple mouvement exprime notre être tout entier. »*[84]

Le geste vient de l'intime, il émane de notre sphère kinesthésique pour toucher celle de l'autre transportant avec lui plusieurs niveaux de conscience. Le geste est ressenti, intériorisé par le corps avant même d'être analysé par l'esprit, d'où sa puissance qui dépasse les limites du langage verbal. Cette puissance du geste a d'ailleurs souvent été utilisée pour servir un discours totalitaire. C'est le cas par exemple du nazisme qui détourna le mouvement de l'Ausdruckstanz (danse expressionniste allemande). L'Ausdruckstanz fut instrumentalisée par le pouvoir politique qui en fit une « éducation physique paramilitaire des masses »[85]. Représentant au départ l'idée de la liberté naturelle, elle devint une danse Allemande qui cherchait à établir – sur la base d'exercices physiques exécutés en masse – une nouvelle identité nationale. La danse proprement dite disparaît alors pour laisser place à un embrigadement qui commence par les corps. En enfermant les corps dans des gestes, des attitudes et une façon de se mouvoir bien définis, le pouvoir dominant impose les codes de l'unique marche à suivre.

A l'opposée de tout cela, la particularité de la danse contemporaine est de produire un geste, pour reprendre les mots de Daniel Dobbels, « non-violent », « non-autoritaire », « non écrasant ». Ayant à cœur de respecter l'intégrité de chacun, la danse contemporaine ne peut que produire – si elle reste fidèle à elle-même – un geste intègre qui « touche sans imposer » afin de « gard[er] intacte l'intégrité de l'autre ».[86] A l'inverse des gestes crispés d'une gymnastique paramilitaire dans lesquels le mouvement se meurt (le corps nazi en est un bon

83 Priscilla Newell., *op cit.*, p.43.
84 François Delsarte, *Cours d'esthétique appliquée*, 1850-1860 in *Danser sa vie, Ecrits sur la danse*, Editions du Centre Pompidou, 2011, p.18.
85 Susanne Schoenfeldt, *L'Ausdruckstanz – le rêve romantique et la politique* in *Nouvelles de Danse* n°30, hiver 1997, p.46.
86 Daniel Dobbels in *Danse et Politique, Démarche artistique et contexte historique*, éditions Centre National de la Danse / le Mas de la Danse, Pantin, 2003, p.19.

exemple), la danse favorise l'ouverture et la vie dans le mouvement. Ces gestes non-écrasants ouvrent donc, au contraire, des espaces : espace pour le danseur, espace pour l'autre, espace de partage et donc pour ainsi dire espace politique. C'est donc sur le mode de « l'implicite »[87] et de façon silencieuse que la danse contemporaine se construit comme un projet social utopique démocratique, une force de résistance en rupture avec l'ordre établi.

III.1.2 – Utopie d'un projet social démocratique.

Selon l'historienne de la danse américaine Sally Banes, la danse reflète autant la culture qu'elle la produit. Le corps physique est éminemment politique car il est le reflet de l'environnement, de la société dans lequel il évolue. Le corps s'adapte à son milieu et ainsi « l'incarne ». Selon Michel Bernard, le corps contemporain est un corps aliéné dans le travail : « le corps n'est plus une sphère de plaisir autonome mais un instrument ou un outil de production »[88]. La recherche de productivité exacerbée de nos sociétés capitalistes a conduit à une rationalisation du corps en le transformant en une puissance de rendement. Cette exploitation systématique des capacités psychomotrices de l'homme se fait sur le mode de production capitaliste. Ainsi, de façon insidieuse et sous couvert d'une soi-disant réhabilitation des valeurs du corps, le sport et les loisirs se sont vus encadrés afin de « restaurer les forces morales et physiques en vue d'un meilleur travail de l'individu »[89]. Le corps dansant reflète les corps sociaux et politiques qui l'ont produit tout en leur résistant. En travaillant sur son corps, le danseur tente de prendre conscience des carcans qui l'enserrent pour mieux s'en défaire et ainsi produire un nouveau discours corporel qui ne serait pas dicté par la société. La danse en exposant le corps reflète donc à la fois les schémas de pensée et de fonctionnement d'une société tout en les mettant à l'épreuve pour construire des alternatives aux modes de fonctionnement dominants. Ainsi tout en reflétant le milieu dans lequel elle évolue, la danse contemporaine – en restant fidèle à son modèle de fonctionnement – ne reproduit pas son modèle de culture mais cherche sans cesse à le réinventer.

En ce sens la danse contemporaine est subversive car elle se pose comme l'antithèse de l'activité commerciale qui régit nos sociétés. La danse est un événement, une expérience à vivre, à ressentir et à partager dans l'instant présent qui ne rentre pas dans les codes de production des produits de consommation qui ont pour objectif de créer des besoins factices

87 Priscilla Newell., *op cit.,* p.44.
88 Michel Bernard, *Le corps* (1972), Paris, Seuil, col. « Point / Essais », 1995, p.12.
89 *Ibid*., p.13.

afin de maintenir les masses dans un contentement passif laissant ainsi libre cours aux pouvoirs économiques et politiques.

Comme nous avons commencé à le voir, la danse contemporaine ne prône pas un point de vue unique. Bien au contraire, elle a pour objectif d'extirper le danseur ainsi que le spectateur d'un mode de pensée unique et dominant. Le danseur redécouvre les possibilités inexplorées de son propre corps, trouve lui-même une façon de bouger qui lui est propre. Le spectateur qui, comme le dit Lucinda Childs, « est fondamentalement délogé de tout point de vue unique »[90], est invité à observer la qualité de chaque danseur, les différentes propositions d'un même geste et à lui-même diriger son regard. La danse contemporaine se risque à présenter des choses inhabituelles, parfois à choquer, non pas en montrant des choses particulièrement choquantes – là on tombe dans le spectaculaire, mais nous y reviendrons plus tard – mais justement en sortant des codes établis et en ne montrant pas au spectateur ce qu'il vient peut-être chercher, ce qu'il s'attend à voir. Nous ne sommes alors plus dans une proposition qui cherche simplement à contenter le spectateur mais dans quelque chose qui s'adresse directement à lui, qui porte un discours singulier, qui cherche à s'exprimer au risque de déplaire. On comprend alors les réactions parfois violentes à l'encontre de certains spectacles de ce type qui dérangent et perdent le spectateur dans ses repères. On a bien souvent entendu à la sortie de récents spectacles de Maguy Marin « Mais ce n'est pas de la danse ! ». Comme elle le dit elle-même, la question ne se situe pourtant pas à cet endroit là, la question n'est pas de savoir si cela danse suffisamment ou non, ou si cela danse « correctement ». Pourquoi un spectacle comme *Turba*[91] programmé au Théâtre de la Ville à Paris en février 2009 suscitât une telle violence des spectateurs que la représentation dut être stoppée pour mettre fin aux débordements d'une partie du public ? Le spectacle ne contenait aucun contenu choquant ou explicite, mais son rythme lent, sa plasticité, son texte (*De natura rerum* de Lucrèce) et sa danse (entre autres) ne semblaient pas correspondre aux standards habituels d'un spectacle de danse. Cette perte de repère que provoque ce genre de spectacle chez le spectateur le sort de ses schémas de pensée habituels pour l'emmener sur un terrain inconnu qui peut susciter chez lui une attitude de rejet. Bien heureusement ce n'est pas toujours le cas, on peut aussi accueillir cette perte de repère, accepter de se laisser déstabiliser pour envisager pleinement la proposition qui nous est faite et la juger pour ce qu'elle est et ce qu'elle transmet et non pour ce qu'elle est conforme ou non à ce que nous attendions.

90 Lucinda Childs citée par Priscilla Newell., *op cit.,* p.61.

91 *Tourba*, spectacle créé le 26 novembre 2007 à Cannes, conception Maguy Marin et Denis Mariotte, Texte de Lucrèce, Musique de Franz Schubert, Denis Mariotte.

Accepter ce terrain inconnu c'est donc accepter une ouverture et si le spectateur accepte de faire cette démarche pour les arts, cette attitude est susceptible de se reproduire dans les différents domaines de sa vie.

Proposer au spectateur une danse qui a pour but d'éveiller sa conscience, de le rendre acteur de sa pensée c'est avant tout, comme le fait remarquer Priscilla Newell[92], une preuve de la confiance respectueuse que l'artiste place en la capacité d'éveil de cette conscience chez le spectateur. C'est une forme d'humilité et de respect de la part de l'artiste qui ne se place pas dans une position hiérarchique supérieure mais qui s'adresse directement à l'homme dans chaque spectateur. C'est pour cette raison également que le geste doit être rendu accessible. En témoignent les projets de création proposés à des danseurs amateurs. Ces projets ouverts à des publics variés construisent des petites communautés éphémères le temps de partager avec les danseurs cette conscience du geste propre à la danse contemporaine. Un temps privilégié où chacun prend le temps et le risque, à travers le mouvement dansé, d'expérimenter et de trouver un chemin qui lui est propre. En dehors des notions de rentabilité ou d'évaluation, tout un chacun est invité à expérimenter de façon concrète l'utopie d'un projet social démocratique.

En proposant de vivre des expériences concrètes accessibles tant aux danseurs qu'à un public amateur, la danse contemporaine expérimente des alternatives au fonctionnement de la société et devient ainsi un véritable outil de construction sociale.

III.1.3 – Le piège de la fascination et du divertissement.

Le mot utopie revient de façon récurrente depuis le début de cette réflexion lorsqu'il s'agit de qualifier le projet de la danse contemporaine ou du Black Mountain College. Il n'est pas là pour dénoncer son infaisabilité ni pour le discréditer mais pour insister sur sa grande exigence ainsi que sur le fait qu'il ne correspond pas à tout ce qu'aujourd'hui on appelle « danse contemporaine ». Il s'agit d'un lieu vers lequel les artistes engagés dans ce mouvement tendent sans toujours y accéder et dont l'intégrité est extrêmement dure à préserver.

En effet, dans sa volonté de rester intègre, la danse contemporaine se heurte à un problème qui est celui de sa réception. Force de résistance, elle ne correspond ni aux lois du marché, ni aux attentes de l'Etat (à l'institution), ni à un académisme. Comment alors trouver

92 Priscilla Newell., *op cit.,* p.44.

un public sensible à son discours ? Ne pouvant reprendre les codes de séduction et de fascination de ce qu'elle dénonce, comment plaire ? Là est bien la question, ou plutôt, là n'est pas la question. La danse contemporaine n'a pas pour objectif de plaire (tant mieux si c'est le cas !) mais plutôt de toucher le spectateur. C'est dans la qualité du geste que réside sa beauté dans ce que le danseur y place d'intensité et de sens et non dans son apparence extérieure.

Cela renvoie à une question plus profonde qui est celle de savoir d'où vient la nécessité ou la volonté de créer chez un artiste. Que recherche-t-il dans l'acte créateur ? S'agit-il d'un moyen d'expression, une manière de délivrer un message, une sensibilité ou une prise de position ? Recherche-t-il une adhésion ou une reconnaissance, cherche-t-il à plaire, à séduire ? S'il cherche à plaire il doit alors répondre à des attentes, sa création se fait alors en réponse à un cahier des charges déterminant ce que le public visé aime et attend. Quelle place alors pour le personnel, le singulier et la liberté dans tout cela, quelle place même pour la création en tant que telle ? Comment l'art peut-il évoluer en se soumettant sans cesse à un modèle ou à une attente précise ?

Pourtant, la tentation du succès, la référence aux modèles admis par la société sont des menaces qui pèsent sur la création contemporaine, qui l'essoufflent, et qui la maintiennent dans des formes d'art atténuées, non engagées (que ce soit un engagement politique ou un engagement de l'être même de l'artiste dans sa création). Notre société est construite de manière à nous divertir au sens premier du terme, c'est-à-dire à détourner notre esprit de l'essentiel. Alors que l'art, lui, est supposé nous y ramener.

Seulement aujourd'hui, comme le dit Geneviève Vincent :

> *« Les regards se sont habitués à la dépense, aux prouesses techniques, processus de séduction, mécaniques de fascination, le sujet dansant n'est alors plus au cœur de l'expérience, il n'en prend pas le risque, ni celui de déplaire, il reproduit des formes de plus en plus sophistiquées, il vole vers le succès et la reconnaissance, il est l'exception entre l'oiseau et l'ange.»*[93]

Or c'est sans doute ce risque pris par l'artiste qui fait sa force, risque l'engageant pleinement, risque de nous emmener ailleurs.

> *« L'artiste contemporain est un avertisseur. Il rappelle que là où naît*

93 Geneviève Vincent, *Etats d'âme, états d'urgence,* in *Danse et Politique*, Nouvelles de Danse n°30, 1997, p.34.

l'académisme, la structure est en voie de formalisation excessive, qu'elle s'éloigne de l'existence réelle. Dévoile des dimensions de l'existence auxquelles nous ne sommes pas assez attentif. […] S'engager à exister c'est s'engager à progresser de désaliénisation en désaliénisation vers ce que nous avons à devenir et que nous ignorons toujours. L'avertissement de l'artiste contemporain est politique parce qu'il accomplit ce mouvement en dépassant tout académisme naissant ou établit, ce faisant, son activité est d'intérêt général. »[94]

III.2 – Le caractère politique de la transmission de la danse contemporaine.

III.2.1 – Agissant sur le corps, une pédagogie par essence politique.

Le Dictionnaire Larousse définit la pédagogie comme étant un « ensemble de méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents », une « pratique éducative dans un domaine déterminé » ainsi qu'une « méthode d'enseignement ».[95]

Tout acte qui construit quelque chose pour « la vie de la cité » et conduit à prendre position est par nature politique – même s'il n'a pas pour objectif d'être politique. Elaborer une méthode pour transmettre un savoir ou une pratique c'est affirmer une façon particulière de voir les choses. Transmettre c'est agir, c'est prendre part dans le processus de construction d'un individu. Et cette action, même si elle n'a pas la volonté d'être politique, l'est néanmoins par l'affirmation et la mise en action d'un point de vue singulier. En ayant un rôle dans la construction de l'individu, la pédagogie contient donc par essence un aspect politique.

En danse contemporaine cet enseignement touche au corps, or comme le dit Michel Bernard, « toute réflexion sur le corps est éthique et métaphysique », ou encore : « toute approche du corps implique un choix philosophique et même théologique et réciproquement ».[96] En effet, comme nous l'avons vu précédemment, toute action sur le corps imprègne de façon somatique l'individu et agit ainsi sur son être tout entier. En ce sens, tout ce qui touche au corps touche à la construction de l'individu et donc est éminemment politique. Une pédagogie portant sur une pratique du corps peut donc difficilement nier son aspect politique étant donné qu'au-delà du corps c'est la personne toute entière qu'elle touche.

Une des particularités de la danse contemporaine est d'avoir beaucoup réfléchi sur sa

94 Dossier *Engagements / Le geste contemporain* in Nouvelles de Danse n°30, Hiver 1997, p.54.
95 Site web du Dictionnaire Larousse : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/pédagogie.
96 Michel Bernard, *Le corps* (1972), Paris, Seuil, coll. « Points / Essais », 1995, p.8.

propre pédagogie et sur ses méthodes de transmission. Nombre de danseurs et de chorégraphes ont travaillé à mettre en place des techniques qui leur sont propres formant ainsi plusieurs écoles comme par exemple la technique Cunningham, la technique Nikolaïs, la technique Duboc, etc. C'est une façon de réinterroger la danse et le corps qu'on ne retrouve pas de façon si flagrante dans les autres types de danses où les choses semblent s'être mises en place et affinées progressivement mais en restant dans un même rapport au corps, donc un même rapport au monde. Et cette attitude de questionnement permanent laissant les choses non fixées, cette façon de réfléchir sur sa propre pratique, en prenant le risque de la remettre en cause et de la faire évoluer, et ce également en ce qui concerne ses méthodes de transmission, est en elle-même un positionnement politique qui en dit beaucoup sur la danse contemporaine elle-même ainsi que sur son implication dans la société. La danse contemporaine a conscience que le fait de toucher au corps a un enjeu politique car cela modèle une façon d'être et de penser en entrant dans le processus de construction de l'individu. Cette perpétuelle recherche sur elle-même et sur les moyens qu'elle a de se transmettre semble être tout à fait en accord avec sa volonté de ne pas imposer de point de vue unique, mais de permettre à chaque danseur de trouver sa singularité tout en proposant une expérience unique de vie sociale.

Une autre particularité de la danse contemporaine est de prendre en compte la totalité de l'individu, sa personne et le monde qui l'entoure. En trouvant sa singularité dans le mouvement, le danseur affirme son existence propre au monde qui l'entoure dans un rapport de partage. Et dans ce partage, transmettre semble être un acte intrinsèque à la danse. Si la danse contemporaine est si difficile à cerner c'est qu'il y a autant de danses que de danseurs, autant de méthodes que de pédagogues.

III.2.2 – Construction du singulier et du pluriel.

Dans un premier temps, l'enseignement de la danse permet à l'individu une approche nouvelle de son corps.

Redécouvrir son corps à travers le mouvement c'est tenter de comprendre son fonctionnement, c'est le travailler pour l'affiner et toujours pousser plus loin sa maîtrise. C'est ce qu'on appelle la technique, une méthode de travail permettant d'apprendre à utiliser son corps en conscience, un savoir-faire qui permet d'accéder à une plus grande liberté de mouvement. Autrement dit : « La technique permet de discipliner l'énergie par l'exercice

physique et de la libérer à volonté sous sa plus haute forme physique et spirituelle. »[97] Cependant, découvrir les potentiels de son corps c'est aussi faire face à ses limites. En effet, « vivre son corps n'est pas seulement s'assurer une maîtrise ou affirmer sa puissance, mais aussi découvrir sa servitude, reconnaître sa faiblesse »[98]. Plusieurs années de travail sont nécessaires afin d'acquérir cette maîtrise. Durant ce travail le danseur est sans cesse mis face à la réalité de son corps et à ses limites. Grâce à cela il apprend à se dépasser, à persévérer et en même temps à accepter les réalités sur lesquelles il ne peut pas agir. A travers cela le danseur se découvre et se construit à la fois physiquement et psychologiquement, persévérant de défis en défis pour atteindre les objectifs qu'il se fixe.

La technique n'est cependant qu'un outil pour le danseur qui doit apprendre autant à habiter son corps qu'à le maîtriser. « Etre danseur c'est choisir le corps et le mouvement du corps comme champ de relation au monde, comme instrument de savoir, de pensée, et d'expression »[99]. En effet, ce qui prime en danse contemporaine n'est pas la performance physique mais la qualité qui habite le geste, qui fait son sens et son identité. Et c'est dans cette qualité là que s'exprime la singularité du danseur. Merce Cunningham disait que dans le fait de voir deux danseurs exécuter le même geste, ce qui est magnifique est de voir apparaître l'humain dans la différence subtile qu'on pourra voir entre les deux danseurs[100]. Le dictionnaire définit le corps comme « la partie matérielle des êtres animés. L'organisme humain par opposition à l'esprit et à l'âme »[101]. Or la danse contemporaine pense la globalité de la personne, corps et âme et en relation avec son environnement. Dans cette idée, et en accord avec les travaux de Michel Bernard, le *Dictionnaire de la danse* propose alors le concept de corporéité en substitution à celui du corps :

> *« Le concept de corps entretient une série de malentendus, parmi lesquels l'illusion que « le corps » existerait comme entité homogène autonome, stable, réalité objective (...) Au contraire, la corporéité prend en charge la dimension instable hétérogène et multiple du corps, compris non plus comme réalité objective mais réseau*

97 Cunningham Merce, *La fonction d'une technique en danse (1951)* in *Merce Cunningham, un demi-siècle de danse, Chronique et commentaire de David Vaughan,* Editions Plumes / Librairie de la Danse, Paris, 1997, p.60.

98 Michel Bernard, *Le corps* (1972), Paris, Seuil, coll. « Points / Essais », 1995, p.7.

99 Laurence Louppe, *Poétique de la danse contemporaine,* deuxième édition complétée, éditions Contredanse, Bruxelles, 2000, p.61.

100 Merce Cunningham dans un film de Jean-Michel Plouchars, *Sur les traces de Merce Cunningham,* Injam production/Mezzo, 2009, 52min.

101 Site internet du Dictionnaire Larousse : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/corps.

sensoriel, pulsionnel et imaginaire […] »[102].

Le corps du danseur est un corps multiple, une corporéité, c'est-à-dire l'ensemble des corps possibles, sensoriels, imaginaires, pulsionnels, mais aussi physiques et anatomiques. C'est alors le travail de cette corporéité qui permet de donner une qualité au mouvement dansé. Cette qualité du mouvement c'est à la fois la présence du danseur dans son mouvement et son « état de corps ». L'état de corps du danseur est l'état imaginaire de son propre corps, de sa matière corporelle qui se nourrit des intentions qu'il se donne. Cet état de corps fait le lien entre l'imaginaire et l'organique, il travaille sur des états de tonicité en se nourrissant d'images mentales, de sensations, etc.. La qualité de cette matière corporelle est porteuse de sens, elle peut exprimer à la fois un concept et une sensation (corps rigide, mou, liquide, stabilité, déséquilibre, joie, peur, angoisse, sérénité, etc.). Ce sens n'est alors pas donné par un signe comme c'est par exemple le cas en danse classique où la danseuse signifie par des gestes codifiés (pantomime), mais il est donné avant tout par la matière corporelle elle-même.

Dans ce chemin rigoureux et exigeant de la formation du danseur, dans la structure rigoureuse d'une danse comme, par exemple, celle de Merce Cunningham, la liberté semble se trouver dans la manière dont le danseur va habiter son geste, dans son interprétation qui va laisser transparaître son être singulier. Cette interprétation c'est la part de création dans laquelle il trouve et exprime sa liberté.

Comme nous l'avons vu précédemment, la danse contemporaine ne se transmet pas par l'imitation d'un modèle. Au contraire, le pédagogue propose un exercice de façon à ce que le danseur trouve par lui même le chemin à emprunter pour le réaliser. De cette manière le danseur apprend à être acteur de ses choix en développant confiance et créativité. C'est le potentiel et l'être présent en chaque danseur que la danse contemporaine cherche à révéler. Entrer dans cette quête de soi, dans ce questionnement, dans cette investigation de ses possibles c'est ouvrir les choses. Comme le dit Priscilla Newell, « Aller contre son propre ordre établi est une façon de lutter contre d'autres. (…) la politique commence déjà dans l'intimité, face à soi. ».[103]

Cette écoute que le danseur développe par rapport à son corps et à lui-même, il la développe aussi par rapport à ce qui l'entoure, engendrant ainsi de nouvelles ouvertures. Le danseur ne se construit pas seul mais au sein d'un groupe. En effet, comme le dit Simon

102 Article *corporéïté* in *Dictionnaire de la danse,* sous la direction de Philippe Le Moal, Larousse 2008.
103 Priscilla Newell., *op cit.*, p.81.

Hecquet, « l'interprète en danse est celui qui trouve sa singularité dans l'espace commun ».[104] La danse contemporaine, par l'ouverture qu'elle apporte, permet la mise en place d'un espace démocratique de partage et d'écoute. Espace qui permet la rencontre et le croisement des « poésies singulières » de chaque danseur.

Oser s'exprimer, livrer au groupe une réalité intérieure nécessite un climat de confiance, un respect et une acceptation de la réalité de l'autre. Il faut également accepter de se laisser déstabiliser, accepter que ces réalités (la mienne et celle de l'autre) puissent évoluer.

En plus du travail personnel qu'implique la danse, le projet commun de la représentation requiert un engagement et une solidarité vis à vis du groupe. Certaines danses demandent une vraie rigueur qui ne laisse pas de place à l'improvisation. Le bon déroulement de l'ensemble dépend parfois de la performance de chaque danseur, chacun s'engageant à assumer son rôle durant toute la durée de la représentation.

Ce dévouement au groupe ne prive pas pour autant les danseurs de liberté. Comme nous l'avons vu précédemment, la liberté peut se trouver ailleurs, comme par exemple dans l'interprétation où le danseur peut se trouver dans un rapport de traduction de la proposition dansée.

La danse contemporaine, dans sa transmission, participe donc à la construction de l'individu, mais ce, toujours en rapport avec son environnement (l'espace, le temps, les autres), proposant toujours une expérience singulière d'un vivre ensemble. En ce sens, l'expérience de la danse contemporaine chez l'enfant paraît d'autant plus pertinente.

III.3 – Une liberté du geste qui échappe à tout contrôle et renvoie à l'essentiel.

III.3.1 – « Merce Cunningham ou la bascule de l'histoire ».[105] La recherche de la liberté dans le hasard.

Véritable pivot dans l'histoire de la danse moderne, Merce Cunningham va avoir une influence directe sur l'histoire des arts en général. Lorsqu'étudiant il rencontre la danse moderne, cette dernière n'a pas encore subi les bouleversements des pratiques d'avant-garde de la peinture, de la musique ou de la littérature. La plupart de ces créations sont encore construites autour d'une narrativité ou suivent du moins une thématique. La relation de la

104 Intervention de Simon Hecquet lors d'une conférence donnée par Bernard Blistène : *Noter sa danse*, 19 janvier 2012, Centre Pompidou.

105 Ginot Isabelle, Michel Marcelle, *la danse au XX^e siècle*, éd. Larousse, 2008, p.26.

danse à la musique est sensiblement la même, mais surtout, l'espace scénique continue de respecter les lois de la perspective établies au XVII^{e} siècle. A cette époque, « Merce Cunningham fait le constat de ces persistances d'un autre temps, et dès ses premières œuvres, fait basculer l'histoire du spectacle vivant dans le XX^{e} siècle ».[106]

Alors danseur dans la compagnie de Martha Graham, Cunningham fréquente les peintres avant-gardistes comme Jackson Pollock (chez qui le geste du peintre a une importance capitale) qui se fait connaître par ses *dripping* (projection aléatoire de peinture sur une toile posée à plat sur le sol). Mais c'est sa rencontre avec le compositeur John Cage qui va déterminer son engagement vers les voies de l'avant-garde. Pour John Cage la musique est un bruit comme le reste des sons que l'on entend. Il propose alors d'utiliser ces sons comme matériaux pour ses compositions musicales. Ses compositions vont elles aussi être régies par un processus aléatoire souvent basé sur le *I-Ching*, livre chinois des transformations. Merce Cunningham est fasciné par cette philosophie Zen et par la rigueur des compositions de Cage. A partir de cette méthode il va élaborer une nouvelle pensée pour la danse qu'il considère comme du mouvement à l'état pur.

Pour que la danse soit essentiellement faite de purs mouvements, Cunningham abandonne toutes les conventions qu'il juge superflues : la narration, l'adéquation de la danse avec la musique, la hiérarchisation de l'espace perspectif. Le travail se trouve ainsi complexifié à la fois pour le chorégraphe, le danseur et le spectateur. Face à cette danse totalement nouvelle sans narration, sans lien avec la musique, où des événements différents sont présentés de façon simultanée sur le plateau, le spectateur, perdu, doit réapprendre à regarder la danse. Le regard n'est plus guidé par une narration, chacun est libre de choisir de quelle manière regarder la danse.

C'est également dans le but de libérer la danse de ses propres choix, de lâcher les habitudes et de se libérer des dogmes et des automatismes que Cunningham va utiliser les procédés de l'aléatoire. Plus qu'une simple technique, cette méthode participe d'une véritable philosophie, un nouveau point de vue sur l'œuvre d'art et l'artiste. En effet, abandonner toutes les décisions au hasard c'est nier la position de l'artiste inspiré, de l'œuvre d'art comme expression d'un individu.

Cunnningham justifie cette position par la pensée Zen qui insiste sur le fait que dans la nature, deux objets peuvent coexister dans un même temps et un même espace sans interférer l'un sur l'autre. Comme le revendiquent Cage et Cunningham, il s'agit bien là d'utiliser le

106 *Ibid*., p.26.

principe même de fonctionnement de la nature. Le hasard ne crée pas le chaos, mais un ordre « naturel ».

Bien que Kant ait évacué la danse de sa division des beaux arts dans *La critique de la faculté de juger*, Cunningham semble pourtant pousser à son paroxysme la théorie kantienne selon laquelle la nature servirait de paradigme à l'art. Selon Kant, l'art ne doit pas imiter la nature mais jouer avec ses formes. C'est la nature qui donne ses règles à l'art. L'art est quelque chose d'artificiel qui doit avoir l'apparence de la nature. Les arts doivent donner l'apparence d'une finalité sans que l'on soit à même de remonter au concept de la création. Selon Kant, face aux beaux arts comme face à la nature on a le sentiment qu'il y a une intention sans être capable de remonter à un concept ou à une fin intentionnelle qui préside à la création. C'est en ce sens que les beaux arts doivent donner l'apparence de la nature. La danse de Merce Cunningham n'est-elle précisément pas dans cette dynamique ? C'est bien le fonctionnement de la nature que le chorégraphe cherche à reproduire et non son image.

C'est également ce que revendiquait Isadora Duncan lorsqu'elle disait que :

> *« […] travailler en désaccord avec la forme et le mouvement de la nature […] produit des mouvements stériles… ».*[107]

Cette volonté de coller au plus près des principes qui régissent la nature participe de sa conception d'une danse indissociable de la vie.

> *« Il ne me semble pas inutile d'insister sur l'idée que la danse fait partie de la vie comme le reste. La preuve en est sa permanence sous de multiples formes : tout ce jeu des corps dans l'espace et dans le temps. Quand je construis une chorégraphie en tirant à pile ou face, c'est-à-dire avec l'aide du hasard, je puise mes ressources dans ce jeu, qui n'est pas le fruit de* ma *volonté, mais une énergie et une loi auxquelles je me soumets. Pour certains, il est inhumain et mécanique de créer une danse en tirant à pile ou face au lieu de se ronger les ongles, de se taper la tête contre les murs ou de pêcher des idées dans un vieux carnet. En composant de cette manière, je me sens en contact avec des ressources naturelles bien plus vastes que mon inventivité personnelle, bien plus universelles et humaines que les habitudes propres à ma pratique, et naissant*

107 Duncan Isadora, *La Danse de l'avenir* in *Danser sa vie, écrits sur la danse*, Editions du Centre Pompidou, Paris, 2011, p.36.

organiquement d'un fond commun d'impulsions dynamiques. »[108]

Le sens de la danse, à travers le mouvement pur, serait alors d'exprimer le pur mouvement de vie. Laurence Louppe rajoute également qu'avec l'aléatoire la décision n'est plus prise par la tête mais par le corps, le sens du mouvement est alors totalement octroyé au corps[109]. C'est pourquoi Merce Cunningham peut dire que « Danser est l'expression visible de la vie. ».[110]

III.3.2 – Une liberté qui nous échappe.

Dans *Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier,* Vassily Kandinsky insiste sur l'importance de l'abstraction du geste dansé de ce qu'il qualifie de « nouvelle danse ».

> *« Un mouvement très simple, dont le but est inconnu, fait par lui-même l'effet d'un mouvement important, mystérieux, solennel. Et cela aussi longtemps qu'on ne connaît pas le but extérieur, pratique du mouvement. Il agit alors comme une résonance pure. »*[111]

Cette indétermination du mouvement rompt avec nos activités quotidiennes et utilitaires pour mettre au jour le sens intérieur qu'il porte et qui va résonner en nous, non comme un signe à interpréter, mais comme une sensation qui nous envahit pour éveiller notre conscience. Cette indétermination du mouvement fait également sa liberté. C'est ce que Jean-Marc Adolphe nomme « l'insoupçonné du mouvement, ce qui échappe à tout soupçon faute de préméditation. ».[112]

« Par essence un mouvement ignore son origine et sa fin, ça lui échappe, et l'entreprise foncière de la danse n'est-elle pas de saisir au passage, face à ce qui se dérobe, la liberté même de l'échappée ? ».[113] Cette liberté se trouve dans l'absence de contrôle, dans la

---

108 Cunningham Merce, *L'art impermanent (1955)* in *Merce Cunningham, un demi-siècle de danse, Chronique et commentaire de David Vaughan,* Editions Plumes / Librairie de la Danse, Paris, 1997, p.86.

109 Louppe Laurence, *L'utopie du corps indéterminé* in *Le corps en jeu,* textes réunis et présentés par Odette Aslan, Editions du CNRS, Paris, 1993, p.219.

110 Cunningham Merce, *L'espace, le temps, la danse (1952)* in *Op. cit., p.66.*

111 Kandinsky Vassily, *Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier* in *Danser sa vie, écrits sur la danse,* Editions du Centre Pompidou, Paris, 2011, p.43.

112 Adolphe Jean-Marc, *Une fragilité qui résiste* in *Danse et politique*, in *Nouvelles de Danse* n°30, hiver 1997, p.28.

113 *Ibid.*

confiance accordée au corps et au mouvement comme nous l'avons déjà vu chez Merce Cunningham.

Cependant, cette liberté que le mouvement révèle et éveille, ce sens qui nous touche et à la fois nous échappe est précisément ce qui souvent dérange en danse contemporaine.

Cette liberté dérange le pouvoir politique qui ne peut pas tolérer un mouvement qui lui échappe et qui fait sens. Cela va contre sa volonté de contrôle. Le politique ne peut par définition exercer son pouvoir sur quelque chose qui lui échappe. Sa seule arme est alors la censure ou l'appauvrissement du geste dansé en en faisant une mécanique vide de son sens intérieur (comme nous l'avons vu pour les gymnastiques paramilitaires dans les régimes totalitaires ou dans le spectaculaire qui détourne les masses de l'ennui).

Mais cette liberté dérange aussi souvent le spectateur alors désorienté par cette indétermination qui échappe à ses habitudes, à ses manières de fonctionner dans une société où l'on cherche toujours plus à tout contrôler et à tout normer. Non écrasant, non imposant, le geste dansé transporte avec lui une pure liberté et un sens abstrait livrés à la libre réception du spectateur qui est ainsi invité à user de son esprit critique pour recevoir ce geste à sa manière. Cette liberté éveille alors chez le spectateur la conscience de sa propre liberté. Cette prise de conscience de son existence comme libre peut réveiller l'angoisse que Sartre définit comme un sentiment vertigineux de la conscience face à sa totale liberté et aux multiples possibles qui en découlent. Cette profonde angoisse pourrait expliquer la violence, le mal-être ou l'incompréhension parfois ressentis par certains spectateurs.

La liberté intrinsèque au geste dansé n'est pas l'unique élément « posant problème ». Ce qui parfois désoriente et angoisse c'est également le sens que porte en lui ce geste libre.

III.3.3 – Un geste porteur de sens.

Le mystérieux et le solennel du mouvement dont nous parle Kandinsky viennent de son caractère abstrait. Cette abstraction vient elle-même de la nature et de la complexité du sens que ce mouvement porte. Le danseur exécutant le mouvement n'est pas, comme nous l'avons vu précédemment, un simple corps, une simple machine neutre reproduisant les mouvements dictés par le chorégraphe. Le danseur est une personne, corps et esprit, imprégnée par un vécu, des émotions, une pensée. Dans le mouvement vont alors s'affronter, dans un rapport de force, tout ce qui a participé à la naissance du mouvement : pensée, vécu, sensations du danseur et du chorégraphe, pour former l'identité propre du mouvement dansé.

Dans un texte sur le politique en danse[114] Laurence Louppe va montrer en quoi c'est précisément de ces « forces » porteuses de sens que la danse contemporaine va tirer sa puissance de résistance.

Elle part pour cela de la théorie de Michel Foucault dans *Surveiller et punir,* selon laquelle l'oppression porte toujours sur les « forces » et non sur les « signes », les forces opérantes étant invisibles et plus aisément prises au piège de l'injustice et de la violence. Laurence Louppe montre que, « pour la première fois dans l'Histoire, la danse contemporaine a donné visibilité aux forces, vecteurs essentiel de sens ».[115] Par les tensions, manifestations artistiques des forces latentes et les transferts de poids, force comme outil d'élaboration symbolique, « la danse contemporaine a construit un corps susceptible de changer l'ordre des choses à partir de la conscience des forces ».[116] Le geste dansé porteur de ces forces vient toucher le spectateur, comme par extension de la kinésphère de chacun des deux protagonistes (danseur et spectateur). La « perception et le partage des forces »,[117] pour le danseur comme pour le spectateur, sont de l'ordre de l'expérience sensorielle. Aujourd'hui, avec la promotion du spectaculaire on assiste à « un recouvrement des « forces » par les « signes ». Les corps, dans une conception mimétique de la danse, sont rendus « lisses » et « inoffensifs », privant le geste dansé de sa liberté et de son sens intérieur. Le spectaculaire ne se préoccupe que du sens extérieur du geste, du « signe » à lire de façon immédiate, privant le spectateur « de cette expérience des échanges gravitaires qui cherchent à jouer en son corps ».[118] Cette expérience partagée avec le spectateur renvoie à autre chose qu'à la consommation de signes formant un récit prémâché, prêt à être avalé, autrement dit consommé. Comme le fait remarquer à juste titre Laurence Louppe, c'est la « valeur d'usage » qui prévaut alors sur la « valeur d'échange » en arrachant le spectateur au statut de « consommateur culturel ».[119] Ce changement de paradigme, dans la façon d'aborder la danse, cette façon de toucher directement le corps du spectateur dans ses sensations les plus profondes ouvre des perspectives qui « pourraient petit à petit ruiner son adhésion à la vision libérale, consumériste et échangiste de la mondialisation »[120]. En passant par le corps pour atteindre l'essentiel, c'est l'esprit que la danse contemporaine libère.

La puissance de ce rapport de forces qu'exprime le geste dansé, en plus du fait qu'il

114 Louppe Laurence, *op cit.*
115 *Ibid.,* p.37.
116 *Ibid*.
117 *Ibid.,* p.38.
118 *Ibid.*
119 *Ibid.*
120 *Ibid.*

vient directement toucher le corps, vient également de son caractère abstrait. En effet, le sens exprimé par ces « forces » n'est pas forcement, à la différence des « signes », immédiatement compréhensible par le spectateur. Cette puissance de l'abstraction n'est pas particulière à la danse. Déjà en 1939, Clément Greenberg expliquait dans *Avant-garde et kitsch* pourquoi un pouvoir politique ne *peut* pas soutenir l'art abstrait et pourquoi le peuple est plus enclin à préférer le kitsch que l'avant-garde ou l'art abstrait. Le kitsch désigne ici l'art populaire et comprend l'académisme. Il s'agit pour Greenberg d'un « succédané de culture », « le kitsch utilise comme matériau brut les simulacres appauvris et académisés de la culture véritable »[121], il s'appuie sur la culture traditionnelle pour la détourner. Ce phénomène décrit à l'époque par Greenberg est toujours présent aujourd'hui, en danse il représente ce que l'on nomme aussi le spectaculaire, le divertissement ou l'entertainment. Afin d'expliquer pourquoi le peuple serait plus enclin à préférer l'académisme ou le kitsch à l'avant-garde, Greenberg prend comme exemple un paysan russe qu'il qualifie d' « ignorant » auquel on présenterait d'un côté une grande peinture d'histoire figurative, et de l'autre un tableau de Picasso (représentant une femme mais dont la technique serait abstraite). La technique du tableau d'histoire n'est pas familière au paysan en tant que technique, mais cela n'a pas d'importance car son contenu est immédiatement reconnaissable et identifiable sans effort du spectateur. En revanche, le tableau de Picasso lui semble plus austère car son contenu n'est pas immédiatement saisissable. Les valeurs que le spectateur dit « cultivé » va tirer du tableau de Picasso sont le résultat d'une réflexion sur ses impressions immédiates. Le contenu, qui n'est pas immédiatement saisissable par le spectateur, relève donc d'un « effet réfléchi ». Dans la peinture d'histoire « l'effet réfléchi » est inclus dans le tableau et le contenu est immédiatement saisissable par le spectateur.

Pour Clement Greenberg, un régime politique qui soutient l'académisme et qui l'élève en culture officielle ne fait que flatter les masses « en abaissant l'ensemble de la culture à leur niveau »[122], autrement dit en encourageant le peuple à rester dans l'ignorance. De plus n'ayant pas de contenu saisissable immédiatement, l'abstraction ne permet ni d'y apposer les marques d'une idéologie, ni la propagande. Le pouvoir, surtout s'il est totalitaire (Greenberg écrit en 1939) ne peut donc pas soutenir l'art abstrait.

De la même manière, le caractère abstrait du geste dansé en danse contemporaine ne délivre pas au public un message prêt à consommer, mais donne à penser… au risque de lui déplaire.

121 Clement Greenberg, *Avant-garde et kitsch* in *Art et Culture, essais critiques*, Editions Macula, 1988, p.16.
122 *Ibid.*

La transmission en danse contemporaine est vectrice d'éducation à la liberté d'un geste porteur de sens. Projet utopique d'un vivre ensemble démocratique, la danse doit, pour rester intègre et fidèle à son discours, trouvé un équilibre difficile à atteindre, loin de l'attente d'une reconnaissance ou de la recherche du spectaculaire.

La pratique de cette pédagogie au sein de l'enseignement scolaire permet donc de renouer avec les valeurs portées par le Black Mountain College en plaçant l'individu et donc l'humain au centre des préoccupations. En choisissant de mettre en avant le développement de la singularité de la personne lors de son éducation et de sa construction personnelle, la société se donnerait donc les moyens de se renouveler, de se repenser et de grandir en même tant que les individus qui la composent.

Dès lors que la danse contemporaine est porteur d'un sens politique fondé sur le respect de l'individu et de sa liberté, ainsi que d'une rupture vis-à-vis des codes socio-culturels normés, elle peut être un outil pédagogique d'éducation à la citoyenneté, d'éducation par le corps et d'émancipation constitutif de la formation des élèves.

Par cette recherche j'ai souhaité tenter de démontrer en quoi la danse contemporaine peut être un outil pédagogique pertinent dans l'éducation des enfants, comme des plus grands. Elle semble, en effet, pouvoir trouver une place intéressante en transcendant les disciplines scolaires de part la connaissance différente qu'elle apporte à l'individu de lui-même. Une connaissance intime, et essentielle de son être, qui façonne un regard critique et subtil sur le monde et le réel. De plus, cette discipline, en particulier parce qu'elle touche au corps, possède un caractère politique et social marqué. Dans les moyens qu'elle met en œuvre, la danse contemporaine sollicite ensemble le corps et la pensée de l'individu, permettant à celui-ci de se relier, dans l'expérience, à son corps et à ses sensations. En intégrant les processus d'expérimentation et d'improvisation, tels que prônés par le Black Mountain College, l'individu, le danseur, s'autonomise bien au-delà du cadre du studio de travail.

Bien loin de façonner l'élève à une image ou à un résultat, la danse contemporaine lui donne les outils pour être. Elle est un outil, une démarche, un art qui ne formate pas, mais donne les moyens d'exister, en tant qu'individu unique et singulier. On voit donc comment cette façon d'appréhender l'enseignement, de part sa façon de toucher l'individu, peut avoir une portée politique. En ce sens, elle participe de l'éducation à la citoyenneté des individus et par sa nature, par sa philosophie elle fait œuvre de prise de conscience politique.

Tout comme le Black Mountain College, la danse contemporaine ne peut être institutionnalisée, figée dans l'espace et le temps. Tous deux sont des expériences à vivre construites par les personnes y prenant part et qui ont choisit de voir l'homme en mouvement, contrairement au système dans lequel nous vivons où les choses ont tendance à être figées.

L'expérience du Black Mountain College dura vingt-six ans. On ne peut pas décider que de telles expériences perdurent, cela reviendrait à les institutionnaliser, car elles sont liées aux personnes qui les font exister, à leurs attitudes et à l'exigence que cela implique. Pour autant, les valeurs profondes qui en sont nées se transmettent et font renaître ailleurs de nouvelles expériences. La filiation qui existe entre le Black Mountain College et la danse contemporaine aujourd'hui en est un bon exemple. Les foyers d'expérimentations tels que le Black Mountain College sont très certainement, et fort heureusement, plus nombreux que ceux qu'il nous est donné de connaître aujourd'hui.

BIBLIOGRAPHIE

– – – –

Usuels:

- Philippe Le Moal, *Dictionnaire de la danse*, Larousse, 2008
- Anne Souriau & Étienne Souriau, *Vocabulaire d'esthétique*, P.U.F., Paris, 2010

Ouvrages:

- *À la rencontre de la danse contemporaine, porosités et résistances*, sous la direction de Paule Gioffredi, L'harmattan, Paris, 2009
  - Véronique Fabbri, *Dire la danse!!br0ken!! Poétique de la danse*
  - Miriam Fischer, *Jean-Luc Nancy : la danse comme pensée*
- Marie Bardet, *Penser et mouvoir. Une rencontre entre danse et philosophie*, L'Harmattan, 2011
- Henri Bergson, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, collection Quadrige n°31
- Michel Bernard, *Le corps* (1972), Paris, Seuil, collection « Point / Essais », 1995
- *Black Mountain College, Art démocratie, utopie*, sous la direction de Jean-Pierre Cometti et Eric Giraud, coll « Arts contemporains », Presses universitaires de Rennes, Centre international de poésie de Marseille, 2014
  - Jean-Pierre Cometti, *Black Mountain College et l'avant-garde américaine avant et après la seconde guerre mondiale*
  - Joëlle Zask, *Le courage del'expérience*
- Régine Detambel, *Petit éloge de la peau*, collection Folio, Editions Gallimard, 2007
- Daniel Dobbels in *Danse et Politique, Démarche artistique et contexte historique*, éditions Centre National de la Danse / le Mas de la Danse, Pantin, 2003
- *La danse, naissance d'un mouvement de pensée, ou le complexe Cunningham*, réalisé par la Biennale Nationale de Danse du Val-de-Marne, sous l'égide du conseil Général du Val-de-Marne, Arman Colin, 1989
- *Danser sa vie, Ecrits sur la danse*, Editions du centre Pompidou, Paris, 2011
  - François Delsarte, *Cours d'esthétique appliquée*, 1850-1860
  - Isadora Duncan, *La Danse de l'avenir*

    - Vaslav Nijinski, *Cahier Le Sentiment*
    - Paul Valéry, *Dega danse dessin*
- Isabelle Ginot, Marcelle Michel, *La danse au XXe siècle*, Larousse, 2008
- Clement Greenberg, *Avant-garde et kitsch* in *Art et Culture*, essais critiques, Editions Macula, 1988
- Emmanuel Kant, *Critique de la faculté de juger*, Garnier-Flammarion, Paris, 1995
- Vincent Katz, *Black Mountain College, experiment in art*, MIT Press, Cambridge, 2002
- Maurice Merleau-Ponty, *L'œil et l'esprit*, collection Folio Essais, Editions Gallimard, 1964
- Charles Olson, *Les poèmes de Maximus*, trad. Auxeméry, La Nerthe, 2010
- Frédéric Pouillaude, *Le désœuvrement chorégraphique, étude sur la notion d'œuvre en danse*, VRIN, 2009
- Kostelanetz R., *Conversations avec John Cage*, Paris, Ed. des Syrtes, 2000
- Henry David Thoreau, *De la marche*, Editions des Mille et une nuits, 2003
- David Vaughan, *Merce Cunningham, un demi-siècle de danse, Chronique et commentaire*, Editions Plumes / Librairie de la Danse, Paris, 1997

Périodiques:

- Jean-Pierre Cometti, *« Black Mountain College » - Art et utopie en action*, in CCP n°20, octobre 2010
- Philippe Guisgand, A propos de l'interprétation en danse, Revue DEMéter, décembre 2002, Université de Lille-3
- Nouvelles de Danse n°30, hiver 1997
    - Patricia Kuypers, Editorial
    - Laurence Louppe, *Qu'est-ce qui est politique en danse ?*
    - Geneviève Vincent, *Etats d'âme, états d'urgence*
    - Dossier *Engagements / Le geste contemporain*
    - Jean-Marc Adolphe, *Une fragilité qui résiste*

Ressources en ligne:

- Site du Dictionnaire Larousse: http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/

Autres ressources:

- Brigitte Asselineau, Tissage et Parentèle, Programme pédagogique, 2010
- Priscilla Newell, La politique du geste, ou la genèse politique dans le geste chorégraphique, mémoire de DESS Développement culturel et direction de projets, sous la direction de Denis Cerclet, Lyon II, 2001
- Agathe Pfauwadel, programme pédagogique, 2012
- Film de Jean-Michel Plouchars, Sur les traces de Merce Cunningham, Injam production/Mezzo, 2009, 52min

ANNEXES

SOMMAIRE

– – – –

I – PROPOSITIONS DE TRAVAIL EN CLASSE – PAR AGATHE PFAUWADEL.

II – PORTÉE PÉDAGOGIQUE DE LA DANSE CONTEMPORAINE AU SERVICE DE L'ÉDUCATION NATIONALE – PAR CORINNE HERBRETEAU.

III – LE SOCLE COMMUN DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES – DÉCRET DU 11 JUILLET 2006.

IV – « GÉRARD PAQUET MENACÉ DE LICENCIEMENT. LE DIRECTEUR DU TNDI DE CHÂTEAUVALLON REDOUTE LA DISPARITION DU THÉÂTRE. » – PAR BÉATRICE VALLAEYS (LIBÉRATION) & « LE GRAND THÉÂTRE DE CHÂTEAUVALLON. » – PAR BRIGITTE HERNANDEZ (LE POINT).

Propositions de travail en classe – par Agathe Pfauwadel

1 L'exploration
C'est un temps où les enfants cherchent librement des matériaux dansés à partir d'une consigne. Nous sommes vigilants à varier la nature des explorations.

- **Expérimentation d'une qualité de mouvement particulière** :
Nous utilisons très souvent les verbes d'action de Laban où chaque action (frapper, flotter, glisser, tordre...) est liée à un temps, un poids et un espace particulier. Par exemple, nous invitons les enfants à expérimenter avec différentes parties de leur corps des "frapper". Tous les enfants vont chercher des manières de frapper avec leur corps. Ils vont dans un même temps et dans un même espace faire cette expérience. Ils pourront alors se concentrer sur leur propre recherche corporelle ou se laisser imprégner par les recherches des autres, sans nécessité de mémoriser. Seul est essentiel le plaisir d'être présent dans le mouvement et dans l'instant.

Il est possible de demander aux enfants, de faire la même expérimentation en modulant le temps, par exemple en étant lent. Nous découvrons alors que l'action se modifie, il ne s'agit plus de "frapper" mais de "presser". L'enfant découvre par l'expérience qu'en faisant varier un élément de l'action, celle-ci est transformée. Ces temps d'exploration peuvent être proposés aux regards. Il est intéressant pour tous d'observer les spécificités et les stratégies mises en place par chacun dans cette expérience.

- Expérimentation d'un jeu d'espace :
Une proposition simple de marche dans la salle peut évoluer en demandant aux enfants de marcher en ligne ou en courbe, de faire le choix de leur trajectoire. Il s'agit de voir de quelle manière, ensemble et en improvisation, un espace particulier se crée et se module en lien avec les propositions de chacun.

- Expérimentation en lien avec le temps:
Vivre des mouvements dans des extrêmes rythmiques : faire, par exemple, une chute au sol très rapidement et ensuite la faire très lentement. Expérimenter des durées différentes de mouvements et prendre conscience des chemins spécifiques que le corps construit.

- Expérimentation en relation avec le corps de l'autre :
Par l'expérimentation du contact avec l'autre, le corps est mis en jeu dans sa dimension relationnelle, sollicitant un dialogue tonico-émotionnel de qualité. Nous observerons alors, comment chacun développe sa manière de toucher l'autre et également comment la manière dont l'enfant est touché colore sa relation à l'autre. Cette dialectique du toucher/touchant va renforcer la différentiation entre les limites de son corps et celles de l'autre et va induire une autonomisation dans la relation.

Ces temps de contact avec les autres sont souvent caractérisés par une concentration accrue sur les sensations corporelles. L'intérêt que l'autre me porte par ses contacts va venir soutenir la représentation que chaque enfant a de son corps.

Durant ces moments d'exploration, seul ou en groupe, l'enfant expérimente plusieurs façons de répondre à une même consigne, plusieurs chemins possibles pour exécuter un mouvement, tous étant valables de la même manière. L'enfant découvre qu'il n'y a pas une seule façon de faire ou de penser mais plusieurs vérités qui cohabitent et il reconnait chez les autres et chez lui-même la valeur de ces différences. D'un modèle unique, ou d'une pensée univoque, l'enfant expérimente (sans bien sûr le conscientiser) une pensée complexe. Parmi ces différentes alternatives qui s'offrent à lui, il est ensuite amené à faire un choix, à l'assumer et ainsi à progressivement construire sa singularité de façon autonome parmi la pluralité des possibles qu'il découvre.

2 La composition

C'est un temps d'écriture du mouvement qui peut se faire individuellement ou en petit groupe. Il nécessite de faire des choix, donc d'abandonner des choses.

Tous les fondamentaux de la danse sont requis dans ce moment. En effet, l'enfant doit considérer le temps (avec un début et une fin), l'espace (quel chemin il va construire), la qualité de mouvement qu'il choisit de développer. Tous ces éléments devront être gérés simultanément, l'enfant va devoir construire, structurer ses idées, ses envies pour qu'elles prennent forme. Ces moments de composition d'une chorégraphie, si petite soit-elle, favorisent l'appropriation du mouvement, développent l'autonomie et sollicitent l'imaginaire de l'enfant.

Elles sont également un réel moment d'écriture, certes corporelle, mais qui sollicite chez l'enfant, comme l'écriture ordinaire, une capacité d'expression, de construction, de la créativité et la volonté de transmettre un message ou une émotion. Ces chorégraphies, une fois créées, peuvent être montrées au groupe. Ce moment, souvent chargé d'émotion, est enrichissant. Les enfants sont capables de développer une réelle implication corporelle au service d'un projet. Ils touchent ici la notion d'interprète en danse.

3 Partager ses expériences avec les autres

Nous souhaitons amener l'enfant à être tour à tour acteur et spectateur des moments dansés par une alternance de mise en jeu du corps et du regard sur les propositions des autres.

Pour ensuite, verbaliser ce que qu'ils ont pu voir des expérimentations des autres. Et ainsi développer leurs sens critique et de l'analyse. Ou encore, verbaliser leur vécu dans les situations de mouvement. Nommer ses sensations permet à l'enfant de les conscientiser et ainsi de leur accorder l'importance qu'elles méritent. Ils sont ainsi amenés à utiliser un vocabulaire lié aux sensations du corps, de l'espace et du temps, souvent très pauvre chez les enfants. En les invitant à exprimer leur ressenti, afin de donner du sens à l'expérience vécue, leurs sensations peuvent alors être intégrées et servir de référent dans leur développement.

Nous utilisons souvent l'écrit et le dessin comme support. Se dessiner soi-même, dessiner l'espace dans lequel on a expérimenté corporellement, écrire une sensation liée aux mouvements que l'on a traversés. Ces moments vont objectiver ce qui est

mis à l'œuvre dans le travail. Il permet également de tisser des liens entre la construction de la pensée et les expériences vécues.

Il est important d'amener l'enfant à créer avec l'autre. Travailler en duo ou trio. Dans ce travail pas toujours simple, il est nécessaire de partager ses expériences, de s'adapter à l'autre, de mettre en place des chemins pour être ensemble. Identifier les spécificités de chacun pour définir des objectifs communs. Et ainsi reconnaitre l'autre dans ses spécificités, ses besoins, ses désirs et ses capacités en l'acceptant comme il est. Faire naître des désirs et par le dialogue les faire émerger dans la danse.

4 Accès à la culture chorégraphique

Chaque œuvre engage dans une expérience singulière, une expérience au sens que lui donne Merleau-Ponty: "Avoir l'expérience d'une structure, ce n'est pas la recevoir passivement en soi : c'est la vivre, la reprendre, l'assumer, en retrouver le sens immanent."[1] Tout atelier de danse en milieu scolaire s'accompagne d'une ouverture à la culture chorégraphique.

Il est essentiel que les enfants puissent être spectateurs d'œuvres chorégraphiques. Le partenariat avec L'espal permet aux enfants d'assister à un ou plusieurs spectacles de danse qui leur sont destinés. Cette expérience est toujours marquante et constructive pour eux. Après l'émotion du spectacle, les enfants danseurs sont touchés par l'expérience des corps, la construction chorégraphique, l'espace, l'interprétation. Ils tissent aisément des liens entre ce qu'ils ont vu et les explorations qu'ils ont pu vivre lors des ateliers. La pertinence de leurs retours nous montre l'intérêt et la nécessité de cette expérience de spectateur.

En parallèle des ateliers de pratique, nous proposons également des "ateliers du regard". Durant ces moments, nous proposons aux enfants de regarder des extraits de pièces chorégraphiques en vidéo, en les commentant et en les analysant ensemble. Lors de ces temps nous choisissons d'orienter le regard et l'observation sur des points précis du travail chorégraphique comme l'espace, les matières de danse, le rapport au temps… Ces ateliers permettent d'aiguiser le regard sur différentes productions chorégraphiques et donnent des axes pour développer le sens critique des enfants.

Etre spectateur d'œuvres chorégraphiques et éprouver la danse en atelier constituent deux facettes indissociables de la danse qui se nourrissent mutuellement. Il est essentiel de faire vivre cette diversité d'expérience à l'enfant.

Témoignage :

Je rencontre Brian en janvier 2012, il a 6 ans, est en classe de CP. C'est un enfant souriant, rond, timide et peu sur de lui. Dans mes propositions de danse il est présent et impliqué quand toute la classe est dans le mouvement. Lors de mes ateliers, je propose toujours des temps où les enfants sont en regard des expérimentations des autres. Etre capable de regarder les propositions des autres danseurs, c'est comprendre les états

1Maurice Merleau-Ponty," Phénoménologie de la perception", Gallimard, coll. Tel, Paris, 1945, p.299

de corps différents des sien, c'est construire l'espace dans lequel les danseurs s'inscrivent. Etre témoins des expériences mises en œuvre lors du travail, c'est être spectateur actif donc auteur. Ces temps de témoins paralysent Brian, il ne peut expérimenter sous le regard des autres. Et dans ces moments, il se renferme (souvent les genoux repliés sur la poitrine et a tête rentrée). Je le sollicite plusieurs fois pour l'aider à dépasser ses craintes, mais sans succès.
Le point d'orgue fut une proposition avec des coussins posés au sol, dessinant un trajet, que les enfants devaient emprunter un par un, en construisant leur mouvement dans la qualité de dégouliner et de flotter. Tout le groupe a montré une grande envie et même de l'excitation à faire cette proposition. Brian, lui est resté interdit. J'ai senti de l'envie de sa part à expérimenter, mais une impossibilité à la réaliser devant les autres.
D'autres enfants ont été au début dans cette même impossibilité mais avec mes encouragements et pour certains mon accompagnement corporel dans le trajet, tous ont pu éprouver ce travail. Brian, lui, n'a pas réussi à dépasser ses craintes. L'émotion intense que cette situation a entrainée l'a conduit dans des pleurs. Ce moment passé, Brian a continué à être présent lors du travail de groupe. Les ateliers ont continué l'année suivante avec sa classe de CE1. Brian a grandi dans le travail. Il a trouvé avec le temps et la pratique les ressources pour danser avec et devant les autres, s'autoriser les essais, l'expérience, les échecs, mais aussi le plaisir et l'émotion d'être présent à son mouvement de danse sous le regard des autres.
En guise de "fin", lors du dernier atelier de cette aventure intense, j'ai proposé aux enfants, de choisir individuellement une proposition vécue lors du travail. Chacun l'écrit ou la dessine sur un bout de papier, et après un tirage au sort nous retraverserons la proposition. Les moments de danse proposés et tirés au sort étaient presque tous puisés dans les derniers ateliers que j'avais proposés.
Pourtant une proposition dessinée décrivait des coussins au sol, au départ les enfants ne trouvaient pas à quelle proposition dansée renvoyait ce dessin. C'est Brian qui a pris la parole et exprimée qu'il souhaitait faire "le chemin de coussins", tout en me regardant et me souriant. Ce moment a été très émouvant pour moi car Brian me montrait qu'il avait grandit, qu'il était maintenant capable d'être lui acteur de ce moment et qu'il faisait le choix de le vivre. Cette expérience de danse a participé au développement de Brian.

Portée pédagogique de la danse contemporaine au service de l'éducation nationale - par Corinne Herbreteau

La danse permet de travailler un certain nombre de compétences inscrites dans les programmes de l'école primaire. Des enseignants ont éprouvé, plus qu'un constat, ce fait avec leur classe. Des groupes de travail l'ont expérimenté.

La danse au service de la civilité

1- développement de l'intelligence émotionnelle, de l'écoute de soi et de celle des autres.
En aidant à produire un travail nécessaire à l'acculturation, elle ouvre des portes, de nouveaux horizons. C'est encore plus flagrant en zone ECLAIR où, très souvent, seule l'école peut offrir aux enfants des projets culturels.

Dans les quartiers défavorisés, c'est « l'école qui permet la maîtrise du langage et du corps » (Bonjour Madame, merci Monsieur – Cécile Ernst).
La danse, pratiquée en atelier, avec un danseur professionnel, va permettre à un groupe d'élèves de percevoir leur corps, d'entrer en relation avec lui pour permettre ensuite une mise en relation avec autrui.

Très souvent, lors de réunions d'équipes éducatives, le problème central, celui qui va anéantir la scolarité d'un élève, est la difficulté d'être dans le groupe, d'y trouver sa place. L'enfant ne peut s'inscrire dans la classe parce que lui-même ne sait pas ce qu'il ressent, parce qu'il ne sait nommer, identifier ses sentiments. Comment cet enfant peut-il se projeter ? Comment cet enfant peut-il devenir élève si à un moment, personne ne vient l'aider à entrer en relation avec lui de façon constructive ? Et cette relation commence par les sensations.

La danse trouve là tout son sens parce qu'elle permet le lien entre la tête, le « cœur » et le corps. Elle aide l'élève à ressentir tout en nommant ses ressentis pour mieux être dans son corps, puis avec les autres. C'est l'aide au nécessaire respect de soi et des autres. Cf. : **Compétence 6 du socle commun**

2- Développement de l'autonomie
Aux Etats Unis, à l'issue de trois années d'étude sur la façon dont les arts ont fait évoluer les écoles, des constats ont été faits (*Third space : When learning matters – L.M. Stevenson et R.J. Deasy*).

Cette expérience a été menée au sein d'une école entière.

L'examen des résultats permet de voir que des relations différentes se sont nouées dans le groupe de professeurs comme entre les groupes classes : « les enseignants, confrontés aux capacités individuelles et collectives des élèves, abandonnent certaines attitudes mentales stéréotypées et une tendance à ne transmettre que des connaissances théoriques.... Cette réaction motive les élèves et leur donne la

possibilité de rebondir et de persévérer. Désormais, ils apprennent pour eux-mêmes ».

On entre maintenant dans la **compétence 7 du socle commun** avec un travail sur l'autonomie dont on sait qu'il est difficile. Parfois, dans des classes dont on dit qu'elles « tournent » parce que l'enseignant a mis en place une pédagogie passant par la différenciation, permettant à chacun de progresser à son rythme, l'autonomie des élèves fait défaut : il suffit de changer le référent et tout s'écroule. Pourquoi ? Parce que les élèves ne sont pas autonomes. Quand la personne référente, leur maître(sse) n'est plus là pour les rassurer par un cadre rigoureux et respectueux des individualités, ils se sentent en insécurité. Ils n'ont pas éprouvé ce nécessaire travail sur soi pour pouvoir intégrer l'apprentissage par et pour eux-mêmes.
Un enseignant peut être « à fond » dans les programmes, au service de ses élèves et passer à côté de l'apprentissage de l'autonomie.
Le travail au sein d'un atelier danse couplant le travail des élèves et la formation des enseignants est le « petit plus » qui manque à cette classe parfaitement huilée mais, somme toute, très fragile car constituées d'élèves peu ou pas autonomes.

3- Développement de l'empathie
En Sarthe, dans les réseaux E.C.L.A.I.R., à la rentrée 2012-2013, différents projets avec des partenariats ont vu le jour sur le thème de l'empathie. Il s'agit, selon le dictionnaire, de la faculté de s'identifier à quelqu'un, de ressentir ce qu'il ressent.

Toujours aux Etats Unis et dans ce même rapport, il est question d'empathie. « L'expérience sociale qui consiste à partager des moments de plaisir a renforcé l'empathie, la tolérance et l'investissement dans des buts communs que nous avions observé lors de précédentes recherches... »

Lors des ateliers danse, l'empathie est omniprésente. Les élèves entre eux la pratiquent par ce travail de spectateur qui ne juge pas mais observe, décrit pour mieux appréhender lui-même l'acte de danse quand les rôles seront inversés. Le danseur professionnel n'est-il pas le mieux placé pour pratiquer cette empathie si précieuse aux enfants pour le développement de leur estime de soi ? Parce qu'il connait bien ces moments d'exploration, il pourra accompagner l'enfant dans cette démarche.

L'enseignant, plongé lui aussi dans des moments d'expérimentation de son corps lors des ateliers de formation, comprendra d'autant mieux ses élèves. Il ne peut alors y avoir de meilleure empathie : « ...la présence de ces artistes avaient créé une dynamique dans laquelle les élèves voyaient régulièrement leur professeur en situation d'apprentissage. ». Lorsque l'enseignant se retrouve ensuite avec ses élèves, qu'il fait avec eux, il donne à voir l'acte d'apprendre, de découvrir. Il n'est plus l'expert mais celui qui apprend avec ses élèves.

L'empathie n'est-il pas le ciment du respect de la dignité humaine ?
« Avoir conscience de la dignité de la personne humaine et en tirer les conséquences au quotidien » cf. : **Compétence 6 du socle commun**

La danse au service de la compréhension

Véronique Robin, maîtrise de danse, maîtrise de théâtre, doctorat en Sciences de l'éducation, sur le thème de la danse à l'école en tant que vecteur éducatif écrit dans Le sens de la pratique de la danse à l'école, concernant la mise en œuvre d'une action de danse éducative : « on peut distinguer quatre étapes clés :

- l'exploration dans et par l'improvisation;
- la mémorisation ou la prise de conscience, la présence à soi-même;
- l'exploitation choisie pour l'écriture chorégraphique;
- la présentation et la lecture de cette écriture.

Ces quatre étapes se répètent continuellement du début à la fin du projet... »

Il s'agit là de l'acquisition d'un concept par les élèves. Cette représentation mentale est l'indispensable nourriture dont ont besoin nos élèves pour comprendre : comprendre ce qu'ils font mais aussi ce qu'ils lisent.
Par ce travail répété de la création artistique, les élèves se préparent pour d'autres apprentissages; ils acquièrent des savoir faire au service d'autres savoir faire.
Travailler de manière conceptuelle en danse c'est pour eux éprouver un schéma, apprendre à le reproduire, à en inventer d'autres, à élabore « in abstracto ».

En compréhension de lecture, les élèves passent aussi par des étapes :

- le déchiffrage et la reconnaissance globale des mots;
- la réalisation mentale du film : que raconte ce texte ?
- le tri des informations : celles qui sont indispensables à la réalisation du film et celles qui agrémentent;
- la recherche des inférences.

S'ils ont déjà appris à mettre en œuvre un concept, ils ne seront pas dépourvus lorsqu'on leur demandera d'en élaborer un autre.
Dans son livre, la compréhension en lecture, Jocelyne Giasson, Docteur en sciences de l'éducation, cite Wilson et Anderson : « Pour que les élèves deviennent des lecteurs compétents, il faut que le programme scolaire soit riche en concepts de toutes sortes : histoire, géographie, science, art, littérature... Toute connaissance acquise par un enfant l'aidera éventuellement à comprendre un texte. Un programme vide de concepts, qui ne repose que sur des exercices artificiels a des chances de produire des lecteurs vides qui ne comprendront pas ce qu'ils liront. Ce qu'ils ne savent pas, leur causera du tort. »

Le travail en atelier danse prépare alors le travail en lecture :

B.O. n°3 19 juin 2008 :

Petite section	Comprendre - Comprendre une consigne simple dans une situation non ambiguë.

Moyenne section	Comprendre - Comprendre les consignes des activités scolaires, au moins en situation de face à face avec l'adulte.
Grande section	Comprendre - Comprendre des consignes données de manière collective. - Comprendre une histoire lue par l'enseignant ; la raconter en restituant les enchaînements logiques et chronologiques ; l'interpréter ou la transposer (marionnettes, jeu dramatique, dessin). - Comprendre un texte documentaire lu par l'enseignant ; faire des liens avec les questions qui se posaient ou/et avec ce qui a été découvert en classe.
CP	- Dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens.
CE1	- Lire silencieusement un énoncé, une consigne, et comprendre ce qui est attendu - Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu.
CE2	- Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, répondre à des questions sur ce texte). - Repérer dans un texte des informations explicites en s'appuyant en particulier sur le titre, l'organisation (phrases, paragraphes), le vocabulaire.
CM1	- Lire silencieusement un texte littéraire ou documentaire et le comprendre (reformuler, résumer, répondre à des questions sur ce texte). - Repérer dans un texte des informations explicites et en inférer des informations nouvelles (implicites).
CM2	- S'appuyer sur les mots de liaison et les expressions qui marquent les relations logiques pour comprendre avec précision l'enchaînement d'une action ou d'un raisonnement.

A Washington, les travaux de John Bransford et de ses collègues, chercheurs en sciences cognitives, soulignent « l'importance des apprentissages constructifs comme moyen de développement de la compréhension... ».

L'atelier danse, de par la mise en situation de recherche du mouvement en relation avec l'expression de son propre ressenti est un apprentissage constructif : tous les

élèves cherchent, ressentent, élaborent et arrivent à créer sans qu'à aucun moment l'enseignant et le professionnel/artiste ne viennent sanctionner : il n'existe pas de bonne ou de mauvaise réponse. A chaque fois, l'élève donne à voir ce qu'il a élaboré pendant que le public l'observe. Puis, on questionne le public sur ce qu'il a vu et là, l'élève peut reprendre le travail là où il l'avait laissé en tenant compte de cet échange : le public a-t-il vu ce que l'élève voulait montrer ? A partir de là, il pourra modifier, améliorer son mouvement pour mieux l'exprimer. L'élève est bien dans une démarche constructive.

La danse et les programmes scolaires. La danse et la formation des enseignants.

B.O. n°1 du 5 janvier 2012

Danse : Être danseur en utilisant les différentes parties de son corps, en explorant les différents espaces, en jouant sur les durées et les rythmes.

Être danseur :
- improviser des réponses corporelles en lien avec une consigne précise en mobilisant chaque partie du corps ;
- réaliser des enchaînements incluant des locomotions, des équilibres, des manipulations ;
- connaître les composantes de l'espace (espace corporel proche, espace de déplacement, espace scénique) et répondre corporellement à des consignes sur les directions, les niveaux, les tracés et les dimensions ;
- entrer en relation avec les structures rythmiques et la mélodie de la musique ;
- intégrer son mouvement dans une durée ;
- accepter de danser à deux, à plusieurs ;
- varier les modes de communication (rôles meneur/mené, imitation, danse en miroir…)
- accepter le regard des autres.

Être chorégraphe en composant une phrase dansée :
- assembler 3 à 4 mouvements inventés ou proposés pour constituer une courte chorégraphie ;
- écouter les propositions des autres ;
- aider un camarade à compléter sa chorégraphie en lui proposant d'autres idées.

Être spectateur :
- regarder, écouter l'autre ;
- communiquer son ressenti au danseur.

Être danseur :
- faire évoluer ses réponses corporelles en jouant sur les déséquilibres, les rotations, les passages au sol ;
- jouer sur l'amplitude du mouvement, l'exagération du geste en fonction de l'intention ;
- utiliser les composantes de l'espace, jouer corporellement avec les directions, les niveaux, les tracés et les
dimensions ;
- ajuster son mouvement à une durée donnée ;
- mémoriser un enchaînement et le reproduire.

Être chorégraphe en composant une phrase dansée :

- choisir 3 à 5 mouvements et les assembler pour créer une courte chorégraphie ;
- formuler un point de vue sur la danse des autres.

Être spectateur :

- accepter des messages différents.

Exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments pour communiquer des émotions en réalisant une petite chorégraphie (3 à 5 éléments), sur des supports sonores divers.

Il suffit d'observer un atelier de danse sur plusieurs séances pour voir que le professionnel, en synergie avec l'enseignant et le groupe d'élèves, travaille une par une les compétences citées ci-dessus : c'est l'indispensable présence de l'expert mais aussi de l'artiste.

Cette programmation en E.P.S. (B.O. n°1 du 5 janvier 2012) ne participe-t-elle pas de l'éducation par le mouvement ?

A propos de cette éducation, Rudolf Laban écrivait : « l'importance d'une forme nouvelle de l'éducation par le mouvement est devenue évidente de nos jours […] Ce n'est pas la perfection artistique qui est recherchée, mais l'effet bénéfique de l'activité créatrice de la danse sur la personnalité de l'élève ».Le B.O. et le monde culturel de la danse tombent d'accord : il n'est pas question de devenir expert, mais d'éprouver le bénéfice de l'acte de créer pour construire sa personnalité.

Le socle commun des connaissances et des compétences

Décret du 11 juillet 2006

Tout ce qu'il est indispensable de maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire

sommaire

1. La maîtrise de la langue française 5
2. La pratique d'une langue vivante étrangère 8
3. Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique 10
4. La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication 15
5. La culture humaniste 17
6. Les compétences sociales et civiques 20
7. L'autonomie et l'initiative 23

Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation 26

L'établissement d'un socle commun des savoirs indispensables répond à une nécessité ressentie depuis plusieurs décennies en raison de la diversification des connaissances. L'article 9 de la loi du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École en arrête le principe en précisant que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». De plus, par l'article 2 de la même loi, « la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République ».

Pour toutes ces raisons, **le socle commun est le ciment de la Nation** : il s'agit d'un ensemble de valeurs, de savoirs, de langages et de pratiques dont l'acquisition repose sur la mobilisation de l'École et qui suppose, de la part des élèves, des efforts et de la persévérance.

La définition du socle commun prend également appui sur la proposition de recommandation du Parlement européen et du Conseil de l'Union européenne en matière de « compétences clés pour l'éducation et l'apprentissage tout au long de la vie ».

Elle se réfère enfin aux évaluations internationales, notamment au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), qui propose une mesure comparée des connaissances et des compétences nécessaires tout au long de la vie.

Cinq générations après les lois scolaires fondatrices de la IIIe République, une génération après l'instauration du collège unique, **le socle constitue une référence commune, pour tous ceux qui confient leurs enfants à l'École, mais aussi pour tous les enseignants**.

L'enseignement obligatoire ne se réduit pas au socle commun. Bien que désormais il en constitue le fondement, le socle ne se substitue pas aux programmes de l'école primaire et du collège ; il n'en est pas non plus le condensé. Sa spécificité réside dans la volonté de donner du sens à la culture scolaire fondamentale, en se plaçant du point de vue de l'élève et en construisant les ponts indispensables entre les disciplines et les programmes. Il détermine ce que nul n'est censé ignorer en fin de scolarité obligatoire sous peine de se trouver marginalisé. L'École doit offrir par ailleurs à chacun les moyens de développer toutes ses facultés.

Maîtriser le socle commun c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'École puis dans sa vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société ; c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'Homme, la nécessité du développement et les exigences de la protection de la planète.

Le socle commun s'organise en sept compétences. Cinq d'entre elles font l'objet, à un titre ou à un autre, des actuels programmes d'enseignement : la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les compétences de base en mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communi-

cation, la culture humaniste. Deux autres domaines ne font pas encore l'objet d'une attention suffisante au sein de l'institution scolaire : il s'agit, d'une part, des compétences sociales et civiques et, d'autre part, de l'autonomie et de l'initiative des élèves.

Chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en oeuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité.

Le socle commun s'acquiert progressivement de l'école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire. Chaque compétence qui le constitue requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.

À l'école et au collège, **tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle**. Dans ce cadre, les pratiques scolaires artistiques, culturelles et sportives y contribuent pleinement.

L'exigence de contenu du socle commun est indissociable d'une exigence d'évaluation. Des paliers intermédiaires, adaptés aux rythmes d'apprentissage définis par les cycles, sont déterminés dans la maîtrise du socle.

Des outils d'évaluation, correspondant notamment aux exigences des différents paliers de maîtrise du socle commun, sont mis à la disposition des enseignants.

Un livret personnel permettra à l'élève, à sa famille et aux enseignants de suivre l'acquisition progressive des compétences.

Afin de prendre en compte les différents rythmes d'acquisition, les écoles et les collèges organiseront un accompagnement adapté : études surveillées, tutorat, accès aux livres, à la culture et à internet. Les élèves qui manifestent des besoins particuliers quant aux acquisitions nécessaires à chaque palier se voient proposer un programme personnalisé de réussite éducative.

1. La maîtrise de la langue française

Savoir lire, écrire et parler le français conditionne l'accès à tous les domaines du savoir et l'acquisition de toutes les compétences. La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs.

Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines. **Chaque professeur et tous les membres de la communauté éducative sont comptables de cette mission prioritaire de l'institution scolaire.**

La fréquentation de la littérature d'expression française est un instrument majeur des acquisitions nécessaires à la maîtrise de la langue française.

■ CONNAISSANCES

L'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, y compris par **la mémorisation et la récitation de textes littéraires**.

L'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire doit conduire les élèves à saisir que **le respect des règles de l'expression française n'est pas contradictoire avec la liberté d'expression** : il favorise au contraire une pensée précise ainsi qu'un raisonnement rigoureux et facilement compréhensible. L'élève doit maîtriser suffisamment les outils de la langue que sont le vocabulaire, la grammaire et l'orthographe pour pouvoir lire, comprendre et écrire des textes dans différents contextes.

L'apprentissage de la grammaire et de l'orthographe requiert des exercices spécifiques distincts de l'étude des textes.

Le vocabulaire

Enrichir quotidiennement le vocabulaire des élèves est un objectif primordial, dès l'école maternelle et tout au long de la scolarité obligatoire. Les élèves devront connaître :

- un vocabulaire juste et précis pour désigner des objets réels, des sensations, des émotions, des opérations de l'esprit, des abstractions ;
- le sens propre et le sens figuré d'une expression ;
- le niveau de langue auquel un mot donné appartient ;
- des mots de signification voisine ou contraire ;
- la formation des mots, afin de les comprendre et de les orthographier.

La grammaire

Les élèves devront connaître :

- la ponctuation ;
- les structures syntaxiques fondamentales ;

- la nature des mots et leur fonction ;
- les connecteurs logiques usuels (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes) ;
- la conjugaison des verbes ;
- le système des temps et des modes.

L'orthographe

Il est nécessaire d'atteindre une maîtrise correcte de l'orthographe, dans les écrits spontanés des élèves, dès la fin de l'école primaire. Le perfectionnement de l'orthographe jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire est cependant une nécessité. Pour cela, **la dictée est un outil indispensable d'apprentissage et d'évaluation**, mais c'est par une vigilance particulière dans toutes les situations d'enseignement que cette maîtrise pourra être acquise.

Les élèves devront connaître les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale (mots invariables, règles d'accord, orthographe des formes verbales et des pluriels).

■ CAPACITÉS

Lire

Au terme de la scolarité obligatoire, tout élève devra être capable de :

- lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers ;
- analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens ;
- dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu ;
- manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires ;
- comprendre un énoncé, une consigne ;
- lire des oeuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture.

Écrire

La capacité à écrire suppose de savoir :

- copier un texte sans faute, écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée ;
- répondre à une question par une phrase complète ;
- rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...) ;
- adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché ;
- résumer un texte ;
- utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale.

S'exprimer à l'oral

Il s'agit de savoir :

- prendre la parole en public ;
- prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ;
- rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences,

démonstrations...) ;
- reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers ;
- adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) ;
- dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres).

Utiliser des outils

L'élève devra être capable d'utiliser :
- des dictionnaires, imprimés ou numériques, pour vérifier l'orthographe ou le sens d'un mot, découvrir un synonyme ou un mot nécessaire à l'expression de sa pensée ;
- des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique.

Attitudes

L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe :
- la volonté de justesse dans l'expression écrite et orale, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ;
- le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue ;
- l'intérêt pour la lecture (des livres, de la presse écrite) ;
- l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat.

2. La pratique d'une langue vivante étrangère

Il s'agit soit de la langue apprise depuis l'école primaire, soit d'une langue dont l'étude a commencé au collège.

La communication en langue étrangère suppose la capacité de comprendre, de s'exprimer et d'interpréter des pensées, des sentiments et des faits, à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations.

Elle implique également la connaissance et la compréhension des cultures dont la langue est le vecteur : elle permet de dépasser la vision que véhiculent les stéréotypes.

Le « cadre européen commun de référence pour les langues », conçu par le Conseil de l'Europe, constitue la référence fondamentale pour l'enseignement des langues vivantes, les apprentissages et l'évaluation des acquis. La maîtrise du niveau A2 (niveau de l'utilisateur élémentaire) correspond au niveau requis pour le socle commun.

La maîtrise des langues vivantes s'acquiert par une pratique régulière et par l'entraînement de la mémoire. Cinq types d'activités la rendent possible : la compréhension orale, l'expression orale, l'interaction orale, la compréhension écrite et l'expression écrite.

CONNAISSANCES

Pratiquer une langue vivante étrangère, c'est d'abord s'approprier un code linguistique : il faut connaître les formes écrites et sonores permettant de comprendre ou de produire des messages corrects et significatifs dans le contexte de la vie courante. Cela suppose **une connaissance du vocabulaire, de la grammaire, de la phonologie et de l'orthographe**. Il s'agit donc de :

- posséder un vocabulaire suffisant pour comprendre des sujets simples ;
- connaître les règles grammaticales fondamentales (catégorie du nom, système verbal, coordination et subordination dans leur forme élémentaire) et le fonctionnement de la langue étudiée en tenant compte de ses particularités ;
- connaître les règles de prononciation ;
- maîtriser l'orthographe des mots ou expressions appris en comprenant le rapport phonie-graphie. Pour certaines langues, l'apprentissage du système graphique constitue une priorité compte tenu de la nécessaire familiarisation avec des caractères spécifiques.

CAPACITÉS

Pratiquer une langue vivante étrangère, c'est **savoir l'utiliser de façon pertinente** et appropriée en fonction de la situation de communication, dans un contexte socioculturel donné. On attend de l'élève qu'il puisse communiquer de manière simple mais efficace, dans **des situations courantes de la vie quotidienne**, c'est-à-dire qu'il sache :

- utiliser la langue en maîtrisant les codes de relations sociales associés à cette langue :
  - utiliser des expressions courantes en suivant les usages de base (saluer, formuler des invitations, des excuses...) ;
  - tenir compte de l'existence des différences de registre de langue, adapter son discours à la situation de communication ;
- comprendre un bref propos oral : identifier le contenu d'un message, le sujet d'une discussion si l'échange est mené lentement et clairement, suivre un récit ;
- se faire comprendre à l'oral (brève intervention ou échange court) et à l'écrit, avec suffisamment de clarté, c'est-à-dire être capable :
  - de prononcer correctement ;
  - de relier des groupes de mots avec des connecteurs logiques ;
  - de donner des informations et de s'informer ;
  - d'exprimer simplement une idée, une opinion ;
  - de raconter une histoire ou de décrire sommairement ;
- comprendre un texte écrit court et simple.

■ ATTITUDES

L'apprentissage d'une langue étrangère développe la **sensibilité aux différences et à la diversité culturelle**. Il favorise :

- le désir de communiquer avec les étrangers dans leur langue, de lire un journal et d'écouter les médias audiovisuels étrangers, de voir des films en version originale ;
- l'ouverture d'esprit et la compréhension d'autres façons de penser et d'agir.

3. Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique

Il s'agit de donner aux élèves la culture scientifique nécessaire à une représentation cohérente du monde et à la compréhension de leur environnement quotidien ; ils doivent saisir que la complexité peut être exprimée par des lois fondamentales.

Des approches concrètes et pratiques des mathématiques et des sciences, faisant notamment appel à l'habileté manuelle (par exemple, travailler un matériau, manipuler des volumes, en réaliser), aident les élèves à comprendre les notions abstraites.

Les mathématiques, les sciences expérimentales et la technologie favorisent la rigueur intellectuelle constitutive du raisonnement scientifique.

A. LES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DE MATHÉMATIQUES

Dans chacun des domaines que sont le calcul, la géométrie et la gestion des données, les mathématiques fournissent **des outils pour agir, choisir et décider dans la vie quotidienne**. Elles développent la pensée logique, les capacités d'abstraction et de vision dans le plan et dans l'espace par l'utilisation de formules, de modèles, de graphiques et de diagrammes. Il s'agit aussi de développer le raisonnement logique et le goût de la démonstration.

La maîtrise des principaux éléments de mathématiques s'acquiert et s'exerce essentiellement par la résolution de problèmes, notamment à partir de situations proches de la réalité.

Les compétences acquises en mathématiques conditionnent l'acquisition d'une culture scientifique.

■ CONNAISSANCES

Il est nécessaire de **créer aussi tôt que possible à l'école primaire des automatismes en calcul, en particulier la maîtrise des quatre opérations qui permet le calcul mental**. Il est aussi indispensable d'apprendre à démontrer et à raisonner.

Il faut aussi comprendre des concepts et des techniques (calcul, algorithme) et les mémoriser afin d'être en mesure de les utiliser.

Les élèves doivent connaître :

- pour ce qui concerne les nombres et le calcul
  - les nombres décimaux, les nombres relatifs, les fractions, les puissances (ordonner, comparer) ;
  - les quatre opérations et leur sens ;
  - les techniques élémentaires du calcul mental ;

- les éléments du calcul littéral simple (expressions du premier degré à une variable) ;
- le calcul de la valeur d'une expression littérale pour différentes valeurs des variables ;
- les identités remarquables ;

- pour ce qui concerne l'organisation et la gestion de données et les fonctions :
  - la proportionnalité : propriété de linéarité, représentation graphique, tableau de proportionnalité, « produit en croix » ou « règle de 3 », pourcentage, échelle ;
  - les représentations usuelles : tableaux, diagrammes, graphiques ;
  - le repérage sur un axe et dans le plan ;
  - les notions fondamentales de statistique descriptive (maximum, minimum, fréquence, moyenne) ;
  - les notions de chance ou de probabilité ;
- en géométrie :
  - les propriétés géométriques élémentaires des figures planes et des solides suivants : carré, rectangle, losange, parallélogramme, triangle, cercle, cube, parallélépipède rectangle, cylindre, sphère ;
  - les notions de parallèle, perpendiculaire, médiatrice, bissectrice, tangente (à un cercle) ;
  - les transformations : symétries, agrandissement et réduction ;
  - des théorèmes de géométrie plane : somme des angles d'un triangle, inégalité triangulaire, Thalès (dans le triangle), Pythagore.

  Il faut aussi savoir interpréter une représentation plane d'un objet de l'espace ainsi qu'un patron (cube, parallélépipède rectangle) ;
- pour ce qui concerne les grandeurs et les mesures :
  - les principales grandeurs (unités de mesure, formules, calculs et conversions) : longueur, aire, contenance, volume, masse, angle, durée, vitesse, masse volumique, nombre de tours par seconde ;
  - les mesures à l'aide d'instruments, en prenant en compte l'incertitude liée au mesurage.

CAPACITÉS

À la sortie de l'école obligatoire, l'élève doit être en mesure d'**appliquer les principes et processus mathématiques de base dans la vie quotidienne**, dans sa vie privée comme dans son travail. Pour cela, il doit être capable :

- de raisonner logiquement, de pratiquer la déduction, de démontrer ;
- de communiquer, à l'écrit comme à l'oral, en utilisant un langage mathématique adapté ;
- d'effectuer :
  - à la main, un calcul isolé sur des nombres en écriture décimale de taille raisonnable (addition, soustraction, multiplication, division) ;
  - à la calculatrice, un calcul isolé sur des nombres relatifs en écriture décimale : addition, soustraction, multiplication, division décimale à 10^{-n} près, calcul du carré, du cube d'un nombre relatif, racine carrée d'un nombre positif ;
  - mentalement des calculs simples et déterminer rapidement un ordre de grandeur ;
- de comparer, additionner, soustraire, multiplier et diviser les nombres en

écriture fractionnaire dans des situations simples ;

- d'effectuer des tracés à l'aide des instruments usuels (règle, équerre, compas, rapporteur) :
  parallèle, perpendiculaire, médiatrice, bissectrice ;
  - cercle donné par son centre et son rayon ;
  - image d'une figure par symétrie axiale, par symétrie centrale ;
- d'utiliser et construire des tableaux, des diagrammes, des graphiques et de savoir passer d'un mode d'expression à un autre ;
- d'utiliser des outils (tables, formules, outils de dessin, calculatrices, logiciels) ;
- de saisir quand une situation de la vie courante se prête à un traitement mathématique, l'analyser en posant les données puis en émettant des hypothèses, s'engager dans un raisonnement ou un calcul en vue de sa résolution, et, pour cela :
  - savoir quand et comment utiliser les opérations élémentaires ;
  - contrôler la vraisemblance d'un résultat ;
  - reconnaître les situations relevant de la proportionnalité et les traiter en choisissant un moyen adapté ;
  - utiliser les représentations graphiques ;
  - utiliser les théorèmes de géométrie plane ;
- de se repérer dans l'espace : utiliser une carte, un plan, un schéma, un système de coordonnées.

■ ATTITUDES

L'étude des mathématiques permet aux élèves d'appréhender l'existence de lois logiques et développe :

- la rigueur et la précision ;
- le respect de la vérité rationnellement établie ;
- le goût du raisonnement fondé sur des arguments dont la validité est à prouver.

B. LA CULTURE SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE

Les sciences expérimentales et les technologies ont pour objectif de **comprendre et de décrire le monde réel**, celui de la nature, celui construit par l'Homme ainsi que les changements induits par l'activité humaine.

Leur étude contribue à faire comprendre aux élèves la distinction entre faits et hypothèses vérifiables d'une part, opinions et croyances d'autre part. Pour atteindre ces buts, l'observation, **le questionnement, la manipulation et l'expérimentation sont essentiels**, et cela dès l'école primaire, dans l'esprit de l'opération « La main à la pâte » qui donne le goût des sciences et des techniques dès le plus jeune âge.

Les notions complexes (relatives à l'ADN, aux gènes, à la tectonique des plaques lithosphériques), dont les élèves entendent parler dans la vie courante, sont abordées de manière adaptée. La présentation de l'histoire de l'élaboration des concepts, en mobilisant les ressources de toutes les disciplines concer-

nées, constitue un moyen efficace d'aborder la complexité : la perspective historique contribue à donner une vision cohérente des sciences et des techniques ainsi que de leur développement conjoint.

Les élèves doivent comprendre que les sciences et les techniques contribuent au progrès et au bien-être des sociétés.

CONNAISSANCES

À l'issue de la scolarité obligatoire, tout élève doit avoir une représentation cohérente du monde reposant sur des connaissances. Chacun doit donc :

- savoir que l'Univers est structuré :
  - du niveau microscopique (atomes, molécules, cellules du vivant) ;
  - au niveau macroscopique (planètes, étoiles, galaxies) ;
- savoir que la planète Terre :
  - est un des objets du système solaire, lequel est gouverné par la gravitation ;
  - présente une structure et des phénomènes dynamiques internes et externes ;
- savoir que la matière se présente sous une multitude de formes :
  - sujettes à transformations et réactions ;
  - organisées du plus simple au plus complexe, de l'inerte au vivant ;
- connaître les caractéristiques du vivant :
  - unité d'organisation (cellule) et biodiversité ;
  - modalités de la reproduction, du développement et du fonctionnement des organismes vivants ;
  - unité du vivant (ADN) et évolution des espèces ;
- savoir que l'Univers, la matière, les organismes vivants baignent dans une multitude d'interactions et de signaux, notamment lumineux, qui se propagent et agissent à distance ;
- savoir que l'énergie, perceptible dans le mouvement, peut revêtir des formes différentes et se transformer de l'une à l'autre ; connaître l'énergie électrique et son importance ; connaître les ressources en énergie fossile et les énergies renouvelables ;
- savoir que la maîtrise progressive de la matière et de l'énergie permet à l'Homme d'élaborer une extrême diversité d'objets techniques, dont il convient de connaître :
  - les conditions d'utilisation ;
  - l'impact sur l'environnement ;
  - le fonctionnement et les conditions de sécurité ;
- maîtriser des connaissances sur l'Homme :
  - unicité et diversité des individus qui composent l'espèce humaine (génétique, reproduction) ;
  - l'organisation et le fonctionnement du corps humain ;
  - le corps humain et ses possibilités ;
  - influence de l'Homme sur l'écosystème (gestion des ressources...) ;
- être familiarisé avec les techniques courantes, le traitement électronique et numérique de l'information et les processus automatisés, à la base du fonctionnement d'objets de la vie courante.

CAPACITÉS

L'étude des sciences expérimentales développe les capacités inductives et déductives de l'intelligence sous ses différentes formes. L'élève doit être capable :

- de pratiquer une démarche scientifique :
  - savoir observer, questionner, formuler une hypothèse et la valider, argumenter, modéliser de façon élémentaire ;
  - comprendre le lien entre les phénomènes de la nature et le langage mathématique qui s'y applique et aide à les décrire ;
- de manipuler et d'expérimenter en éprouvant la résistance du réel :
  - participer à la conception d'un protocole et le mettre en oeuvre en utilisant les outils appropriés, y compris informatiques ;
  - développer des habiletés manuelles, être familiarisé avec certains gestes techniques ;
  - percevoir la différence entre réalité et simulation ;
- de comprendre qu'un effet peut avoir plusieurs causes agissant simultanément, de percevoir qu'il peut exister des causes non apparentes ou inconnues ;
- d'exprimer et d'exploiter les résultats d'une mesure ou d'une recherche et pour cela :
  - utiliser les langages scientifiques à l'écrit et à l'oral ;
  - maîtriser les principales unités de mesure et savoir les associer aux grandeurs correspondantes ;
  - comprendre qu'à une mesure est associée une incertitude ;
  - comprendre la nature et la validité d'un résultat statistique ;
- de percevoir le lien entre sciences et techniques ;
- de mobiliser ses connaissances en situation, par exemple comprendre le fonctionnement de son propre corps et l'incidence de l'alimentation, agir sur lui par la pratique d'activités physiques et sportives, ou encore veiller au risque d'accidents naturels, professionnels ou domestiques ;
- d'utiliser les techniques et les technologies pour surmonter des obstacles.

ATTITUDES

L'appréhension rationnelle des choses développe les attitudes suivantes :

- le sens de l'observation ;
- la curiosité pour la découverte des causes des phénomènes naturels, l'imagination raisonnée, l'ouverture d'esprit ;
- l'esprit critique : distinction entre le prouvé, le probable ou l'incertain, la prédiction et la prévision, situation d'un résultat ou d'une information dans son contexte ;
- l'intérêt pour les progrès scientifiques et techniques ;
- la conscience des implications éthiques de ces changements ;
- l'observation des règles élémentaires de sécurité dans les domaines de la biologie, de la chimie et dans l'usage de l'électricité ;
- la responsabilité face à l'environnement, au monde vivant, à la santé.

4. La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication

La culture numérique implique **l'usage sûr et critique des techniques de la société de l'information**. Il s'agit de l'informatique, du multimédia et de l'internet, qui désormais irriguent tous les domaines économiques et sociaux.

Ces techniques font souvent l'objet d'un apprentissage empirique hors de l'École. Il appartient néanmoins à celle-ci de faire acquérir à chaque élève un ensemble de compétences lui permettant de les utiliser de façon réfléchie et plus efficace.

Les connaissances et les capacités exigibles pour le B2i collège (Brevet informatique et Internet) correspondent au niveau requis pour le socle commun. Elles sont acquises dans le cadre d'activités relevant des différents champs disciplinaires.

CONNAISSANCES

Les élèves doivent maîtriser les bases des techniques de l'information et de la communication (composants matériels, logiciels et services courants, traitement et échange de l'information, caractéristiques techniques, fichiers, documents, structuration de l'espace de travail, produits multimédias...).

Ils doivent également savoir :

- que les équipements informatiques (matériels, logiciels et services) traitent une information codée pour produire des résultats et peuvent communiquer entre eux ;
- que l'usage de ces outils est régi par des règles qui permettent de protéger la propriété intellectuelle, les droits et libertés des citoyens et de se protéger soi-même.

CAPACITÉS

La maîtrise des techniques de l'information et de la communication est développée en termes de capacités dans les textes réglementaires définissant le B2i :

- s'approprier un environnement informatique de travail ;
- créer, produire, traiter, exploiter des données ;
- s'informer, se documenter ;
- communiquer, échanger.

ATTITUDES

Le développement du goût pour la recherche et les échanges d'informations à des fins éducatives, culturelles, sociales, professionnelles doit s'accompa-

gner d'une attitude responsable - domaine également développé dans la définition du B2i - c'est-à-dire :

- une attitude critique et réfléchie vis-à-vis de l'information disponible ;
- une attitude de responsabilité dans l'utilisation des outils interactifs.

5. La culture humaniste

La culture humaniste permet aux élèves **d'acquérir tout à la fois le sens de la continuité et de la rupture, de l'identité et de l'altérité**. En sachant d'où viennent la France et l'Europe et en sachant les situer dans le monde d'aujourd'hui, les élèves se projetteront plus lucidement dans l'avenir.

La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût et de la sensibilité.

Elle enrichit la perception du réel, ouvre l'esprit à la diversité des situations humaines, invite à la réflexion sur ses propres opinions et sentiments et suscite des émotions esthétiques. Elle se fonde sur l'analyse et l'**interprétation des textes** et des œuvres d'époques ou de genres différents. Elle repose sur la **fréquentation des oeuvres littéraires** (récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), qui contribue à la connaissance des idées et à la découverte de soi. Elle se nourrit des apports de l'éducation artistique et culturelle.

■ CONNAISSANCES

En donnant des repères communs pour comprendre, la culture humaniste participe à la construction du sentiment d'appartenance à la communauté des citoyens, aide à la formation d'opinions raisonnées, prépare chacun à la construction de sa propre culture et conditionne son ouverture au monde. Les élèves doivent :

- avoir des repères géographiques :
  - les grands ensembles physiques (océans, continents, reliefs, fleuves, grands domaines climatiques et biogéographiques) et humains (répartition mondiale de la population, principales puissances du monde contemporain et leurs métropoles, les États de l'Union européenne et leurs capitales) ;
  - les grands types d'aménagements ;
  - les grandes caractéristiques géographiques de l'Union européenne ;
  - le territoire français : organisation et localisations, ensembles régionaux, outre-mer ;
- avoir des repères historiques :
  - les différentes périodes de l'histoire de l'humanité (les événements fondateurs caractéristiques permettant de les situer les unes par rapport aux autres en mettant en relation faits politiques, économiques, sociaux, culturels, religieux, scientifiques et techniques, littéraires et artistiques), ainsi que les ruptures ;
  - les grands traits de l'histoire de la construction européenne ;
  - les périodes et les dates principales, les grandes figures, les événements fondateurs de l'histoire de France, en les reliant à l'histoire du continent européen et du monde ;
- être préparés à partager une culture européenne :
  - par une connaissance des textes majeurs de l'Antiquité (l'Iliade et l'Odyssée, récits de la fondation de Rome, la Bible) ;
  - par une connaissance d'oeuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques majeures du patrimoine

français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain) ;

- comprendre l'unité et la complexité du monde par une première approche :
  - des droits de l'Homme ;
  - de la diversité des civilisations, des sociétés, des religions (histoire et aire de diffusion contemporaine) ;
  - du fait religieux en France, en Europe et dans le monde en prenant notamment appui sur des textes fondateurs (en particulier, des extraits de la Bible et du Coran) dans un esprit de laïcité respectueux des consciences et des convictions ;
  - des grands principes de la production et de l'échange ;
  - de la mondialisation ;
  - des inégalités et des interdépendances dans le monde ;
  - des notions de ressources, de contraintes, de risques ;
  - du développement durable ;
  - des éléments de culture politique : les grandes formes d'organisation politique, économique et sociale (notamment des grands États de l'Union européenne), la place et le rôle de l'État ;
  - des conflits dans le monde et des notions de défense.

CAPACITÉS

Les élèves doivent être capables :

- de lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'œuvres d'art, photographies, images de synthèse) ;
- de situer dans le temps les événements, les œuvres littéraires ou artistiques, les découvertes scientifiques ou techniques étudiés et de les mettre en relation avec des faits historiques ou culturels utiles à leur compréhension ;
- de situer dans l'espace un lieu ou un ensemble géographique, en utilisant des cartes à différentes échelles ;
- de faire la distinction entre produits de consommation culturelle et œuvres d'art ;
- d'avoir une approche sensible de la réalité ;
- de mobiliser leurs connaissances pour donner du sens à l'actualité ;
- de développer par une pratique raisonnée, comme acteurs et comme spectateurs, les valeurs humanistes et universelles du sport.

ATTITUDES

La culture humaniste que dispense l'École donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle :

- par la lecture, par la fréquentation des musées, par les spectacles (cinéma, théâtre, concerts et autres spectacles culturels) ;
- par la pratique d'une activité culturelle, artistique ou physique.

Elle a pour but de cultiver une attitude de curiosité :

- pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères ;
- pour les autres pays du monde (histoire, civilisation, actualité).

Elle développe la **conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel**.

6. Les compétences sociales et civiques

Pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel, réussir sa vie en société et exercer librement sa citoyenneté, d'autres compétences sont indispensables à chaque élève : l'École doit permettre à chacun de devenir pleinement responsable – c'est-à-dire autonome et ouvert à l'initiative – et assumer plus efficacement sa fonction d'éducation sociale et civique.

Il s'agit de mettre en place **un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements** dont le but est de favoriser une participation efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa liberté en pleine conscience des droits d'autrui, de refuser la violence.

Pour cela, les élèves devront apprendre à établir la différence entre les principes universels (les droits de l'Homme), les règles de l'État de droit (la loi) et les usages sociaux (la civilité).

Il s'agit aussi de **développer le sentiment d'appartenance** à son pays, à l'Union européenne, dans le **respect dû à la diversité des choix de chacun** et de ses options personnelles.

A. VIVRE EN SOCIÉTÉ

Dès l'école maternelle, l'objectif est de préparer les élèves à bien vivre ensemble par l'appropriation progressive des règles de la vie collective.

■ CONNAISSANCES

Les connaissances nécessaires relèvent notamment de l'enseignement scientifique et des humanités. L'éducation physique et sportive y contribue également.

Les élèves doivent en outre :

- connaître les règles de la vie collective et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite et des usages dont le respect s'impose ;
- savoir ce qui est interdit et ce qui est permis ;
- connaître la distinction entre sphères professionnelle, publique et privée,
- être éduqué à la sexualité, à la santé et à la sécurité ;
- connaître les gestes de premiers secours.

CAPACITÉS

Chaque élève doit être capable :

- de respecter les règles, notamment le règlement intérieur de l'établissement ;
- de communiquer et de travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter,

faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe ;
- d'évaluer les conséquences de ses actes : savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, pouvoir s'affirmer de manière constructive ;
- de porter secours : l'obtention de l'attestation de formation aux premiers secours certifie que cette capacité est acquise ;
- de respecter les règles de sécurité, notamment routière par l'obtention de l'attestation scolaire de sécurité routière.

■ ATTITUDES

La vie en société se fonde sur :
- le respect de soi ;
- le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) ;
- le respect de l'autre sexe ;
- le respect de la vie privée ;
- la volonté de résoudre pacifiquement les conflits ;
- la conscience que nul ne peut exister sans autrui :
  - conscience de la contribution nécessaire de chacun à la collectivité ;
  - sens de la responsabilité par rapport aux autres ;
  - nécessité de la solidarité : prise en compte des besoins des personnes en difficulté (physiquement, économiquement), en France et ailleurs dans le monde.

B. SE PRÉPARER À SA VIE DE CITOYEN

L'objectif est de favoriser la **compréhension des institutions d'une démocratie vivante** par l'acquisition des principes et des principales règles qui fondent la République. Il est aussi de permettre aux élèves de **devenir des acteurs responsables de notre démocratie**.

■ CONNAISSANCES

Pour exercer sa liberté, le citoyen doit être éclairé. **La maîtrise de la langue française, la culture humaniste et la culture scientifique préparent à une vie civique responsable**. En plus de ces connaissances essentielles, notamment de l'histoire nationale et européenne, l'élève devra connaître :
- la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ;
- la Convention internationale des droits de l'enfant ;
- les symboles de la République et leur signification (drapeau, devise, hymne national) ;
- les règles fondamentales de la vie démocratique (la loi, le principe de la représentation, le suffrage universel, le secret du vote, la décision majoritaire et les droits de l'opposition) dont l'apprentissage concret commence à l'école primaire dans diverses situations de la vie quotidienne et se poursuit au collège, en particulier par l'élection des délégués ;
- le lien entre le respect des règles de la vie sociale et politique et les valeurs qui fondent la République ;

- quelques notions juridiques de base, et notamment :
  - l'identité de la personne ;
  - la nationalité ;
  - le principe de responsabilité et la notion de contrat, en référence à des situations courantes (signer un contrat de location, de travail, acquérir un bien, se marier, déclarer une naissance, etc.) ;
- quelques notions de gestion (établir un budget personnel, contracter un emprunt, etc.) ;
- le fonctionnement de la justice (distinction entre civil et pénal, entre judiciaire et administratif) ;
- les grands organismes internationaux ;
- l'Union européenne :
  - les finalités du projet partagé par les nations qui la constituent ;
  - les grandes caractéristiques de ses institutions ;
- les grands traits de l'organisation de la France :
  - les principales institutions de la République (pouvoirs et fonctions de l'État et des collectivités territoriales) ;
  - le principe de laïcité ;
  - les principales données relatives à la démographie et à l'économie françaises ;
  - le schéma général des recettes et des dépenses publiques (État, collectivités locales, sécurité sociale) ;
  - le fonctionnement des services sociaux.

CAPACITÉS

Les élèves devront **être capables de jugement et d'esprit critique**, ce qui suppose :

- savoir évaluer la part de subjectivité ou de partialité d'un discours, d'un récit, d'un reportage ;
- savoir distinguer un argument rationnel d'un argument d'autorité ;
- apprendre à identifier, classer, hiérarchiser, soumettre à critique l'information et la mettre à distance ;
- savoir distinguer virtuel et réel ;
- être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société ;
- savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes).

ATTITUDES

Au terme de son parcours civique scolaire, l'élève doit avoir conscience de la valeur de la loi et de la valeur de l'engagement. Ce qui implique :

- la conscience de ses droits et devoirs ;
- l'intérêt pour la vie publique et les grands enjeux de société ;
- la conscience de l'importance du vote et de la prise de décision démocratique ;
- la volonté de participer à des activités civiques.

7. L'autonomie et l'initiative

A. L'AUTONOMIE

L'autonomie de la personne humaine est le complément indispensable des droits de l'Homme : le socle commun établit la possibilité d'échanger, d'agir et de choisir en connaissance de cause, en développant la capacité de juger par soi-même.

L'autonomie est aussi une condition de la réussite scolaire, d'une bonne orientation et de l'adaptation aux évolutions de sa vie personnelle, professionnelle et sociale.

Il est également essentiel que **l'École développe la capacité des élèves à apprendre tout au long de la vie**.

■ CONNAISSANCES

La maîtrise des autres éléments du socle commun est indissociable de l'acquisition de cette compétence, mais chaque élève doit aussi :

- connaître les processus d'apprentissage, ses propres points forts et faiblesses ;
- connaître l'environnement économique :
  - l'entreprise ;
  - les métiers de secteurs et de niveaux de qualification variés ainsi que les parcours de formation correspondants et les possibilités de s'y intégrer.

■ CAPACITÉS

Les principales capacités attendues d'un élève autonome sont les suivantes :

- s'appuyer sur des méthodes de travail (organiser son temps et planifier son travail, prendre des notes, consulter spontanément un dictionnaire, une encyclopédie, ou tout autre outil nécessaire, se concentrer, mémoriser, élaborer un dossier, exposer) ;
- savoir respecter des consignes ;
- être capable de raisonner avec logique et rigueur et donc savoir :
  - identifier un problème et mettre au point une démarche de résolution ;
  - rechercher l'information utile, l'analyser, la trier, la hiérarchiser, l'organiser, la synthétiser ;
  - mettre en relation les acquis des différentes disciplines et les mobiliser dans des situations variées ;
  - identifier, expliquer, rectifier une erreur ;
  - distinguer ce dont on est sûr de ce qu'il faut prouver ;
  - mettre à l'essai plusieurs pistes de solution ;
- savoir s'auto-évaluer ;
- savoir choisir un parcours de formation, première étape de la formation tout au long de la vie ;
- développer sa persévérance ;
- avoir une bonne maîtrise de son corps, savoir nager.

■ ATTITUDES

La motivation, la confiance en soi, le désir de réussir et de progresser sont des attitudes fondamentales. Chacun doit avoir :

- la volonté de se prendre en charge personnellement ;
- d'exploiter ses facultés intellectuelles et physiques ;
- conscience de la nécessité de s'impliquer, de rechercher des occasions d'apprendre ;
- conscience de l'influence des autres sur ses valeurs et ses choix ;
- une ouverture d'esprit aux différents secteurs professionnels et conscience de leur égale dignité.

B. L'ESPRIT D'INITIATIVE

Il faut que l'élève se montre capable de concevoir, de mettre en œuvre et de **réaliser des projets individuels ou collectifs** dans les domaines artistiques, sportifs, patrimoniaux ou socio-économiques. Quelle qu'en soit la nature, le projet – toujours validé par l'établissement scolaire – valorise l'implication de l'élève.

■ CONNAISSANCES

Toutes les connaissances acquises pour les autres compétences peuvent être utiles.

■ CAPACITÉS

Il s'agit d'apprendre à passer des idées aux actes, ce qui suppose savoir :

- définir une démarche adaptée au projet ;
- trouver et contacter des partenaires, consulter des personnes-ressources ;
- prendre des décisions, s'engager et prendre des risques en conséquence ;
- prendre l'avis des autres, échanger, informer, organiser une réunion, représenter le groupe ;
- déterminer les tâches à accomplir, établir des priorités.

■ ATTITUDES

L'envie de prendre des initiatives, d'anticiper, d'être indépendant et inventif dans la vie privée, dans la vie publique et plus tard au travail, constitue une attitude essentielle. Elle implique :

- curiosité et créativité ;
- motivation et détermination dans la réalisation d'objectifs.

Le principe même du socle repose sur un impératif de qualité. S'agissant d'**une culture commune pour tous les élèves**, il traduit tout autant une ambition pour les plus fragiles qu'une exigence pour ceux qui réussissent bien. Les graves manques pour les uns et les lacunes pour les autres à la sortie de l'école obligatoire constituent des freins à une pleine réussite et à l'exercice d'une citoyenneté libre et responsable.

Ainsi, **le socle commun possède une unité : sa maîtrise à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être que globale**, car les compétences qui le constituent, avec leur liste principale de connaissances, de capacités et d'attitudes, sont complémentaires et également nécessaires. Chacun des domaines constitutifs du socle commun contribue à l'insertion professionnelle, sociale et civique des élèves, pour sa maîtrise à l'issue de la scolarité obligatoire, il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises qui composent un tout, à la manière des qualités de l'Homme ou des droits et des devoirs du citoyen.

Décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences et modifiant le code de l'éducation

Le Premier ministre,

Sur le rapport du ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche,

Vu le code de l'éducation, notamment son article L. 122-1-1 ;

Vu l'avis du Haut conseil de l'éducation en date du 22 mai 2006 ;

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation en date du 8 juin 2006,

Décrète :

Article 1 : La partie réglementaire du code de l'éducation est modifiée conformément aux dispositions des articles 2 à 4 ci-après.

Article 2 : Les articles suivants sont insérés à la section 1 du chapitre II du titre II du livre 1er :

« Art. D. 122-1. - Le socle commun prévu à l'article L. 122-1-1 est défini à l'annexe à la présente section.

« Art. D. 122-2. - Les programmes d'enseignement sont adaptés par arrêté du ministre de l'éducation nationale, en tenant compte des prescriptions de l'annexe à la présente section ; en vue d'assurer la maîtrise du socle commun par les élèves, les objectifs de chaque cycle sont précisés ainsi que les repères annuels prioritaires.

« Art. D. 122-3. - Des arrêtés du ministre de l'éducation nationale définissent les modalités d'évaluation indissociables de l'acquisition progressive du socle commun et précisent en tant que de besoin la nature des mesures qui peuvent être mises en œuvre pour aider les élèves qui éprouvent des difficultés dans cette acquisition conformément aux articles D. 321-3 et D. 332-6. »

Article 3

I. L'annexe au présent décret est insérée en annexe à la section 1 du chapitre II du titre II du livre Ier.

II. Les articles D. 122-1 à D. 122-7 deviennent les articles D. 122-4 à D. 122-10.

Article 4

I. A l'article D. 161-1, après les mots : « les articles », sont ajoutés les mots : « D. 122-1 à D. 122-3 et ».

II. Au chapitre II du titre VI du livre Ier, est ajouté un article D. 162-1 ainsi rédigé :

« Art. D. 162-1. - Sont applicables à Mayotte les articles D. 122-1 à D. 122-3. »

III. A l'article D. 163-1, après les mots : « les articles », est insérée la mention : « D. 122-1, ».

IV. A l'article D. 164-1, après les mots : « les articles », est insérée la mention : « D. 122-1, ».

V. À l'article D. 164-1, est ajouté un second alinéa ainsi rédigé :

« Les articles D. 122-2 et D. 122-3 sont applicables en Nouvelle-Calédonie, sauf en ce qui concerne l'enseignement public du premier degré. »

Article 5 : Le ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et le ministre de l'outre-mer sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 11 juillet 2006.
Par le Premier ministre
Dominique de Villepin
Le ministre de l'éducation nationale,
de l'enseignement supérieur
et de la recherche,
Gilles de Robien
Le ministre de l'outre-mer,
François Baroin

titre du document
Le socle commun des connaissances et des compétences

éditeur
Direction générale de l'enseignement scolaire

accès internet
http://eduscol.education.fr/

date de parution
Novembre 2006

conception / réalisation
Délégation à la communication

impression
MENESR

ministère éducation nationale enseignement supérieur recherche

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

Gérard Paquet menacé de licenciement. Le directeur du TNDI de Châteauvallon redoute la disparition du théâtre.

BÉATRICE VALLAEYS 24 JANVIER 1997 À 15:29

Gérard Paquet, directeur du Théâtre national de la danse et de

l'image (TNDI) de Châteauvallon, n'est décidément pas au bout de ses peines. En conflit ouvert avec la municipalité Front national de Toulon depuis juin 1995, l'association qu'il dirige avait déjà perdu une bataille lors de la nomination, le 15 octobre dernier, d'un administrateur judiciaire, chargé pour une période de trois mois de la direction et de la gestion du TNDI. Avant le terme du délai, Gérard Paquet doit faire face maintenant à une nouvelle offensive: par une lettre du 17 janvier, il est convoqué par l'administrateur judiciaire Henri Nespoulous à un entretien préalable à un «éventuel» licenciement, fixé au 28 janvier prochain. «Compte tenu de la gravité des faits qui vous sont reprochés, écrit l'actuel patron «provisoire» du TNDI, je vous notifie pour le temps de la procédure de licenciement envisagé, une mise à pied conservatoire que vous voudrez bien considérer comme effective dès réception de la présente.» En clair, ni de près ni de loin, Gérard Paquet n'est autorisé à se mêler des affaires du TNDI. Or c'est précisément «la faute grave» qui semble lui être reprochée: non seulement Gérard Paquet a mis au point la programmation de la saison 1997 avec les engagements que cela implique et alors que le budget n'avait pas encore été voté mais, reconnaît-il: «J'ai oublié de faire signer le bon à tirer de la brochure de présentation du programme, par l'administrateur judiciaire.» Lequel n'aurait évidemment pas apprécié d'être ainsi mis devant le fait accompli. La question fut

d'ailleurs «énergiquement» débattue lors du conseil d'administration du 10 janvier: pour le représentant de la mairie et pour le préfet du Var Jean-Charles Marchiani, il s'agissait là d'une nouvelle provocation de Gérard Paquet. Provocation qui n'empêcha pourtant pas le vote du programme artistique et du budget 1997 (10 millions de francs), approuvés par les représentants du ministère de la Culture, de la région et du département.

Fort de cette victoire, Gérard Paquet était sans doute loin d'imaginer qu'il serait aujourd'hui mis à pied. Et s'il commente la décision de l'administrateur judiciaire du TNDI, c'est, exclusivement sur le plan politique. «Si mon licenciement s'avère, il impliquera automatiquement la dissolution de l'association (1). Or cela signifiera que le symbole anti- FN que représente Châteauvallon est remis en cause. Je redoute que la classe politique n'ait pas pris la mesure très profonde du danger», poursuit-il. Quant au fonctionnement de l'Etat, il est, dit-il, «profondément gangrené. Les rouages naturels de l'Etat ne sont pas en mesure de faire respecter un minimum d'équité. Ce qui veut dire que le Front national va gagner"» Le ministère de la Culture lui avait pourtant, comme depuis le début du conflit, apporté son soutien. «Châteauvallon fonctionne correctement, car la programmation faite par Gérard Paquet est bonne», réaffirme Philippe Douste-Blazy. Et le ministre de dénoncer tout ceux qui veulent «atteindre un lieu de culture parmi les meilleurs dans le sud de la France, notamment parce qu'il est ouvert sur le monde", pour le remplacer par un projet étroit, replié sur lui-même». Et ce au moment où coïncidence? Châteauvallon a été choisi parmi les projets «pris en considération» pour être transformé en futur centre culturel de rencontre: comme le définit la toute nouvelle commission nationale desdits centres, le projet artistique et culturel de Châteauvallon serait axé sur la danse, mais aussi sur les questions relatives à l'évolution de notre société. De quoi donner des poussées d'urticaire à la mairie de Toulon".

(1) Par ailleurs, le 13 février, le tribunal de grande instance de Toulon examinera l'assignation déposée par le maire de Toulon et le préfet Marchiani pour obtenir la dissolution de l'association, et donc le départ de Gérard Paquet.

VALLAEYS Béatrice

Le Point - Publié le 26/07/1997 à 15:22 - Modifié le 26/01/2007 à 15:22

Le grand théâtre de Châteauvallon

Une longue route sinueuse à travers la pinède, un amphithéâtre de gradins en pierre, les cigales : ce décor bucolique au-dessus de Toulon est devenu un champ de bataille. Mieux, un symbole. Celui de la lutte politique et culturelle contre le FN.

Tout commence avec l'élection de Jean-Marie Le Chevallier, le 18 juin 1995, à la mairie. A cette date, Gérard Paquet, directeur du Théâtre national de la danse et de l'image, selon sa formule, « entre en résistance ». Refusant les subventions de la ville (4,7 millions de francs pour un budget de 13 millions), Paquet devient une cible toute désignée pour la mairie. Le 15 octobre 1996, il est licencié et un nouvel administrateur judiciaire provisoire, Henri Nespoulous, est nommé. Une petite annonce, d'humour douteux, passe dans les journaux : « Recherche directeur culturel ». Des candidats se présentent, proches des idées du FN. A ce jour, la place est toujours vacante.

Avant l'arrivée du FN, Châteauvallon, festival en tout genre (jazz, théâtre dans les années 70, puis danse à partir de 1987), est un endroit où il fait bon passer quelques soirées. Tout à coup, en réponse à la déclaration de Jean-Marie Le Pen, qui avait clairement indiqué qu'Orange, Marignane et Toulon seraient « le laboratoire de son action », le voilà transformé en « contre-laboratoire », dixit Paquet.

Dès lors, pas un mois ne passe sans que les échos de cette bataille rangée n'échauffent les esprits. D'un côté, le FN avec l'appui du préfet Jean-Charles Marchiani. De l'autre, le chevalier en croisade Paquet avec le soutien de Philippe Douste-Blazy, alors ministre de la Culture, de François Léotard, qui avait donné à Châteauvallon les moyens de devenir théâtre national, de Jean-Claude Gaudin, président du conseil régional, qui maintient les subventions. Et bien sûr avec l'aide de nombreux intellectuels et artistes qui embarquent sur le « train de la liberté », le 13 février 1997, pour soutenir Paquet. Du haut de son balcon, la femme du maire de Toulon brandit une coupe de champagne à la face des manifestants : aimable provocation dans une guérilla où tous les coups sont permis.

Plusieurs rapports et contrôles de gestion (dont celui demandé par Jack Lang en 1989) ont fait apparaître, sinon des fautes graves, du moins des anomalies de fonctionnement du TNDI. Paquet crie à la machination. On le voit partout, sur le plateau de « Bouillon de culture », à la manifestation de Strasbourg, en mars 1997, et au cours d'un journal télévisé, dressant le portrait de l'ex-préfet Marchiani. Il publie même un livre, « Châteauvallon, le théâtre insoumis », dans lequel il salue la courtoisie d'Henri Nespoulous, qui « avait eu le bon goût d'arriver flanqué de ravissantes assistantes » !

Deux épisodes du feuilleton s'ajouteront aux précédents en septembre. Le premier concerne l'appel que le ministère de la Culture et l'association Châteauvallon ont fait des deux jugements désignant l'administrateur Henri Nespoulous et qui sera rendu le 16 à Grenoble. Le second met en vedette à nouveau Gérard Paquet, qui a contesté son licenciement auprès des prud'hommes. Jugement rendu le 15. Automne chaud sous les pins.

BRIGITTE HERNANDEZ