

**Pourquoi, selon vous, faut-il enseigner la danse à l'école ? Que peut apporter, à l'enfant, la pratique de la danse à l'école ?**

Je pourrais, pour tenter de vous répondre, faire référence aux finalités de l'école et aux fonctions de l'art à l'école, celles, plus particulièrement, de la danse, comme art du mouvement. Mais plus simplement, je dirais que l'école pourrait entretenir sinon susciter, un élan qui a toujours existé : les peuples ont toujours chanté et dansé ; expression magnifiée du quotidien, de la souffrance ou de la joie. Le petit enfant propose comme dialogue avec son environnement, sa voix, ses mimiques rythmées, ses scansionnements renforcés par sa rencontre avec d'autres mélodies, d'autres rythmes. La voix, le corps, primauté originaire, langage avant les mots.

• **Il s'agit de faire référence à l'enfant qui danse.** Entretenir cet élan initial, certes, mais la fonction de l'école est aussi d'aider à construire un véritable langage.

La danse comme langage corporel, un mouvement auquel l'enfant imprime un sens particulier, un mouvement pour dire, évoquer, suggérer, un mouvement, empreinte de soi donnée aux autres, mouvement interprétation de son imaginaire, d'une pensée, une pensée qui a pris corps. La danse en « je » c'est précisément, cette écriture corporelle, dansée, singulière, d'une difficulté, d'un message à transmettre... ou d'une rêverie... C'est la dimension poétique référant à la personne.

Danser sa danse, dans le cadre des préoccupations que l'enfant se pose, par les aspirations qui le mobilisent, pour ensuite pouvoir opérer ses propres choix vers telle danse ou telle autre. Choisir, parce que l'école par les pratiques qu'elle propose et par les connaissances qu'elle délivre, permet de véritables alternatives à l'enfant.

• **Il s'agit de faire référence aux enfants qui composent et communiquent.**

Retrouver la vie communautaire dans l'école, entre les enfants, dans l'invention, la réalisation d'un « objet » chorégraphique (phrases, modules, chorégraphies) et dans sa dynamique de communication aux autres.

• **Il s'agit de faire référence à la mémoire collective inscrite dans les œuvres.**

Faire que l'enfant se confronte aux œuvres chorégraphiques de son temps, par le regard mais aussi par une compréhension liée à l'expérience corporelle et relationnelle de la danse.

Vivre la danse dans son temps, pour voir et comprendre les œuvres du patrimoine et de la tradition, œuvres d'un autre temps. Se construire aussi par le plaisir, l'expérience et l'exigence, les éléments fondamentaux constitutifs de la danse et d'une approche de l'histoire des danses.

Conscience et mémoire personnelles... conscience et mémoire patrimoniales.

Un enfant qui danse, qui compose avec les autres, qui porte des regards de plus en plus construits sur les réalisations des autres et des œuvres, telle est la complexité et la richesse de la relation des enfants à la danse. Il est évident que ces trois axes de la relation de l'enfant à la danse se déclineront de manière différente à l'école maternelle, à l'école primaire, avec une importance particulière donnée à tel axe ou à tel autre. Il s'agit de la danse pour tous à l'école et c'est un élément très important, en regard de l'hétérogénéité des désirs des enfants, de leurs « modèles » de danse, de leurs compétences ; la formulation des contenus en danse, pour l'école, doit prendre en compte ces exigences là.



PHOTO : M. CHRISTIAN HSU

**Existe-t-il en danse, des éléments transversaux qui débouchent sur un enseignement fondamental ?**

L'idée d'enseignement fondamental évoque plutôt pour moi, l'idée de « l'essentiel », des incontournables connaissances, compétences, méthodes que l'enfant devrait construire par la danse et pour danser, à l'école.

La danse à l'école n'est pas l'école de danse, et pourtant, si je dis qu'une des finalités de la danse à l'école est de « permettre aux élèves d'accéder à toutes les pratiques artistiques de son temps », je dois me poser le problème de ce qui est essentiel à s'approprier pour choisir telle dan-

se ou telle autre, classique, jazz, traditionnelle, contemporaine, ethnique, etc.

• **A l'école de danse,** l'enfant travaille la spécificité d'un style de danse par rapport aux espaces privilégiés qu'il investit, aux temps qu'il génère, à l'énergie qu'il mobilise et aux relations qu'il crée. C'est une référence horizontale à peu près élaborée actuellement.

• **A l'école,** l'enfant doit travailler les chemins de traverse entre les danses et c'est à partir de l'analyse des différentes danses dans leurs dimensions corporelle, symbolique et sociale qu'ont été formulés les éléments fondateurs et transversaux, de la danse à l'école.

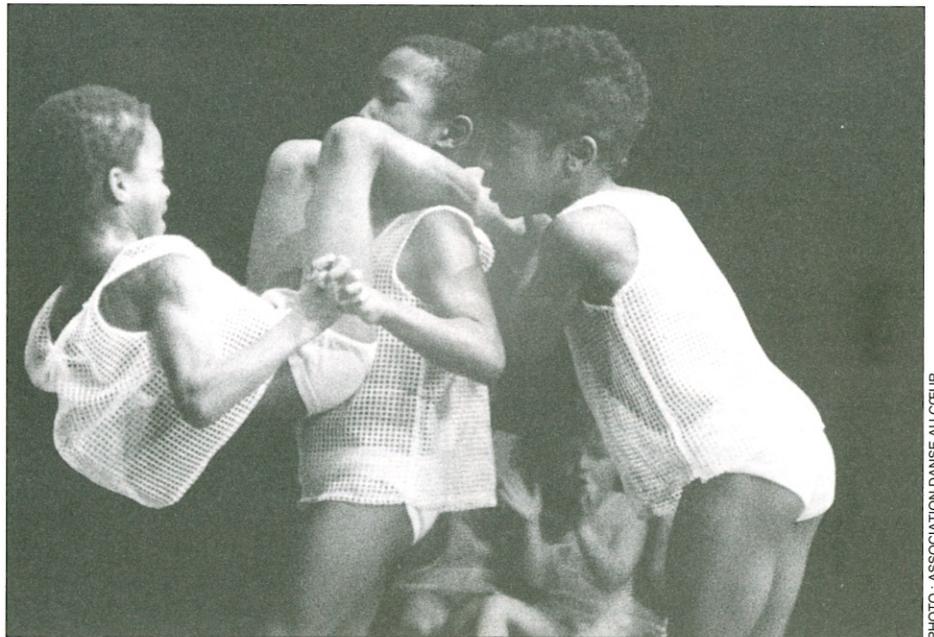


PHOTO : ASSOCIATION DANSE AU CŒUR

## 1 - Rencontres Nationales « Danse au Cœur »

« Danse au Cœur » est né de la rencontre d'une Conseillère Pédagogique Départementale et d'un Professeur d'IUFM avec le Directeur du Théâtre de Chartres en 1985. Le Forum de la Danse et du Cirque a, pendant 2 ans, envahi les places, les marchés, le musée, l'esplanade de la Cathédrale, avec des fous de cirque et des fous de danse : impros, chorégraphies, numéros de cirque, détournement des lieux...

Et puis « Danse au Cœur » a décidé d'entamer un travail en profondeur : ateliers dans les classes avec des danseurs, réalisation de chorégraphies et pour que les élèves voient danser les artistes avec lesquels ils travaillaient, un festival de chorégraphies d'enfants et de professionnels sur une journée en mai...

Et, d'année en année, le projet s'est diversifié vers...

... plus d'ateliers avec les danseurs dans les écoles maternelles, primaires, collèges, lycées, IUFM, (100 en 1994)

... plus de groupes impliqués dans les 15 jours d'auditions (présentation des chorégraphies à un jury) 80 écoles primaires, 45 écoles maternelles, 10 établissements spécialisés, 40 collèges et lycées, 5 IUFM, 2 universités... 4 000 élèves

... plus de régions (15) sont venues rejoindre les Rencontres Devenues Nationales en 1993 parce que « Danse au Cœur » a un grand cœur et que partout en France, on danse

... plus de débats, plus de rencontres, plus de Cinéma-thèque de la danse, plus d'expositions photos...

... plus de désir d'accueillir des « petits » d'ailleurs, Harlem en 1994, les enfants tziganes de Roumanie en 1995... plus de professionnels désireux de danser à « Danse au Cœur » (40 compagnies, 10 ateliers artistiques, 5 compagnies d'enfants) et plus d'amateurs

... plus de formation départementale, régionale, stages d'adolescents pendant les vacances...

... plus de spectateurs... 8 000 en 1994  
Un président Inspecteur d'Académie, 3 bénévoles dont la responsable, 1 petite CES, 1 administratrice à 1/2 temps pour le festival, un journaliste attaché de presse pour quelque temps

... des amis de partout qui sont accueillis dans les familles, pour les petits, dans les lycées, pour les grands...

... des amis formateurs, des amis danseurs, des stages interministériels Danse à l'école, les grands de la Danse qui nous aiment et qui viennent !

Un théâtre aussi plein à craquer et qui accueille pendant 3 semaines, avec toute son équipe, 25 personnes, des fous de danse

« Danse au Cœur » souhaite travailler avec les jeunes publics, faire vivre les chorégraphies aux ados des quartiers et des campagnes

« Danse au Cœur » parce que la danse surgit partout et que nous sommes si contents, si fiers et si humbles !

Je propose un exemple, même s'il est schématique, c'est l'esprit qu'il convient de retenir, à savoir la relation au temps et au monde sonore dans les différentes danses. Dans la danse classique, le mode de relation est l'adéquation et/ou l'opposition, les bras en relation avec la mélodie, les jambes avec la structure rythmique. Dans la danse jazz, c'est aussi l'adéquation-opposition dans une relation au contretemps qui est rupture dans une continuité. Les danses traditionnelles sont en relation essentielle avec la mélodie et c'est l'écho, la résonnance, les relations fortuites, le dialogue, les questions-réponses, mais aussi l'adéquation qui organisent les relations des danses contemporaines à la musique.

• **La relation à la musique**, dans la danse à l'école, devrait donc s'appuyer sur la diversité de ces propositions pour permettre aux enfants de construire les compétences incontournables qui président aux choix possibles. Mais la relation au temps implique une exigence transversale prioritaire : être capable d'inscrire le mouvement dan-

sé dans une durée, choisie par l'enfant ou contrainte (durée des autres, durée d'une phrase musicale, etc.) et de retrouver cette durée plusieurs fois...

C'est la même cohérence de formulation qui a présidé à l'élaboration des contenus et programmes en ce qui concerne le temps, les espaces, l'énergie, les relations et les procédés de composition.

• **Ainsi, la danse à l'école** n'est pas l'école de danse, mais la danse à l'école est héritage et synthèse des essentiels des différentes danses de l'environnement contemporain et patrimonial.

Nous n'enseignons pas la danse classique, la danse jazz, etc. à l'école, mais nous donnons à la danse des élèves des colorations, des « tonalités » spécifiques des différents styles de danse.

### N'y a-t-il pas des modèles sociologiques déjà bien arrêtés dès la plus jeune enfance qui entravent le développement de la danse à l'école ?

Vous parlez de « modèles sociologiques » de la danse. On peut, effectivement, constater qu'à tel type de danse, correspond plutôt, telle population. Je choisis de poser autrement le problème sinon, à partir de ce constat, je reste sans perspective pour agir et proposer. Je préfère dire que ce sont les hommes qui, avec leurs goûts, leurs empêchements, leurs images, leurs symboles, construisent leur territoire de danse, et non l'inverse. Je peux ainsi travailler sur les systèmes symboliques, les faisceaux d'images qui proviennent de la danse. Et à partir des symboles qui mobilisent leur danse, je peux chercher des solutions pédagogiques pour les aider à confirmer, à renforcer leur danse, avant de leur proposer, à partir de caractéristiques de leur danse, d'aller vers d'autres danses. Si vous demandez à un enfant qui aime la danse classique de vous dire pourquoi, il répond presque invariablement tutu, pointes, la danseuse longue, mince « avec un chignon »...

La grâce, l'état de grâce, je dirais ; être au-dessus de la mêlée et des contingences terrestres... s'élever être élevé, être transporté... le tutu vapoureux, allégé, le non-poids ; les pointes, s'ériger ; la danseuse, le cou libéré qui renforce le tracé vers le haut ; en fait, on est dans l'aérien, l'apesanteur, le repoussé du sol pour monter, et s'élever.

La danse classique, dialectique terre-air. C'est à partir de cela que je travaillerais prioritairement, renforcer corporellement ses symboles avant de travailler, sur des symboles contraires (qualités du mouvement contrastées) dans un jeu ludique et méthodique. C'est d'autant plus important si l'on parle de pédagogie différenciée, de la réussite, etc. Certains enfants refusent le geste de repousser, repousser l'autre, danser en contact..., etc. et dans la même famille les images projetées sur la danse peuvent être très différentes, ne serait-ce qu'entre enfants de 6 ans et adolescents.

La danse est fonction poétique du mouvement, poétique renvoie à la singularité de la personne ; alors chacun mérite d'être entendu dans les images qui facilitent et celles qui font achoper.

Et ici nous pouvons évoquer les problèmes de la violence, la violence des êtres en vertige, vertige sans repères, sans références, a-spatial, a-temporel, a-corporel, magie de la destruction, de l'anéantissement, dire « non » ou rompre avec l'environnement. Alors il peut s'agir de retrouver la magie et le vertige dans les réalisations de voix, de corps, dans des espaces et des temps construits, modelés, structurés pour faire signe, faire sens, faire appel...

Car la violence, c'est déjà de l'élan, des impulsions, des attractions, des flux d'énergie, c'est déjà de la force...

Alors ce trop plein d'énergie, ce trop vide de solitude et de morcellement... passage à l'acte ou passage à l'art ?

Pouvoir « condenser le vertige au cœur même de rationnel » R. Bofill

Pouvoir humaniser sa violence...

### Comment passer du « bouger » au danser ?

Je peux parler des mots du quotidien, mots communs, mots usuels, mots associés pour l'efficacité d'une formulation. Que se passe-t-il lorsque ces mots de tous les jours deviennent du bel canto, du chant liturgique, un chant de variété, une comptine ? Des associations, des regroupements, des répétitions, une hauteur de voix, des tonalités différentes, un jeu sur les rythmes, les arrêts, les accents et ces mots ordinaires, inscrits dans d'autres syntaxes, deviennent divers, avec des sens très différents, des imaginaires variés, et des évocations symboliques multiples...

Passer de l'ordinaire à la magie dans la diversité... Partir de mouvements du quotidien, par exemple, courir pour franchir une flaque d'eau. Le mouvement doit être efficace, en terme de réussite ou de chute, il a donc une organisation spatiale précise, une organisation rythmique opératoire (accélération, impulsion, suspension), une relation organisée entre les différents éléments, une force (énergie) dosée. Si l'enfant installe un jeu de transformation en désorganisant la succession, en associant autrement, en répétant certains éléments, en amplifiant et/ou comprimant certains mouvements, en installant une suspension, un suspense dans le déroulement, surtout... un autre rythme, le mouvement sort de l'ordinaire, s'installent l'étonnement, l'étrange, la magie, l'extraordinaire. Du sens unique aux sens multiples. Du simple au complexe... Du complexe au magique...

La danse est une autre « dégustation » du mouvement des espaces, des rythmes, des énergies et des relations. Le temps s'écoule autrement, les énergies circulent, se heurtent, se bousculent, s'allient et se propagent autrement.

Faire passer l'enfant de choses qui se sont faites malgré lui, qui l'étonnent, le surprennent même à des constructions qu'il élabore, retrouve. La danse, c'est retrouver, reconstruire, le sens souhaité, le sens projeté.

Les danses ethniques sont mutation poétique de gestes quotidiens, fonctionnels, gestes du travail, vers une force étrange qui porte les symboles communs, une magie implicite créée par la fusion-tension de l'énergie entre les danseurs.

Du bouger au danser : d'un sens commun, usuel, utilitaire, général, implicite, à des sens intentionnels, arrangements uniques et singuliers du mouvement... poésie du mouvement... mouvement symbolique... danse... mouvements universels... évocation singulière... signes universels... sens personnel...

### Vous évoquez souvent « les trois phases » de la pédagogie ? Qu'entendez-vous par là ?

Il me semble que les trois phases de la pédagogie pourraient s'organiser autour de trois idées-force, l'expression de l'enfant et la diversification de ses réponses avec comme actions fondamentales : improviser - associer - combiner ; l'élaboration - composition de l'objet chorégraphique

(phrase-module, etc.) et la différenciation des qualités, nuances, modulations pour *transformer, détourner, construire* ; enfin le réinvestissement de l'objet par l'enfant pour retrouver dans le mouvement dansé les sensations et les émotions qui l'avaient fait naître ; il pourrait s'agir de *contextualiser et de transposer*.

C'est donc, en premier lieu, une activité exploratoire, de jeu, sur les combinaisons possibles d'espaces, de directions, de rythmes, d'énergies, de relations, à propos d'un thème initial, ou d'un mouvement initial. L'enfant fait le tour de tous les possibles. Il dissocie les éléments habituellement associés. Il conserve de toutes ses explorations deux ou trois propositions de mouvements. Il doit donc opérer des choix.

Sa mémoire est ici la mémoire sensitive d'un plaisir fort, d'un vertige de mouvements libérés par l'accompagnement de l'enseignant qui propose, renforce, nuance, stimule l'imaginaire corporel...

C'est ensuite, une activité de transformation et de structuration. Le mouvement est travaillé, retravaillé par les nuances d'espaces, de plans, de niveaux, de rythmes, de durée, d'énergie, de relation. Les propositions sont ici faites dans les qualités contraires et contrastées et dans les modulations qui vont de l'une à l'autre, par des propositions musicales dont les caractères, les accents, sont différents, exemple : mouvement pétillant et fluide, mouvement global et segmenté. Des « intrus » peuvent être introduits issus d'autres types de danse ou de propositions prélevées chez les autres enfants parce « qu'on aime » ou « qu'on n'aime pas ». Des déplacements des éléments de la phrase, peuvent être faits. Cette phase de différenciation est la phase d'entrée dans le mouvement dansé.

La mémoire de l'enfant est souvent ici trop mentale... Il devra répéter, retrouver les sensations dans les formes qu'il a associées. C'est une étape que l'école doit intégrer comme moment fondamental : passer de la juxtaposition des mouvements, à la circulation des mouvements dans le corps, un corps traversé par la danse.

C'est enfin une activité de transposition, à d'autres lieux qui imposent d'autres lois, espaces gradins, escaliers, à d'autres musiques, à des regards inhabituels, à d'autres imaginaires (gare, eau...). Le mouvement est « contextualisé » autrement, le mouvement est interprété.

La mémoire corporelle a inscrit des directions, des durées, des qualités de mouvement avec tant de précision et tant d'émotion, que l'enfant peut les remettre en jeu... retrouver un état de vertige, de rêverie dans la rigueur.

C'est aussi une phase d'évaluation.

### De la séance au module, à l'unité d'apprentissage, comment l'enseignement doit selon vous se dérouler ?

Une séance est une partie de projet, c'est une unité de travail qui fait sens en elle-même, même si elle est partie d'une unité plus importante se déroulant sur plusieurs séances ; séance complexe, en fait, morceau de vie qui devrait toujours conduire à réaliser un « objet chorégraphique », aussi simple soit-il, avec un début, un déroulement, une fin (phrase, assemblage rythmé et lié de quelques éléments appris).

Le projet, dans son ensemble, propose les compétences attendues d'un enfant qui danse, d'un enfant qui compose, d'un enfant qui entre en relations (regards, confrontations) avec les autres et avec les œuvres. Les compétences des enfants sont celles liées à l'espace, au temps, au monde

sonore, à l'énergie (qualités et nuances du mouvement) et aux relations entre enfants danseurs (pour faire) et entre danseurs et spectateurs (pour voir). J'ai tendance à penser que la relation entre enfants est très importante : soit qu'un enfant en mobilise corporellement un autre, sollicite son regard ou pose un regard, et qu'ils élaborent ensemble ou confrontent leur réalisation...

Je vais prendre un exemple de thème de départ corporel : se déplacer, passer au sol, sauter. Le travail de recherche exploratoire d'improvisation autour de ce thème est une recherche de diversification des différents modes de déplacements, des différents passages au sol, des différents sauts. Pour les enfants de cycle 1, deux éléments seulement seront proposés, mais l'idée est d'introduire le sens de danse, se déplacer pour sauter, se déplacer pour aller au sol et remonter. On doit susciter, même chez les petits enfants, l'intention, une chose pour une autre, le lié du mouvement (ou la rupture voulue)... Un saut est préparé par un déplacement et suivi par autre chose, dans l'espace de danse.

Introduire l'idée des possibles combinaisons entre différents éléments et demander, même à un petit, d'en choisir une, puis une autre, qu'il a faite, qu'il a vue, etc., etc.

La créativité c'est s'éloigner des modèles les plus habituels et la diversité est élément de la créativité.

Le choix d'une combinaison (seul ou à plusieurs) devra être précisé dans son déroulement (composer son mouvement).

#### • Improviser... diversifier... choisir... composer... préciser... stabiliser...

A ce moment-là seulement, l'enseignant peut introduire le travail sur des qualités du mouvement par un travail sur l'espace (large ou resserré) sur le renforcement des accents ou l'effacement des accents, sur la fluidité du mouvement ou les rebonds du mouvement... en proposant toujours des qualités et leurs contraires, mais en relation avec ce que les enfants proposent dans leur danse (nuancer son mouvement).

#### • Remettre en jeu... nuancer dans les contraires, d'espace, de temps, d'énergie... transposer... choisir... composer seul ou à plusieurs... répéter seul ou à plusieurs... stabiliser...

Le travail peut s'orienter vers un travail relationnel par 2 ou 3, l'un aidant l'autre à amplifier son mouvement (saut, passage au sol), etc. puis à le restreindre (le retenir) et le jeu de l'un à l'autre.

#### • Remettre en jeu... transformer... amplifier et retenir... choisir... composer à 2... répéter... stabiliser

...ou vers un travail sollicité par des thèmes imaginaires, poussé par le vent, retenu par le vent, donner son poids, retenir son poids...

...pour aller vers une nouvelle exploration sur le thème des transferts d'appuis (poids, mains, dos, tête, etc.) issus des moments de danse précédents.

Composer 6 à 10 appuis pour construire un mouvement, c'est un travail spécifique qui va conduire plus loin la danse.

#### • Chercher... diversifier... choisir... composer... répéter... stabiliser

...et nuancer le rythme de la succession des appuis, accélération, suspension, continuité, accents, etc.

...pour arriver à inclure, à 2 (à 3) enfants, leur phrase composée dans la même durée.

#### • Présenter ensemble... écoute des autres... ajuster... répéter... stabiliser...

Le développement des séances permet de construire les compétences principales attendues des enfants, tout en gardant comme priorités absolues ce qui est significatif pour l'enfant (émotion, désir, plaisir) et ce qu'on observe d'acquis opérés au cours du travail.

Les objectifs de l'enseignement sont présents à l'esprit mais adaptables à ce qui se passe, voire même provisoirement écartés par rapport à des



PHOTO : ASSOCIATION DANSE AU COEUR

#### Marcelle Bonjour

- Née le 1-7-1941.
- Professeure certifiée EPS - Conseillère pédagogique du département d'Eure-et-Loir.
- Consultante sur la Danse à l'École, à la Direction des Ecoles, Ministère de l'Éducation Nationale (MEN).
- Professeure de danse contemporaine et jazz.
- Responsable-coordinatrice des stages interministériels « Danse à l'École » et des universités d'été pour le MEN depuis 1986.
- Directrice artistique et pédagogique des Rencontres Nationales « Danse au Cœur » à Chartres.

#### Diplômes :

- Maîtrise STAPS.
- DEA Sciences de l'Éducation.
- Thèse en cours : « La création comme ancrage entre l'imaginaire et le symbolique ».
- Danse depuis 1957.
- Professeurs principaux :
- Karin Waehner - Cleeve Thomson.
- Ingeborg Liptay - Matt Mattox.
- Elsa Wolliaaston.

propositions inattendues des enfants. Il s'agit, bien sûr, de mettre en relation ce que les enfants ont acquis par rapport aux compétences attendues pour faire des prévisions, penser des alternatives, diversifier et différencier des propositions sur le plan corporel, sur des thèmes imaginaires (l'eau, l'air, le feu, la terre en particulier), par des propositions collectives et relationnelles, certains enfants étant plus à l'aise sur un plan ou sur un autre.

Vous pouvez observer que chaque proposition faite aux enfants pourrait être le point de départ d'une séance, il n'y a pas de hiérarchie, il y a inventivité de l'enseignant en fonction des objectifs prioritaires à poursuivre pour que le projet de danse soit impliquant pour les enfants et étonnant (faire des propositions magiques, étranges :... aller danser dans la gare, remettre en jeu sa danse dans l'eau, passer d'une musique binaire à une musique lyrique, mettre en espace sa danse sur un terrain de basket, etc.). Chaque moment chorégraphique composé par les enfants peut être conservé (écrits, dessin, photos, vidéos, etc.) comme élément d'une possible chorégraphie réalisée pour être présentée.

Un point important à ne pas oublier : soigner l'entrée dans la danse, être en état de danse, préparation corporelle en relation avec les propositions qui vont suivre, certes, mais aussi concentration et implication nécessaires, entrer en soi, ritualisation du corps et des lieux.

**Vous définissez l'apprentissage en danse comme un apprentissage énergétique. Qu'entendez-vous par là ?**

A propos du déroulement d'une séance et des phases d'apprentissage collectif, je voudrais répondre à votre question sur l'écoute que je dis « énergétique », ou dynamique et rythmique.

« L'énergie, ce n'est pas une forme, c'est une direction et une force » P. Brook, Voilà une approche intéressante, parce qu'opératoire dans la danse !

En fait, qu'est-ce que l'autre, l'enfant, l'adulte, propose de plus singulier que l'élan de son mouvement ? Et l'élan, qu'est-ce sinon la direction du mouvement (d'où est-il initié, où se termine-t-il ?), et sa force (relation du poids à la vitesse), en bref, direction et dynamique du corps en déplacement. C'est la direction et le rythme du mouvement, ses phrasés, accents, accélérations, suspensions qui vont créer la mélodie du mouvement, son sens. Est-ce le crépitement du feu, la fluidité de l'eau, les élans et envols de l'air, les rebonds et percussions de la terre ? Etre à l'écoute de l'autre, c'est d'abord, sans souci de précision de la forme du mouvement, s'élancer, s'élancer encore, ou retenir son mouvement, le suspendre, dans les directions corporelles de l'autre, dans ses orientations spatiales, dans ses variations de rythme, de souffle, en fait dans la musique de son mouvement. C'est ensuite, lorsque la musicalité de la danse est ancrée, qu'il faut apprendre les formes du mouvement, dans la précision de la mise en jeu du corps.

**Comment élaborer un projet en danse ?**

Elaborer un projet en danse, c'est penser la danse comme un lieu de rencontres, un chemin de traverse, entre techniques de plusieurs arts (musique, arts plastiques, lumières, écritures poétiques...) dans le sens d'une construction que je pourrais dire en réseau, systémique, de compétences spécifiques à une démarche artistique ou de réalisation, celle de l'enfant acteur qui..., de l'enfant qui compose, de l'enfant qui commu-

nique avec les autres, avec les œuvres, avec la technologie... Mais ce serait illusoire de vouloir construire par la danse les connaissances, les notions et concepts de certains autres champs sauf à y perdre la danse. L'enfant doit apprendre aussi, par l'art, à choisir, à perdre, à abandonner... Un projet artistique ne peut, de mon point de vue, être étroitement utilitaire mais il peut surtout permettre l'avènement d'un raisonnement créatif, démarche méthodique et inventive. Ainsi le projet de danse est-il susceptible de mettre en œuvre une méthode d'élaboration des langages. Construire un vocabulaire corporel différencié et nuancé (aspect lexical), le mettre en jeu dans des règles de composition, d'écritures diverses (aspect syntaxique) et mettre en relation ces deux aspects pour construire du sens (aspect sémantique). J'ai ainsi tendance à préférer les ateliers qui se déroulent tout au cours de l'année par le temps, la durée qui inscrivent les transformations... La classe culturelle c'est l'événement, l'émotion concentrée, le saisissement peut-être... L'atelier, c'est l'événement au quotidien, d'une mutation poétique... Les enseignants et les enfants doivent pouvoir choisir, ce qui est, à un moment donné, essentiel pour eux, un trajet ou un émerveillement...

**L'évaluation doit-elle être effectuée en termes de « savoir-faire » ou de « savoir-être » ?**

En cours de projet ou à son terme, évaluer serait plutôt du côté de « l'être » que de « l'avoir », parce que les finalités assignées à l'art en général et à l'art à l'école, en particulier, sont plutôt de l'ordre d'une mutation de la personne dans ses compétences créatives, relationnelles, de réalisation, de transposition, d'implication.

*Creativité* d'un enfant qui s'engage dans des expériences, des initiatives, tente des situations inhabituelles, détourne la fonction des lieux, des objets, sort de ses propres habitudes corporelles, même le petit enfant, qui peut aller jusqu'à l'extrême ralenti du mouvement.

*Réalisation*, construction, composition.

*Transposition* d'un art à l'autre, être capable de participer à la création d'un monde sonore, d'un

décor ; capable de transposer par analogie, par comparaison, les règles de composition de la danse à l'écriture, de la musique à la danse.

Etre capable, dans les rencontres, d'accueillir les propositions, de les essayer, de les intégrer à ses propres réalisations, de pouvoir porter des regards bienveillants, sensibles, mais aussi des regards critiques, liés à des références, à des connaissances, enfin de proposer des pistes de transformation, pour le travail des autres.

*Implication* dans un projet qu'il peut conduire jusqu'à son terme, dont il peut différer l'aboutissement, par l'allongement de la durée et l'éloignement progressif de l'échéance.

Quels critères adopter pour apprécier les progrès d'un enfant ? Je dirais, que c'est plus une lecture, une écoute sensible des mouvements des enfants que des critères très définis : la diversité de son vocabulaire corporel, sa faculté à improviser, associer, combiner à partir des éléments de l'espace, du temps, de l'énergie, sa capacité à construire un mouvement musical, inscrit dans des directions, des rythmes, des durées précis, à le retrouver, et à le faire varier dans des nuances, des modulations, des qualités différentes de rythme, ses possibilités d'entrer en relation, sans les mots, à partir d'une « écoute » dynamique, rythmique, énergétique des mouvements, des élans des autres. La lisibilité de ses parti-pris (le lié, la rupture), lisibilité des relations danse-musique (adéquation, opposition, questions-réponses, écho, etc.), lisibilité de la construction chorégraphique, etc., lisibilité du mouvement par rapport à l'espace de danse, par rapport à l'espace des autres, à l'espace des spectateurs (de face ? de profil ? d'avant en arrière ?...)

**Quelle relation la danse doit-elle, selon vous, établir avec les autres arts ?**

S'il y a relation entre les arts, elle ne peut être ni de dépendance, ni d'indifférence. Le plus grand risque à l'école, c'est de faire de la danse l'illustration d'un autre art, la décoration, je dis parfois avec un tautinnet de provocation, « les chars fleuris ». L'illustration renvoie à la surface et à l'apparence des choses, on ne peut pas déduire la danse de la musique, ce n'est pas une relation causale entre les arts, mais une relation en dialogue, en réseau. La danse ne sert pas à figurer un autre art, mais à le transfigurer, c'est-à-dire le transformer, le transposer.

• Si la musique n'est que prétexte à « colorer » un mouvement non musical, à « faire de l'ambiance », elle est considérée comme support et non comme art. Je pense, résultat de l'expérience plus que théorie élaborée, que tant que le mouvement de l'enfant n'est pas musical, c'est-à-dire avec des variations d'accents, d'accélération, de suspensions, voulues par l'enfant, dans des durées précises, la musique viendra « par dessus, comme un masque » dit un enfant à Fréquence mômes France Inter. Je dis autrement que le mouvement de l'enfant ne peut entrer en relation avec les durées, accents, glissandi, trilles, trémolos de la musique, que si cela existe préalablement dans son mouvement, et qu'il peut le déplacer pour jouer, en adéquation, en opposition, une relation fortuite avec les caractères de la musique. La musique est, hélas souvent « traitée » par la danse comme lieu de contraintes, de cadrage, de métrique, et non comme évocation, imagination d'univers poétiques. Et c'est bien là, la différence avec la relation GRS-musique, pour laquelle la nécessité n'est pas la création d'un univers poétique, mais l'efficacité d'un geste rythmé dans une esthétique codifiée.

**2 - Consultante, pas une position, une action**

Je suis consultante, ce n'est pas un état, c'est une action. Je dirais d'ailleurs, que depuis l'expérience lancée par la Direction des Ecoles et Y. Touchard, la Direction de la Musique et de la Danse et Françoise Dupuy, j'ai toujours accompagné la danse à l'école. Peu à peu, j'ai été consultée, j'ai dû, ainsi, devenir consultante...

Stages nationaux (13), formations conjointes de formateurs de l'Education Nationale, essentiellement de l'éducation physique et de la musique, de danseurs-chorégraphes, universités d'été (3), stages de formation d'experts qui vont, eux-mêmes mettre en place les stages régionaux MAFPEN - DRAC...

« Contaminer » les régions de ce désir de danse, proposer, au plus près des collègues, des enfants, la danse... Tel est le sens que je donne à ma mission...

S'inscrire dans tous les intervalles, où la danse peut dire sa mission poétique et éducative : colloques, conférences Répondre aux demandes d'aide, à la mise en place de formations départementales, d'organisation « d'événements »...

Et écrire, écrire des articles, des contributions pour évoquer une histoire de danse, plurielle, diverse, forte et fragile...

Décrire l'avenir de ma mission, irriguer, encore, identifier les idées-force, généraliser... Consultante, pas une position, une action...

• On peut aussi évoquer la relation de la peinture à la danse. Tant qu'on aura pas « ouvert » l'œuvre pour y chercher ce qui est du mouvement de la peinture, ses espaces, ses plans, ses niveaux, ses circulations (tourbillons, ascensions, profondeurs), ses rythmes (accents, suspensions), ses énergies, la force des traits, leur épaisseur, leur texture, leur dilution et leur force d'évocation, comment danser la peinture ?

Tant que la peinture n'est pas traitée, comme un art du mouvement du peintre, la musique comme un art du mouvement du musicien sur l'instrument, on risque de ne garder de l'œuvre que ce que l'œil ou l'oreille, à distance, en perçoit, sans finesse et sans discrimination, sans sensations. Comment danser la peinture de Pollock sans vivre les projections, les crépitements, les déflagrations du mouvement du peintre, sans vivre les qualités de la matière feu ? Chaque enfant doit pouvoir retrouver l'élan de l'artiste, ses mouvements fondamentaux, répétitifs, voire obsessionnels du trajet jusqu'à la réalisation de l'œuvre. Chaque enfant doit pouvoir dévoiler par l'expérience des corps qui dansent l'espace de l'œuvre dans ses directions, ses volumes, reconstruire le temps dans ses durées et ses dynamiques ; retrouver les actions fondamentales de toutes les danses du monde ! lancer, jeter, tordre, froter, pousser, étirer, glisser, tourner... Retrouver « les sensations graphiques du peintre fou de mouvement » O. Duboc.

Recherche sur la matière en jeu dans l'œuvre (eau, air, terre, feu), Sequenza III de Bério (en cascade et air fusé) peinture de Boccioni (tourbillons et volcans), la couleur jaune (chaleur, papa, portés serrés) associent les petits, « jaune-citron, une oreille écorchée par le son d'une trompette » dit Kandinsky (doux et acide, rupture, contrastes)... Le bleu de Chartres couleur froide dans la gamme chromatique, couleur chaude, familière aux guides de la cathédrale.

Interprétation personnelle de la matière... naissance et déroulement d'une imagination du mouvement.

Recherche sur les procédés de composition de cette matière pour créer la musique, la danse, le texte, la peinture.

Ceci évoque la question posée sur les règles de la composition. Je dirais que, implicitement, on compose, on écrit, on construit la danse avec les enfants. Et l'enseignant propose des procédés de composition, même si il ne sait pas à quoi, explicitement ils sont référés, les « modèles » d'écriture de la danse les plus utilisés étant, à l'école, ceux des danses traditionnelles et du ballet classique.

Les procédés de composition de la danse peuvent venir des règles d'écriture (remplacement, déplacement, chiasme, parallélisme, etc.) des modes chorégraphiques du ballet classique, des danses contemporaines, des danses traditionnelles... des opérations plastiques des arts plastiques, des règles d'écriture musicale, etc.

L'important est de faire varier pour le même matériau de danse (phrase, module) les procédés de composition (mise en espaces et en relations) et faire émerger chez les enfants que le même matériau composé, chorégraphié avec des syntaxes différentes, crée du sens, des imaginaires, des univers différents.

Et après expérience, essais, de plusieurs modes de composition sur le même mouvement dansé, ils choisissent le message le plus proche de leur intention, le geste juste est le plus adéquat à signifier, interpréter, dans la plus grande sensibilité et émotion, le parti-pris de sens de l'enfant et du groupe.

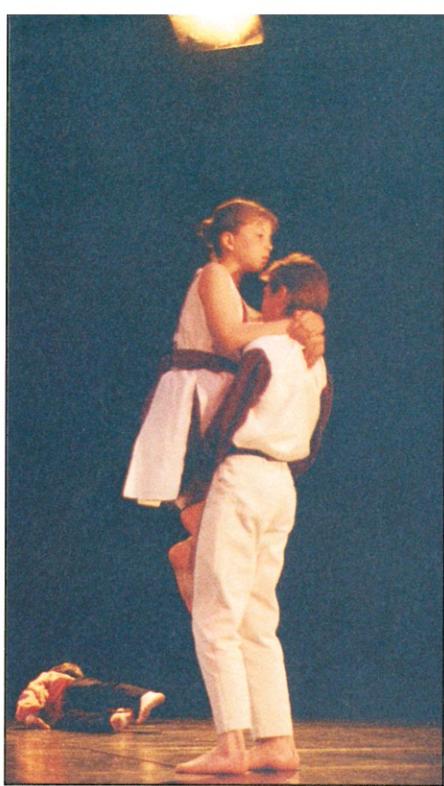


PHOTO : GÉRARD LANRENCEAU

### **Au niveau des intervenants, quelles sont les conditions d'un partenariat cohérent où chacun peut trouver sa place ?**

Vous évoquez l'idée d'un partenariat cohérent qui permette à chacun de trouver sa place. L'idée de cohérence me semble lumineuse dans ses perspectives, un peu illusoire dans sa réalisation. S'il doit y avoir une rencontre, c'est autour des enfants et de la danse. La place à trouver est la leur. Et autour d'eux, je préfère un partenariat construit, certes, mais plutôt complice, et nuancé. Ceci pour la nécessité de réfléchir au statut de l'enfant dans les finalités assignées à la danse, à l'école. Cela implique, pour les enseignants et les danseurs, d'élucider les représentations qu'ils ont de la danse pour l'enfant, d'identifier les images projetées par les élèves sur les différentes danses, images facilitantes ou inhibantes, par rapport à la diversité des milieux de vie des enfants, par rapport, aussi, aux catégories d'âge.

La démarche collective de construction et de mise en œuvre des objectifs artistiques pour l'école doit inciter à une réflexion sur la démarche artistique et pédagogique permettant un acte créatif et de réalisation des élèves : vivre l'ambivalence d'être référence de danse, pour les élèves, sans être modélisants.

Définir l'éthique dans les collaborations, c'est-à-dire penser les spécificités, les complémentarités et les complexités. Les spécificités de statuts, de compétences, définissent les enseignants garants des finalités institutionnelles et les danseurs nécessairement dans la marge institutionnelle, marge à protéger sauf à perdre la magie, l'aspiration, l'identification qu'ils provoquent auprès des élèves et les apports incontestables des artistes à l'école, par rapport à « l'hésitation » d'une démarche de création.

Les enseignants ont une culture générale, un point de vue transversal, ils mettent en relation les sensibilités, les différences, les spécificités des danseurs, porteurs d'une culture singulière. Artiste pour proposer sa différence, enseignant pour instruire, avec les enfants, les différences. Les relations des enseignants et des artistes avec les enfants et la danse sont complémentaires. Spécificité, complémentarité pour proposer aux

élèves la diversité des références et des sensibilités. Vivre des complexités autour des enfants, du projet, des valeurs, mais conserver la force des identités, j'aime à dire, des aspérités, des uns et des autres, pour autoriser chaque enfant à renforcer la sienne, dans l'expression artistique.

Chaque relation partenariale est régie par quelques repères communs, mais elle doit, à chaque fois, se reconstruire autour des élèves et du projet artistique du groupe.

Il faudrait, malgré tout, que le danseur différencie son rôle de chorégraphe de celui de l'artiste en milieu scolaire, différence d'imaginaire et de narcissisme ; il pourrait s'imprégner de la vie de l'école, de la vie des enfants, de celle des enseignants dans leurs projets, dans leurs aspirations, dans leurs peurs, aussi, de ne pas être à « la hauteur artistique », pour les emporter dans ses élans créatifs. Les enseignants pourraient parcourir, pour les comprendre les chemins des artistes, vivre dans leur corps, la danse, retrouver les sensations intimes d'une démarche.

Je trouve que dans tous les cas, si l'école pose la relation des enfants aux œuvres, comme essentielle la présence de danseurs est fondamentale : leur corps est dans la danse, matériau, matière d'œuvre et œuvre souvent. L'œuvre traverse le corps des danseurs. Leurs corps sont transmetteurs de l'œuvre, sans médiation.

### **La danse prend au cœur des programmes d'EPS une place de plus en plus grande. Quels sont à ce sujet vos commentaires ?**

Bien évidemment, je suis heureuse comme enseignante d'Education physique, de voir la danse au cœur des programmes. C'est un développement que je trouve naturel pour une pratique corporelle artistique, implantée depuis si longtemps dans l'école, par les instituteurs, les enseignants d'EPS plus encore, des danseurs et chorégraphes, désireux de faire partager cet art, et tous ceux, qui depuis dix ans, sèment et irriguent la danse, à l'école.

Danse art du mouvement, de là naît son ambivalence, voire son ambiguïté que je trouve intéressantes. Elle n'est pas cernable par un seul champ, celui du mouvement ou celui de l'art et en ce sens, elle oblige à la confrontation, des uns avec les autres, ce qui me réjouit, bien évidemment ! Sa fécondité naît aussi bien de l'incertitude de son territoire, elle n'est pas captable. Elle appartient à ceux qui l'élaborent et la portent. Ce sont ceux qui dansent, élèves, enseignants, danseurs qui sont le peuple qui définit son territoire. Alors la danse, mouvement qui chante, chant du corps, mouvement construit avec exigence, rigueur, précision certes, mais mouvement « ouvert » avec des interprétations multiples, sans que son irréductible singularité en soit altérée, mouvement universel, sens personnel...

La danse n'est pas une activité de « production de formes codifiées » mais plutôt un art d'élaboration, par le mouvement, de sens... Elle peut être imprévisible. ■

*Nous remercions vivement Marcelle Bonjour d'avoir bien voulu répondre aux questions élaborées pour EPS 1 par : Christine Gauhier institutrice maître formateur - Ecole maternelle d'application Léo Lagrange, Créteil ; Monique Lapeyre CPD Gers ; Monique Poindeau CPD Poitiers ; Danièle Serres CPD Bouches-du-Rhône ; Anne Coëffé / Lydia Karsenty Revue EPS 1 ; Coordination Claudine Leray rédactrice en chef.*