

ACTES DU STAGE

DANSE ET HISTOIRE DES ARTS

23 au 25 octobre 2010

CAEN



www.passeursdedanse.fr

Remerciements

On est « souvent beaucoup plus éloquent pour demander que pour remercier »¹. Cependant, l'association *Passeurs de danse* souhaite ici saluer, avec respect et gratitude, ceux qui l'ont aidée à avancer dans la finalisation de cet ouvrage et dans la mise en œuvre du stage sur lequel il s'appuie, parce que rien n'est dû et que tout ce qui nous est donné est un cadeau.

Aussi, l'Association tient à remercier particulièrement :

- Madame Michèle Métoudi, Inspectrice Générale du groupe EPS chargée des enseignements danse, pour son intérêt et son intervention qui apporte à cet ouvrage une parole institutionnelle, au plus près de l'actualité.

- Madame Catherine Garncarzyk, directrice de l'UFRSTAPS de Caen, pour son accueil et sa confiance indéfectibles sans lesquels le stage n'aurait pu être organisé à Caen.

- Madame Bénédicte Lemarié, IA-IPR EPS de l'académie de Caen, pour son intérêt et son soutien à l'Association et au stage de Caen.

- l'Association « *Les Amis d'Yvonne Guégan* » et plus particulièrement Madame Jocelyne Mahler, pour le prêt d'une œuvre d'Yvonne Guégan, artiste considérée comme l'une des plus grandes peintres et plasticiennes de Normandie. Leur générosité nous permet une rencontre authentique avec l'œuvre.

¹ MERIMEE (P.), *La Double Méprise*, Paris, Henri Fournier, 1833.

SOMMAIRE

Introduction.....	4
Tableau synthétique de l'enseignement de l'histoire des arts.....	6
L'histoire des arts, un enseignement partagé, Marielle Brun.....	7
Contribution de Michèle Métoudi.....	15
<i>Le lac des cygnes</i> Approche de l'œuvre à partir du thème « art, réalités, imaginaires », par Laurent Pejoux.....	17
<i>Guernica</i> De l'approche de l'œuvre à l'atelier de danse, à partir du thème « art, état, pouvoir », par Françoise Lhémercy.....	24
<i>Victory Boogie-Woogie</i> De l'approche de l'œuvre à l'atelier de danse, à partir du thème « art, espace, temps », par Hélène Brunaux.....	36
<i>Le fond de l'armoire</i> De l'approche de l'œuvre à l'atelier de danse à partir du thème « art, contraintes, réalisations », par Marielle Brun et Eve Comandé.....	43
Bibliographie.....	56
Association Passeurs de Danse.....	60

Introduction

« La caractéristique de l'art tient à ceci : en regard du savoir, des jugements de vérité ou d'erreur, l'art est l'expérience de l'énigme ; en regard des jugements moraux, l'art est l'expérience de l'ambivalence ; en regard des jugements de beauté et de laideur où se marquent une attirance affective ou une répulsion, il est l'expérience de l'Autre en son altérité qui n'est ni belle ni laide : qui est. »²

L'enseignement de l'histoire des arts, dont l'organisation est précisée dans le BOEN n°32 du 28 août 2008, est une véritable reconnaissance de la place de ce domaine des humanités dans l'éducation du futur citoyen.

Parmi les arts, la danse présente la spécificité d'être polyartistique en dépassant la définition restrictive d'art du mouvement. Elle entretient en effet des relations historiques avec la musique, elle a contribué à renouveler les lieux scéniques et les formes scénographiques. Aujourd'hui, la danse excelle dans le métissage des arts.

Cette richesse fait écho à celle du texte officiel de référence qui n'est pas un programme mais un ensemble de repères pour organiser cet enseignement. Révolutionnant les pratiques pédagogiques par la nécessité de généralisation du travail en équipe autour de projets, le cadre réglementaire ouvre de nouveaux espaces de rencontres, de formations, des chantiers à partager dont la danse ne saurait être absente.

Pour contribuer à l'avancée de la réflexion collective sur ce nouvel enseignement, l'association *Passeurs de danse* a souhaité organiser son premier stage sur le thème « danse et histoire des arts ». Il s'est déroulé du 23 au 25 octobre 2010, à l'université de Caen-Basse-Normandie. Créée en 2008, l'association se donne en effet pour objectif l'enrichissement et la diffusion de la culture de la transmission de la danse à l'Ecole.

Le stage a ainsi été conçu pour proposer des pistes face au questionnement des enseignants sur le terrain : quelle(s) œuvre(s) choisir ? Parmi quels domaines artistiques ? Comment partager l'étude des œuvres entre les différentes disciplines ? Comment articuler le travail en histoire des arts avec les objectifs de chaque matière d'enseignement et déboucher sur une production des élèves ?

Nous avons donc fait des choix face aux contraintes temporelles et matérielles du stage, telles que les enseignants sont amenés à les gérer au quotidien, en retenant cependant un certain nombre de principes :

- offrir des propositions pour le collège et le lycée ;
- choisir des œuvres issues de différents domaines artistiques ;
- permettre une rencontre physique avec une œuvre au moins ;

² LE BOT (Marc), « Ni beau ni laid », *Traverses*, n°47, novembre 1989.

- garantir une pluralité de regards tout en s'inscrivant dans une démarche commune, en tant que cadre méthodologique ;
- conduire la traversée d'un thème depuis l'approche sensible et culturelle de l'œuvre jusqu'à la production dansée ;
- s'appuyer sur un partenariat avec une institution ou une association culturelle.

Ce document s'avère ainsi le reflet du stage, enrichi au plan théorique mais privé de la saveur et de la vitalité des échanges vécus. Nous espérons néanmoins qu'il posera des pierres à ce bel édifice que peut être l'enseignement de l'histoire des arts. Il ne prétend à aucune visée prescriptive ni exhaustive mais plutôt au partage et à l'enrichissement mutuel par la réflexion collective, qui constitue l'éthique de l'association *Passeurs de danse*.

HISTOIRE DES ARTS AU COLLEGE ET AU LYCEE

[Cf. : BO n°32 du 28 août 2008]

6 GRANDS DOMAINES ARTISTIQUES

ARTS DE L'ESPACE

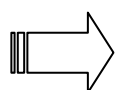
ARTS DU LANGAGE

ARTS DU QUOTIDIEN

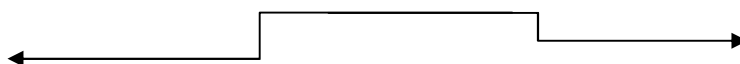
ARTS DU SON

ARTS DU SPECTACLE VIVANT

ARTS DU VISUEL



DES PERIODES HISTORIQUES :



Au collège :

Au lycée :

De l'antiquité au XXème

du XVIème au XXème et nos jours



Des thématiques :

Des champs :

Arts, créations, cultures
Arts, espace, temps
Arts, Etat, pouvoir
Arts, mythes, religions
Arts, techniques, expressions
Arts, ruptures, continuités

Anthropologique
Historique et social
Technique
Esthétique

L'histoire des arts, un enseignement partagé

Marielle BRUN, IA-IPR EPS Clermont-Ferrand

« L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. Il concerne tous les élèves. Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts. Son objectif est de donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde. Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts est là pour en donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité. »³

L'histoire des arts est un nouvel enseignement obligatoire instauré par le texte officiel du BOEN n° 32 du 28 août 2008 de l'école élémentaire à u lycée, qui est entré en vigueur en septembre 2009.

Son caractère de nouveauté est cependant tout relatif. En effet, les arts plastiques et l'éducation musicale, disciplines d'enseignement obligatoires jusqu'en classe de 3^e, nourrissaient depuis longtemps leurs pratiques pédagogiques d'étude d'œuvres, de mouvements artistiques et de leur contextualisation historique.

Au-delà de ce constat, l'instauration de cet enseignement doit être resituée dans le contexte plus large de l'identification au sein de l'Ecole d'un socle commun de connaissances et de compétences⁴ que doit maîtriser chaque élève à l'issue de la scolarité obligatoire. L'histoire des arts, enseignement partagé, participe de ces fondamentaux incontournables identifiés à travers la compétence 5 « la culture humaniste ».

Dès lors, comment situer l'histoire des arts par rapport aux disciplines ? En quoi constitue-t-elle une contribution nouvelle au cursus de formation des élèves ?

L'originalité et la richesse de l'enseignement de l'histoire des arts

L'histoire des arts se fonde sur une notion centrale : « la culture artistique partagée ». Elle implique une co-responsabilité des différentes disciplines pour faire construire aux élèves une culture cohérente en appui sur la pluralité des arts, et en particulier l'étude des œuvres, dans leur développement historique. L'originalité de cet enseignement est de poser, pour la première fois, l'exigence explicite pour les disciplines de travailler sur un objet commun plus précis qu'une finalité ou un objectif éducatif transversal qui s'adresse à tous les élèves, à la différence des projets artistiques et culturels, tels les classes à PAC.

Cependant, si cette collaboration est source de richesse, l'enjeu de cohérence pose de nombreuses questions quant aux mises en œuvre : comment coordonner les contributions des différentes disciplines ? A partir de quelle(s) œuvre(s) travailler ? Comment articuler l'enseignement de l'histoire des arts à l'enseignement des disciplines ?

Le texte officiel : un texte d'orientations et de cadrage

Le texte officiel de référence est un arrêté ministériel d'organisation et non pas de programme. Il constitue un cadre qui donne des orientations pour guider l'enseignement alors que le cœur des contenus est porté par les disciplines. Cet arrêté définit des objectifs et des modalités d'organisation, adossées sur trois piliers :

³ Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. BOEN n°32 du 28 août 2008

⁴ Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école - Loi n°2005-380 du 23 avril 2005.

Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences et annexe – Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006.

- la temporalité à travers des périodes historiques

La périodisation s'appuie sur le programme d'histoire et couvre la période de la préhistoire aux temps actuels. Tout découpage présente nécessairement un caractère arbitraire et l'histoire des arts doit contribuer à développer chez les élèves une reconstruction sensible des différentes périodes. De ce point de vue, celles-ci ne doivent pas apparaître comme un carcan mais plutôt être pensées comme des unités de convergence aider les élèves à construire des repères historiques. En effet, lorsqu'on considère la période proposée à l'étude en 6^e, doit-on renoncer à un travail en danse en raison du peu de connaissances disponibles sur les danses de l'Antiquité ? Des sources de différentes natures peuvent alors être convoquées⁵ telles les figures représentées sur des céramiques, pour donner accès aux postures corporelles, ou encore les grands mythes qui ouvrent les imaginaires relatifs à cette période. Enfin, on peut s'appuyer sur la façon dont des chorégraphes plus récents ont traité ou se sont inspiré d'éléments de la période considérée, tels Ruth Saint Denis dans la première partie du XX^e siècle⁶. L'enjeu est de permettre aux élèves de situer chronologiquement les grandes œuvres et courants artistiques et culturels de l'humanité.

- les domaines artistiques

L'histoire des arts concerne tous les champs artistiques que le texte officiel a organisés en six domaines. Cette ouverture est une invitation à investiguer largement la diversité des formes artistiques. Pour autant, tous les domaines ne pourront pas être étudiés chaque année. C'est pourquoi, la programmation de la danse ou des arts du cirque en EPS, obligatoire en collège et en lycée général et technologique au titre de la compétence propre n°3, doit être pensée pour pouvoir contribuer à l'histoire des arts. Cependant, cette diversité pose directement la question de la cohérence du parcours de formation des élèves qui doit donc être envisagé collectivement au sein d'un établissement scolaire.

- les thématiques (ou liste de références pour le 1^{er} degré)

Les thématiques proposent des entrées qui doivent permettre de croiser le regard des différentes disciplines autour d'une question ou d'une problématique commune. Les approches disciplinaires offrent en effet des points de vue singuliers sur le thème étudié. Les éclairages que peut apporter l'éducation musicale sur les grands ballets du répertoire classique ne peuvent qu'enrichir ceux de l'éducation physique quant à la perception, l'analyse et la pratique du langage chorégraphique, ainsi que des apports de l'histoire du contexte politique et artistique d'élaboration de l'œuvre. Les thématiques ont une visée fédératrice des contributions respectives des disciplines.

Histoire des arts et disciplines d'enseignement : les compétences en question

Toutes les disciplines ont vocation à apporter leur contribution à l'histoire des arts, y compris l'EPS. Ses programmes de collège⁷ et de lycée⁸ précisent ainsi : « L'EPS participe à l'acquisition d'une culture humaniste. A ce titre, elle contribue à sensibiliser les élèves à l'histoire des arts principalement dans le domaine des « arts du spectacle vivant ». Lorsque les activités danse et arts du cirque sont programmées, quel que soit le niveau de classe, une mise en perspective historique et culturelle peut être proposée. Celle-ci s'appuie alors sur les thématiques du programme d'histoire des arts et sur des œuvres traitées dans le cadre des autres enseignements. »

⁵ « L'enseignement de l'histoire des arts se fonde sur la reconnaissance de la multiplicité des sources, des influences et des approches ; il associe l'analyse du sens à celle des formes, des techniques, des usages. » BOEN n°32 du 28 août 2008.

⁶ MICHEL (M.), GINOT (I.), *La danse au XX^e siècle*, Paris, Bordas, 1995.

⁷ Programmes de l'enseignement de l'éducation physique et sportive, Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008.

⁸ Programme d'éducation physique et sportive pour les lycées d'enseignement général et technologique, Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010.

Toutes les disciplines définissent aujourd'hui des compétences à développer, qui s'étayent dans le cas de l'EPS sur la mobilisation de capacités, connaissances, attitudes. Le texte d'orientation de l'histoire de l'art ne précise pas, quant à lui, les compétences à construire par les élèves mais pose les capacités, connaissances et attitudes aux différents niveaux du cursus (écoles, collège, lycée).

Une articulation doit alors être recherchée à travers les compétences à développer. Par exemple, la compétence attendue en danse en niveau 2 de collège est ainsi libellée : « Composer et présenter une chorégraphie collective en choisissant des procédés de composition et des formes corporelles variées et originales en relation avec le projet expressif. Apprécier les prestations de façon argumentée, à partir de quelques indicateurs simples ».

Cette compétence suppose de construire, entre autres, des repères quant à la notion de composition, qui peut être traitée dans le domaine des arts chorégraphiques, plastiques ou de la musique. Cette acquisition contribue alors à la construction des capacités et des attitudes visées en histoire de l'art, telles que mentionnées dans le texte de référence.

En collège, « l'élève est capable :

- d'identifier les éléments constitutifs de l'œuvre d'art (formes, techniques, significations, usages) ;
- de discerner entre les critères subjectifs et objectifs de l'analyse ;
- de mettre en œuvre des projets artistiques, individuels ou collectifs.

Elles (ces capacités) impliquent au plan des attitudes :

- créativité et curiosité artistiques ;
- concentration et esprit d'initiative dans la mise en œuvre de projets culturels ou artistiques, individuels ;
- ouverture d'esprit ».⁹

Néanmoins, si l'étude de notions telles que la composition peut constituer un objet commun à différentes disciplines et à l'histoire des arts, et contribuer au développement des compétences, deux écueils sont à éviter :

- concevoir un apport théorique relatif à cette notion qui ne soit pas construit à travers la pratique physique, constituant le cœur de l'enseignement de l'EPS ;
- apporter des connaissances sur la composition en-dehors de toute référence culturelle, au risque de réduire la danse, activité artistique, à la mise en œuvre de principes normatifs décontextualisés.

En effet, « l'enseignement de l'histoire des arts est fondé sur l'étude des œuvres ».¹⁰

Le rapport à l'œuvre

Pour Genette¹¹, « *il n'y a d'œuvre qu'à la rencontre active d'une intention et d'une attention* ». Dès lors, l'approche de l'œuvre ne saurait prendre sens en-dehors des conditions de « cette attention », matrice potentielle de l'émotion esthétique. Ancrée dans la dimension sensible, la perception de l'œuvre convoque les sens, et la danse s'avère d'une richesse particulière en mobilisant la vue, l'ouïe, la tactilité et la proprioception.

Pour autant, la sensibilité, en tant que disposition particulière à être touché par un objet, un événement, est éminemment liée à la compréhension que le sujet peut en avoir au plan de la signification et de la symbolique ainsi qu'à celui de son vécu. La réception d'une œuvre est toujours dépendante du filtre personnel et culturel à travers lequel elle s'opère. C'est pourquoi l'approche de l'œuvre doit s'enrichir d'éclairages quant au contexte de création dans la vie de l'artiste tout autant qu'aux plans historique, culturel, politique, économique et social.

L'œuvre est alors abordée comme témoignage d'un courant, d'une époque mais également dans sa singularité et dans sa matérialité. La contribution des disciplines à l'histoire des arts implique ainsi de croiser les regards et les approches sur une œuvre.

⁹ Extrait du texte : Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. BOEN n°32 du 28 août 2008.

¹⁰ BOEN n°32 du 28 août 2008.

¹¹ GENETTE (G.), *Esthétique et poétique*, Paris, Seuil, 1992.

Des enjeux et des conditions

L'étude des textes officiels pose des cadres riches de perspectives mais dont les mises en œuvre restent à inventer. Il apparaît ainsi nécessaire de bien saisir les enjeux de l'enseignement de l'histoire des arts comme autant de guides et de références pour l'action.

- Un enjeu d'amateur éclairé

Au-delà des connaissances, la culture artistique se nourrit du goût, de la sensibilité et de la curiosité pour l'art dans la diversité de ses manifestations. Il s'agit de développer l'appétence à porter un regard sensible sur le monde, interrogeant le passé et les expériences vécues pour mieux comprendre les productions actuelles. L'œuvre de Merce Cunningham, au sens de l'ensemble de sa production artistique et de sa pensée, ne peut se comprendre pleinement sans appréhender son parcours. Comment apprécier la démarche du chorégraphe sans faire référence à John Cage, le compositeur du monde sonore d'un grand nombre de ses pièces chorégraphiques, élaboré dans l'indépendance vis-à-vis de la danse ?

Il s'agit d'amener les élèves à apprécier les œuvres des différents domaines artistiques par la reconnaissance de repères tels que les formes, les styles, les techniques, les symboles, les courants, les partis pris artistiques. La formation d'un amateur éclairé doit se concrétiser à travers son goût à fréquenter les œuvres, à les situer et à s'engager lui-même dans une démarche et une pratique artistiques.

- Un enjeu de citoyenneté à travers le rapport à la mémoire et à l'altérité

Marylén Iglésias-Breuker, danseuse chorégraphe de la Cie Icosaèdre¹², explique s'être engagée dans un travail de recherche et de récréation d'œuvres car elle trouvait qu'à un moment donné, il y avait des « trous de mémoire » dans l'histoire récente de la danse. Or, pour elle « *la contemporanéité et l'art contemporain ne peuvent exister sans mémoire. Créer quelque chose de nouveau, c'est faire arriver quelque chose dans un monde qui existe déjà. La nouveauté n'advient que si on préserve la mémoire qui est essentiellement un acte au présent.* »¹³ De cette conscience des traces à entretenir, naît alors le patrimoine : « Toute œuvre, tout paysage, toute chose devient patrimoine dès lors que sa conservation fait sens à une société, à une communauté qu'elle soit locale ou mondiale ».¹⁴ Cette définition montre comment la relation à la mémoire et au patrimoine constitue l'un des fondements des sociétés.

Pour autant, le patrimoine doit s'envisager à différentes échelles et l'histoire de l'art consiste aussi à faire construire les notions d'universalité et de singularité, amenant à comprendre l'altérité dans sa différence et sa similitude. Et l'histoire des arts a pour objectif « de donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde »¹⁵.

De ce point de vue, la vidéothèque numérique¹⁶ mise en ligne par la Maison de la Danse de Lyon constitue un magnifique outil pour la culture chorégraphique grâce aux captations de spectacles de danse de tous les continents, réalisées depuis trente ans par Charles Picq.

- Un enseignement des liens à travers le dialogue

Donner le goût à travers la connaissance et vice versa, tel est le projet de cet enseignement. La fréquentation des productions artistiques, leur approche sensible, leur analyse, leur contextualisation doit permettre de faire construire aux élèves des repères quant aux déterminants, toujours multiples d'une œuvre. L'histoire des arts doit ainsi conduire à comprendre comment l'artiste s'inscrit dans une chronologie marquée de

¹² <http://www.marilen.org/index.php>

¹³ Interview Marylén Iglésias-Breuker. Dossier n°1 « Regards croisés de Passeurs de danse » http://www.passeursdedanse.fr/dossier_thema1/breuker_interview.php

¹⁴ CRDP de Franche Comté, 1999.

¹⁵ Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. BOEN n°32 du 28 août 2008.

¹⁶ www.numeridanse.fr. Voir également l'interview de Charles Picq dans le Dossier n°1 « Regards croisés de Passeurs de danse » http://www.passeursdedanse.fr/dossier_thema1/picq_interview.php

continuités et de ruptures¹⁷. Ces liens verticaux offrent une compréhension des filiations et des oppositions, montrant combien l'art consiste à questionner et revisiter les héritages. Mais les déterminants de l'œuvre sont également à rechercher dans des liens horizontaux, au cœur desquels la rencontre de l'artiste avec d'autres œuvres, courants, personnes s'avère féconde. La danse s'est particulièrement nourrie du dialogue avec les autres arts (vidéo, musique, théâtre, arts plastiques, arts du cirque, etc.). L'enseignement de l'histoire des arts s'invente alors comme une histoire des liens, passerelles tissant une intelligibilité entre les œuvres.

Pistes pour la mise en œuvre

- Un projet pluridisciplinaire

« Aux trois niveaux du cursus scolaire, Ecole primaire, Collège, Lycée, l'histoire des arts instaure des situations pédagogiques pluridisciplinaires et partenariales. Son enseignement implique la constitution d'équipes de professeurs réunis pour une rencontre, sensible et réfléchie, avec des œuvres d'art de tout pays et de toute époque. (...). Elle favorise chez les professeurs d'autres façons d'enseigner, notamment le travail en équipe, elle leur permet de croiser savoirs et savoir-faire (...). »¹⁸

Le texte pose la constitution d'équipes pluridisciplinaire au cœur de ce nouvel enseignement dont la cohérence va passer par la conception de projet(s) destiné(s) à une classe ou un niveau de cursus. Après avoir choisi une thématique parmi celles proposées, les disciplines doivent concevoir une double articulation : comment proposer des regards croisés par rapport à la thématique envisagée sur une période identifiée pour offrir de la complémentarité et de la cohérence au parcours des élèves ? Comment les contenus disciplinaires peuvent-ils contribuer à l'histoire des arts qui, en retour, peut également les enrichir ?

De ce point de vue, l'EPS peut apporter une contribution originale à travers les arts du cirque et la danse, à condition d'établir des liens explicites entre les contenus disciplinaires et les œuvres. La question se pose alors des critères de choix et de leur place dans l'enseignement de l'EPS.

- Une œuvre ou des œuvres

Les programmes d'EPS de collège et de lycée précisent qu'il s'agit de s'appuyer sur « des œuvres traitées dans le cadre des autres enseignements ». Cette indication invite à ne pas limiter le choix des domaines artistiques à la danse ou aux arts du cirque mais à exploiter également des œuvres musicales, littéraires, plastiques, entre autres. Inversement, il peut être très pertinent que les autres disciplines s'appuient sur l'étude d'œuvres chorégraphiques de par la richesse des domaines convoqués par la danse¹⁹.

Pour autant, si l'œuvre choisie peut constituer un point de convergence pour les approches croisées des différentes disciplines, il est souvent intéressant de multiplier les références dans une perspective de mise en regard débouchant sur la caractérisation de courants, de styles.

Face à ces possibles, la démarche adoptée s'avère déterminante pour guider l'élève dans la construction de repères.

- Une démarche de questionnement

Interroger l'œuvre dans sa matérialité et sa singularité tout autant que dans ses liens verticaux et horizontaux doit garantir que l'histoire des arts ne s'enseigne pas comme un cours magistral d'apports théoriques. Au contraire, la démarche doit favoriser l'éveil de la curiosité à travers un questionnement que nous proposons d'organiser autour d'une problématique en relation avec la thématique choisie. La formulation de celle-ci autour de

¹⁷ « La danse entre continuités et ruptures » est d'ailleurs le thème du programme de terminale de l'enseignement de spécialité art danse. BOEN spécial n°9 du 30 septembre 2010.

¹⁸ Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts. BOEN n°32 du 28 août 2008.

¹⁹ Cf. Contribution de Michèle METOUDI.

deux ou trois termes (exemples pour le collège : « art, état, pouvoir » ; « art, techniques, expressions », « art, mythes, religions » ; pour le lycée « art, contraintes, réalisations » ; « art et sacré ») offre de multiples angles de questionnement pour une même thématique. Par exemple, « art, Etat, pouvoir » peut donner lieu aux interrogations suivantes : « l'art a-t-il un pouvoir par rapport à l'Etat ? », « l'Etat se sert-il de l'art pour renforcer son pouvoir ? » « L'Etat peut-il assoir son pouvoir sur l'art ? ».

Dès lors, les différentes disciplines peuvent croiser la spécificité de leurs regards sur la problématique choisie en appui à l'étude d'une ou plusieurs œuvres, communes ou non.

- Une appropriation par production

La dimension interrogative véhiculée par la problématique doit être une véritable incitation à l'usage de pédagogies actives, plaçant l'élève dans des situations de recherche, d'exploration, de confrontation. Et l'exigence d'une production doit favoriser l'appropriation par chacun de repères historiques, culturels, artistiques.

En EPS, il s'agit d'une prestation physique qui exploite dans une démarche de création guidée le questionnement et les éléments de réponse apportés par l'étude de l'œuvre. Certes, la démarche n'est pas entièrement nouvelle : les programmes de lycée de 2001 invitaient déjà à travailler à partir d'une œuvre pour le niveau 1 en danse. Désormais, l'œuvre doit être envisagée pour sa valeur particulière par rapport à la problématique partagée par l'équipe des professeurs autour d'un projet concerté. Son étude doit être non seulement l'occasion de rechercher des éclairages culturels, socio-historiques et artistiques mais également d'en permettre une exploitation pour une production chorégraphique, qui constitue également le moyen de construction de la culture chorégraphique.

C'est la démarche que nous proposons à travers un cadre méthodologique d'approche d'une œuvre, dont les différents temps sont à prendre en charge par les différents enseignements. Conformément aux indications des programmes d'EPS, l'œuvre sera étudiée dans d'autres disciplines selon des lignes de partage à inventer entre les professeurs. En effet, l'EPS peut apporter une contribution à l'enseignement de l'histoire des arts mais ne saurait détourner trop de temps à l'analyse théorique d'œuvres au détriment de l'implication physique des élèves.

Vers un cadre méthodologique

Notre proposition ci-après vise à permettre aux enseignants de s'appuyer sur un cadre organisant avec méthode l'articulation des différentes approches susceptibles de nourrir une démarche d'enseignement en histoire des arts.

1. Le cadre du projet

Niveau de cursus concerné (école, collège, lycée et éventuellement niveau de classe) :

Période historique concernée :

Thème retenu : (ex. « art/état/pouvoir »)

Disciplines impliquées :

Œuvre(s) support de l'étude :

Problématique :

Ex. Quel peut être le pouvoir de l'art par rapport à l'état ?

2. L'œuvre

2.1. Carte d'identité de l'œuvre

Titre :

Auteur (chorégraphe, peintre, plasticien...) :

Année de création :

Mode et lieu de diffusion :

Date et lieu de la rencontre :

Durée (pour une chorégraphie, un film, une œuvre musicale...) :

Thème de l'œuvre :

2.2. Contextualisation de l'œuvre

Biographie rapide de l'artiste

L'œuvre dans la vie de l'artiste

Contexte historique, politique, artistique

Réception de l'œuvre au moment de sa création

2.3. Choix de l'œuvre pour l'enseignement de l'histoire des arts

Il apparaît important d'expliciter pour les élèves les critères qui ont conduit à retenir cette œuvre plutôt qu'une autre.

3. Approche de l'œuvre

3.1. Approche sensible

Proposer des modes de réception de l'œuvre et des questions pour aller :

→ **d'une approche globale de l'œuvre**

- Quels mots me viennent à propos de l'œuvre ?

- Qu'est-ce que je perçois ? Comment ai-je envie de la recevoir (changer de points de vue, peut-être envie de la toucher même si ce n'est pas possible...) ?

- Quelles émotions l'œuvre provoque-t-elle chez moi ?

Faire émerger et aider à mettre des mots sur...

→ **à une approche guidée**

- Qu'est-ce qui, dans cette œuvre, entre en résonance avec mon corps ? (quelles parties, comment ? Mais aussi formes, états, mouvements, directions...)

→ **à une approche problématisée par rapport au thème**

Replacer la question-problématique au centre de l'approche.

Introduire l'analyse de l'œuvre par des notions, des catégorisations...

3.2. Approche analytique de l'œuvre

Questionner l'œuvre à partir des catégories ou notions introduites dans le point précédent et éventuellement complétées et faire les apports culturels nécessaires.

3.3. Exemples de notions ou pistes à retenir pour conduire un travail en danse

4. L'atelier

Concevoir une démarche pour mettre en résonance, faire dialoguer et exploiter les notions issues de l'analyse de l'œuvre.

5. Correspondances entre les arts

Faire des « ponts » entre les arts (ex. arts plastiques/danse) : quels artistes, œuvres, courants ont exploité les notions étudiées dans un même contexte sociétal. Comment ces notions ont-elles été exploitées dans une autre périodicité ?

En conclusion

Historiquement, les activités physiques artistiques s'inscrivent dans l'histoire de la culture et des cultures. L'enseignement de l'histoire des arts donne à l'EPS une occasion de participer pleinement à la transmission de la mémoire de cette culture. Projetant le corps dans cet espace de connaissances, elle est à même de permettre aux élèves de s'approprier leur patrimoine par une expérience « incorporée » qui apportera au travail pluridisciplinaire une dimension jusque là peu exploitée.

Contribution de Madame Michèle METOUDI

IGEN EPS chargée des enseignements artistiques en danse

Le texte qui suit est une synthèse de son intervention lors du stage qui a trouvé des développements par les réponses aux questions et dont ce document ne peut rendre compte.

Quelles sont les conditions pour enseigner l'histoire des arts en appui sur la danse ?

L'enseignement de l'histoire des arts est défini par des contraintes liées à :

- l'histoire, nécessitant de situer les objets (les pratiques, les œuvres, les connaissances, etc.) dans le temps ;

- l'art, impliquant de raconter quelque chose sur les œuvres, sur les créateurs, sur les courants artistiques... et de confronter les élèves à une pratique artistique. C'est aussi faire dialoguer un art avec les autres.

Dans la mise en œuvre à l'Ecole, chaque discipline scolaire doit contribuer à ce que l'élève trouve une cohérence sans renoncer à sa spécificité. Le texte officiel (Encart du BOEN n°32 du 28 août 2008) prévoit en effet de multiplier les approches pour construire une culture en histoire des arts, et l'EPS participe à cet enseignement.

L'esprit dans lequel il faut l'appréhender doit s'appuyer sur la question : « comment faire pour que l'élève en s'ouvrant aux œuvres et expressions artistiques s'inscrive dans le temps, l'espace et l'héritage qui sont les siens ? ».

Les objectifs sont précisés dans le texte officiel :

« - d'offrir à tous les élèves, de tous âges, des situations de rencontres, sensibles et réfléchies, avec des œuvres relevant de différents domaines artistiques, de différentes époques et civilisations ;

- de les amener à se construire une culture personnelle à valeur universelle fondée sur des œuvres de référence ;

- de leur permettre d'accéder progressivement au rang d' « amateurs éclairés », maniant de façon pertinente un premier vocabulaire sensible et technique, maîtrisant des repères essentiels dans le temps et l'espace et appréciant le plaisir que procure la rencontre avec l'art ;

- de les aider à franchir spontanément les portes d'un musée, d'une galerie, d'une salle de concert, d'un cinéma d'art et d'essais, d'un théâtre, d'un opéra, et de tout autre lieu de conservation, de création et de diffusion du patrimoine artistique ;

- de donner des éléments d'information sur les métiers liés aux domaines des arts et de la culture. »

Les compétences à développer ne sont pas énoncées en tant que telles dans le texte officiel mais les capacités, les connaissances et les attitudes y sont précisées.

L'enseignement d'histoire des arts s'inscrit dans les horaires de chaque discipline et les programmes de chaque discipline scolaire comportent un paragraphe sur l'histoire des arts. Il implique un projet collectif défini pour une classe ou un niveau de classe et la contribution obligatoire des disciplines artistiques.

Le projet collectif traite une thématique, parmi celles proposées par les textes officiels, qui permet à chaque professeur de travailler en restant dans sa discipline. Par exemple, la droite, la courbe, le trajet peuvent être étudiés en géographie, mathématiques, EPS (danse).

Le travail collectif nécessite cependant de sortir de l'intimité pédagogique de l'enseignant dans sa classe.

La danse dans le cadre de l'EPS a toute sa pertinence en enseignement d'histoire des arts car la danse est un art dans lequel l'élève ne peut pas se construire sans le corps et la sensibilité.

Quelles œuvres proposer ?

Celles proposées avec conviction par le professeur !

Il est pertinent de proposer des œuvres chorégraphiques en EPS car la danse est « poly-artistique » (musique, arts plastiques, etc.) et que les autres professeurs peuvent également s'en emparer. La danse, c'est de l'émotion donnée, dans le sens des goûts des élèves ou à contre-courant.

Par exemple en 4^e, on peut s'appuyer sur l'œuvre de Béatrice Massin et sur ce qu'elle crée en partant de la « Belle Danse ». On peut étudier les correspondances entre les tracés au sol de la danse et les plans des jardins du château de Versailles, on peut étudier comment les codes sociaux s'inscrivent dans les mouvements de bras. Il y a nécessité de rendre les liens explicites pour les élèves entre les disciplines.

Le travail en EPS doit déboucher sur une production de danse qui peut confronter quelquefois les élèves à des formes d'anachronismes, dans le sens où ils produisent avec leur « corps d'aujourd'hui » pour accéder à une compréhension d'hier.

L'enseignement en histoire des arts nécessite des conditions dans le travail sur les œuvres et dans la transposition des œuvres.

- Mise en contexte historique de l'œuvre ;
- Mise en sens aujourd'hui ;
- Formalisation des objectifs, et surtout que les élèves entendent les objectifs poursuivis ;
- Énoncé des critères de choix des œuvres.

Le Lac des cygnes

Approche de l'œuvre de Piotr Ilyitch Tchaïkovski
à partir du thème « arts, réalités, imaginaires »

Laurent Pejoux, professeur EPS chargé de mission à l'Opéra national de Paris

1. Le cadre de l'étude

Niveau de cursus concerné :

Lycée

Période historique concernée :

Le XIX^{ème} XX^{ème} siècle et notre époque

Thème retenu :

Arts/réalités/imaginaires

Disciplines potentiellement impliquées :

EPS/Lettres/Education musicale/Histoire-Géographie

Œuvre support de l'étude :

Le Lac des cygnes, chorégraphie et mise en scène Rudolf Noureev d'après Marius Petipa et Lev Ivanov, musique de Piotr Ilyitch Tchaïkovski.

Problématique :

Le Lac des cygnes de P. I. Tchaïkovski dans sa version de R. Noureev d'après M. Petipa et L. Ivanov est bien inscrit dans notre réalité chorégraphique grâce à des troupes et des compagnies comme celle de l'Opéra national de Paris : théâtre de répertoire qui permet de jouer des pièces issues de notre patrimoine chorégraphique faisant de celui-ci, un répertoire vivant.

Ce ballet est donc porteur des contraintes, des imaginaires et de la réalité chorégraphique tels qu'ils existaient à la fin du XIX^{ème} siècle chez ces chorégraphes, musiciens, librettistes et hommes de lettres. Mais pour comprendre aujourd'hui *Le Lac des cygnes*, il faut savoir que le répertoire classique auquel il appartient est une notion récente de l'histoire de la danse et en retrouvant tardivement ces quatre actes, *Le Lac des cygnes* a vu son sujet se déplacer de l'oiseau vers le regard que lui porte Siegfried le Prince. « *Que la chorégraphie vénère où bouscule Petipa et Ivanov, le cygne aujourd'hui fascine moins par son appartenance au monde merveilleux que par son étrange hybridité. Métaphore du désir, il renvoie Prince et spectateurs à leurs interrogations dans une mise en abyme dont l'œuvre tire un étonnante vitalité contemporaine* » (Sylvie Jacq-Mioche, *Le Lac des cygnes*, 2010, Programme Opéra national de Paris).

2. L'approche de l'œuvre

2.1 Carte d'identité de l'œuvre

Titre : *Le Lac des cygnes*

Auteurs :

Chorégraphie et mise en scène : Rudolf Noureev d'après Marius Petipa et Lev Ivanov

Musique : Piotr Ilyitch Tchaïkovski

Livret : Vladimir Begichev & Vassili Gueltzer

Année de création :

Version de Marius Petipa et Lev Ivanov, 1895

Version de Rudolf Noureev, 1984

Mode et lieu de diffusion : Ballet de l'Opéra national de Paris

Date et lieu de la rencontre : Décembre 2010, Opéra Bastille

Durée : 2h18

Thème de l'œuvre : L'amour impossible

2.2 Contextualisation de l'œuvre

2.2.1. Biographie des artistes

Piotr Ilyitch Tchaïkovski

Après des études de droit Piotr Ilyitch Tchaïkovski (1840-1893) se forme au conservatoire de Saint-Pétersbourg où il étudie la composition avec Anton Rubinstein. Il obtient en 1863 une chaire d'harmonie à la société musicale russe de Moscou. Quelques années plus tard, dégagé de soucis matériels, grâce au soutien de son mécène Nadejda von Meck et à la pension à vie que lui verse le tsar Alexandre III, il crée une œuvre féconde riche de plus de douze opéras et quatre-vingt numéros d'opus. Avec *Le Lac des cygnes* (1877), *La Belle au bois dormant* (1890) et *Casse-noisette* (1892), il est le premier compositeur russe à donner au ballet sa pleine dimension orchestrale. Ses autres œuvres s'inscriront plus largement au programme des chorégraphes du XX^{ème} siècle, comme *La Dame de Pique*, dont Serge Lifar et Roland Petit tirent un ballet, Eugène Onéguine qui inspire un *Onegin* à John Cranko, ou encore ces symphonies qui attirent l'attention d'artistes aussi variés qu'Isadora Duncan, Léonide Massine, Vladimir Bourmeister, Kenneth MacMillan ou Maurice Béjart. De tous, Georges Balanchine est celui qui a entretenu la plus grande affinité avec sa musique.

Marius Petipa

Marius Petipa (1818-1910) est originaire de Marseille. Issu d'une famille de danseurs, il débute sa carrière à Bruxelles, Bordeaux et Nantes avant de tenter sa chance à New York en 1839. Il rejoint ensuite Auguste Vestris à Paris et passe quelques temps en Espagne. En 1847, il est engagé comme premier danseur à Saint-Pétersbourg. En 1850, il assiste Jules Perrot dans *Giselle* à Paris et produit en 1858 son premier ballet en Russie : *Un mariage sous la Régence*. Il devient maître de ballet des Théâtres impériaux en 1862 - succédant à Arthur Saint-Léon - et chorégraphe en titre en 1870. Il s'impose alors comme l'ordonnateur de grands ballets spectaculaires, alliant la pureté classique importée de France à la virtuosité italienne teintée de folklore. De ce métissage naîtra « l'école russe ». Ainsi crée-t-il une cinquantaine de ballets, dont *La fille du pharaon* (1862), *Don Quichotte* (1869), *La Bayadère* (1877), *Cendrillon* (1893), *Raymonda* (1898), et deux œuvres créées avec Lev Ivanov, *Casse-noisette* (1892) et *Le Lac des cygnes* (1895).

Lev Ivanov

Lev Ivanov (1834-1901), formé à l'école théâtrale de Saint-Pétersbourg, est danseur de caractère au Théâtre Mariinski de 1852 à 1893, où il crée en particulier, le rôle de Solor dans *La Bayadère*. Professeur au Mariinski à partir de 1858, il devient régisseur du Ballet impérial en 1882 et second maître de ballet en 1885. Il assiste Marius Petipa dans *Le Réveil de Flore* (1894) et *Cendrillon*. Il signe avec lui *Casse-noisette* et *La Forêt enchantée* (1887). Auteur de quatre ballets, ses chorégraphies se caractérisent par une profonde compréhension de la musique. Il entreprend en 1901 sa propre version de *Sylvia* (L. Delibes), mais il meurt avant de l'achever. Il aura ouvert la voie à l'utilisation chorégraphique de la musique symphonique.

Rudolf Noureev

Rudolf Noureev (1938-1993) est un danseur étoile né le 17 mars 1938 en Union soviétique pendant un voyage en train, un peu avant Irkoutsk vers Vladivostok. Après avoir été danseur soliste au Kirov, il se fait naturaliser autrichien. Il était doté d'une technique exemplaire et il reste considéré comme l'un des plus grands danseurs classiques de son époque. Il fut l'un des meilleurs interprètes du répertoire classique mais il affirma aussi son talent dans la danse contemporaine. En 1963, il danse dans *Marguerite et Armand* avec Margot Fonteyn au Royal Opera House de Londres, puis dans *Bach Suite* en 1983. Également chorégraphe, il fut directeur de la danse à l'Opéra de Paris (1983-1989). Admirateur de l'école française et inconditionnel de Bournonville et de Petipa, luttant contre la mort, il remonte deux œuvres de ce dernier : *Raymonda* et *La Bayadère*. Ce fut aussi l'un des premiers danseurs qui s'intéressa de nouveau au répertoire baroque. Il est décédé du sida le 6 janvier 1993 près de Paris. Il est enterré au cimetière russe de Sainte-Geneviève-des-Bois (Essonne).

2.2.2. L'œuvre dans la vie des artistes

Dans la vie de Piotr Ilyitch Tchaïkovski

En composant *Le Lac des cygnes* sur le thème d'un amour impossible entre un prince terrestre et une princesse métamorphosée en cygne surnaturel, Tchaïkovski est en phase avec son époque où l'imaginaire des folklores nordiques et celtique et les contes russes inspirent nombre d'écrivains, de Novalis à Goethe, d'Andersen à Pouchkine. Cependant, la nouveauté de sa partition reste incomprise lors de sa création en 1877. Commandée par le théâtre Bolchoï de Moscou, elle est donnée dans une chorégraphie divertissante de Reisinger qui ne tient pas compte de l'intention dramatique.

En effet, comme le souligne Guy Erismann dans « Le Lac rêve de Tchaïkovski », le tempérament tourmenté du compositeur transparait dans *Le Lac des cygnes* : cette oeuvre s'inscrit dans la lignée de compositions marquées par le destin - depuis celle qui porte le nom de *Fatum* (1868) jusqu'à *Roméo et Juliette* (1869) et l'ultime *Sixième Symphonie* (1877), dite pathétique (1893), sans oublier des œuvres aussi capitales que *Francesca da Rimini* (1876), *La quatrième symphonie* (1877), habituellement sous-titrée « Le Destin », *Eugene Oneguine* (1877) - autant d'œuvres-portraits où le compositeur avoue se mettre en scène face à la fatalité : « *C'est le fatum, cette force du destin qui nous interdit de goûter le bonheur, qui guette jalousement la paix et la fidélité et les empêche d'être complètes, qui - comme l'épée de Damoclès - reste suspendue au dessus de nos têtes, et, sans répit, empoisonne l'âme. S'il ne nous reste que la résignation et la tristesse, il est alors préférable de tourner le dos à la réalité et de se laisser aller au rêve.* » (Lettre de Tchaïkovski à Madame Von Meck en 1878, sa mécène avec qui il entretient une relation amoureuse épistolaire)

La dimension symphonique de sa partition est alors jugée trop complexe pour un ballet. Pourtant, en attribuant des thèmes mélodiques aux personnages - tels des leitmotifs qui reviennent d'un acte à l'autre - Tchaïkovski reprend les procédés novateurs initiés par Adolphe Adam dans *Giselle* (1841) et par Léo Delibes dans *Sylvia* (1876).

Il faut attendre 1895, après la mort du compositeur, et la reprise du Lac au Théâtre Mariinski de Saint-Petersbourg dans une chorégraphie de Marius Petipa et Lev Ivanov pour que sa musique soit enfin valorisée et reconnue.

Dans la vie de Marius Petipa & Lev Ivanov

Au début des années 1890, devant le succès remporté par *La Belle au bois dormant* et *Casse-Noisette*, le directeur des théâtres impériaux souhaite monter un troisième ballet composé par Tchaïkovski et Marius Petipa.

Dans la vie de Rudolf Noureev

En 1990 et 1991, toujours chorégraphe principal du Ballet de l'Opéra de Paris, après l'avoir dirigé de septembre 1983 à novembre 1989 - six ans pendant lesquels il se sera

employé notamment à agrandir le répertoire de cette compagnie - Noureev vient remonter les reprises du *Lac des cygnes*, de *Don Quichotte*, de *Roméo et Juliette* et consacrer ses dernières forces à réaliser *La Bayadère*, le ballet qui l'avait déjà, à l'Opéra, propulsé sous les projecteurs de la gloire et fait choisir la liberté.

Dans *Le Lac des cygnes*, Rudolf Noureev réalise, sur le plan chorégraphique, ce qu'il a proposé au plan d'une programmation à l'Opéra de Paris, c'est-à-dire une synthèse entre différentes influences chorégraphiques, en particulier entre des influences russes et occidentales.

Là où certaines versions du Lac semblent manquer de souffle, Noureev réinvente, notamment en rendant hommage à l'école française (cf. développement). Il apporte une vision psychanalytique au ballet, en se plongeant dans les rêveries et penchants troubles du prince : Siegfried jure-t-il son amour à cette femme rêvée pour mieux refouler son hypothétique homosexualité ?

C'est d'autant plus probable de la part de Noureev pour qui cette relecture du Lac au début des années 1990 correspond à un début de réflexion sur la place des homosexuels dans la société française, communauté homosexuelle touchée de plein fouet à cette époque par l'épidémie du Sida, épidémie qui emportera Noureev, un 6 janvier 1993.

2.3. Choix de l'œuvre pour l'enseignement de l'histoire des arts

Cette œuvre a été choisie pour plusieurs raisons :

- Les parcours des artistes, qui ont créé l'œuvre à l'origine, ou qui ont en fait une relecture, sont remarquables à plus d'un titre : l'œuvre de Tchaïkovski passe inaperçue lors de sa création avec une chorégraphie de Reisinger, il faut attendre 1895 et la version chorégraphiée de Petipa/Ivanov pour mettre à jour le ressort dramatique de la partition, l'intérêt de cette œuvre réside ainsi dans la relation musique/danse. De même, la relecture de Noureev un siècle après sa création en France mérite un éclairage pour savoir ce qui, dans l'œuvre de Petipa/Ivanov ou dans celle de Noureev, fait force.

- Le ballet en tant que tel présente des contraintes spécifiques liées à l'écriture du ballet en fonction des différents livrets ainsi qu'au caractère académique de la composition chorégraphique.

- Le choix de cette œuvre permet de travailler sur la correspondance entre les arts : littérature, musique, danse, arts décoratifs, notamment à travers les notions de romantisme, de classicisme et de modernité ou plus concrètement de réel, idéal, référence, modèle, code, relecture, phantasme, symbole, symbolique. Ces notions deviennent ensuite des points d'ancrage pour une étude interdisciplinaire (éducation musicale, littérature, arts plastiques, EPS).

2.4. Approche sensible de l'œuvre

→ **D'une approche globale de l'œuvre**

Réalité et rêverie... contrariés

La musique est empreinte de grandes contradictions avec des espaces sonores d'un lyrisme envoûtant et une composition plus classique et conventionnelle qui souvent vient contrarier la montée et le développement des émotions. D'un point de vue chorégraphique, les mouvements d'ensemble des actes blancs de Lev Ivanov ainsi que la construction pyramidale de Petipa viennent soutenir ces impressions musicales. D'autant plus que, dans la version de Noureev, la contrariété des personnages principaux est accentuée par la présence de Rothbart qui vient semer le trouble dans le couple formé par Odile/Odette et Siegfried.

Réalité et Rêverie... construites

L'espace de Noureev, hérité de Petipa, est un espace hautement construit à la fois dans la danse dite académique et dans les parties plus folkloriques.

Danse académique

Les actes I et III portent la griffe de Petipa avec leurs entrées théâtrales, leurs ensembles architecturés et leurs variations individualisées (cf. analyse analytique de l'œuvre).

Danses folkloriques

Au premier acte, après un pas de trois virtuoses pour deux paysannes et un paysan, Petipa régla une danse de caractère pour vingt-quatre couples de paysans.

Au troisième acte, il introduit les danses folkloriques dansées par des fiancées venues de différents pays : danse espagnole et danse napolitaine.

Lev Ivanov est également responsable de la danse napolitaine et de la Czardas de l'acte III.

→ à une approche guidée...

Les bras

« Dans sa chorégraphie Lev Ivanov réussit à créer l'image du cygne la danseuse est en équilibre sur une pointe l'autre jambe soulevée, le corps semble prêt pour l'envol.

Les bras déployés des deux côtés, ondulent comme des ailes qui se replient, la tête est inclinée en avant et oscille doucement d'épaule en épaule, modifiant constamment la silhouette et imitant un mouvement typique du cygne.

Il ne s'agit pas simplement d'une pose, mais d'une expression convaincante de l'affliction. A ces deux mouvements du torse sur le thème de la préparation à l'envol et sur le thème de l'affliction s'ajoute une arabesque évoquant le glissement du cygne sur l'eau. » Youri Slonimski, Maître de ballets et classiques de la chorégraphie du XIX^{ème} siècle, 1937.

Aux actes II et IV, dans ces deux "actes blancs", Lev Ivanov cherche à évoquer les harmonieux mouvements d'ailes et le cou des cygnes par de légers balancements de tête et de gracieux ports de bras. Durant tout l'acte II, les bras et les torsos ne restent jamais indifférents au développement de l'action. Tantôt arrondis au-dessus de la tête, tantôt tendus accompagnant une arabesque, tantôt retombant doucement sans force, tantôt oscillant, tantôt reliés dans un geste de supplication, les bras dansent et suggèrent le trouble, la peur, la douleur ou la détresse.

La pantomime

Voici quelques expressions couramment utilisées dans la pantomime que l'on retrouve dans *Le Lac des cygnes*.

- *Belle ou jeune fille* : avec le dos de la main, on dessine un cercle au dessus de sa tête, le majeur suivant exactement le trajet du visage.

- *Souvenir* : on se touche le front avec l'index.

- *Princesse* : on lève les bras et on porte les mains au-dessus de sa tête comme si elles tenaient une couronne.

- *Tristesse* : le doigt suit la trace des larmes qui théoriquement coulent le long des joues.

- *Amour* : on porte les deux mains à son cœur.

→ à une approche problématisée par rapport au thème.

La réalité du livret, des livrets

La trame dramatique d'un ballet au XIX^{ème} siècle est donnée par le livret. Celui du *Lac des cygnes* est influencé par les contes nordiques et russes, des *Cygnés sauvages* d'Andersen (1872) au *Conte du Tsar Saltan et de son fils* de Pouchkine (1830) au *Voile dérobé* de Musaeus (1782).

Le thème de l'amour entre une jeune femme et un jeune homme et cet amour qui transcende la mort collent parfaitement aux idéaux romantiques de l'époque de la création

du *Lac des cygnes*. Un autre aspect du Romantisme réside dans le caractère surnaturel de la femme. Ces deux aspects forment un canevas avec lequel Noureev doit s'amuser.

Enfin le portrait type du personnage romantique en quête de l'impossible, de l'inaccessible et de l'inabordable, à savoir la femme idéale, représente une autre contrainte à prendre en compte pour la relecture de ce ballet, mais c'est sur cet aspect que Noureev décide de jouer. Il le disait lui-même : la tradition est digne d'être respectée, « *mais certainement pas au delà du point où elle obscurcit le sens dramatique – qui doit être valide, moderne et qui doit exalter l'imagination* » (Derek Prouse, *Sunday Times*, 27 décembre 1964). Noureev y ajoute entre autre la question de l'identité trouble du prince et de son hypothétique homosexualité... homosexualité qui dans la vie des deux artistes, compositeur et chorégraphe, ne fait pas de doute et explique certainement les partis pris de chacun dans cette œuvre.

Pour cela Noureev rend hommage à l'école française. Ses ajouts chorégraphiques représentent à la fois un approfondissement dramatique et un défi technique, la petite batterie, typique de l'école française, étant particulièrement à l'honneur dans les variations masculines.

Les relations entre partenaires sont également plus complexes et plus expressifs. Les pas de deux conflictuels de Siegfried et Rothbart ou d'Odette et du prince. Le pas de deux du cygne noir est transformé en pas de trios. Le tissu des relations entre les personnages est resserré autour de Siegfried.

Les ajouts chorégraphiques

A l'acte I le chorégraphe transforme "la danse des coupes" en une grande Polonaise, pour les hommes uniquement (seize garçons divisés en quatre groupes).

A l'acte II, Noureev restaure la variation du prince, habituellement coupée, après la danse des quatre grands cygnes

A l'acte III, le fameux pas de deux du "Cygne noir" devient un pas de trois par l'attribution d'une variation brillante à Rothbart, qui participe également à l'adage de ce morceau

Au dernier Acte, le chorégraphe place un grand adage, ultime rencontre des amants désespérés, avant le dénouement final.

2.5. Approche analytique de l'œuvre

A l'instar d'un Marius Petipa, Rudolf Noureev codifie le ballet dans un équilibre si parfait qu'il devient un modèle, on parle alors d'académisme. En effet chacun de leurs grands ouvrages respecte un schéma d'ensemble dans :

- la progression des actes
- la composition de chacun d'entre eux

La progression des actes

Le premier acte est le plus souvent narratif.

Le second ou le troisième acte comporte un passage du corps de ballet féminin, hérité du romantisme. L'acte blanc du deuxième acte dans le *Lac des cygnes* est caractéristique de cet intérêt pour le corps de ballet féminin.

Le dernier acte se résume à un divertissement brillant. Le finale de l'acte III dans la version de Noureev est un exemple probant.

La composition des actes

Chaque acte se règle sur des apparitions en succession ordonnée du corps de ballet puis des solistes.

Le dernier acte présente une plus grande rigueur avec une construction en pyramide qui comprend :

- son adage, pas de deux sur un rythme lent dans lequel le couple de danseur est à la recherche de fondu, de lié et de moelleux. On peut parler de continuité dans le mouvement ;
- ses variations masculines puis féminines ;
- sa coda, moment de bravoure des solistes avec une variation technique d'une grande difficulté à un rythme élevé.

3. Correspondances entre les arts

3.1. Les arts Décoratifs

La galerie d'études du musée des Arts décoratifs de Paris propose de découvrir tous les dix-huit mois, un ensemble de plus de 400 œuvres des collections rarement montrées, à travers un thème.

Un nouvel accrochage confronte le style et les époques sous l'angle de l'Animal et nous permet d'établir des correspondances avec le monde de la danse et du ballet. Parmi sept thèmes abordés, l'animal comme matière, parure et comme miroir de l'homme retiendra toute notre attention, notamment à travers l'utilisation de la plume et la représentation de l'oiseau.

L'animal et l'oiseau en particulier constituent, depuis les origines, une source d'inspiration pour l'homme. Sa présence dans de nombreuses chorégraphies du *Lac des cygnes*, à la confidence des oiseaux en passant par l'oiseau de feu, cet animal est matière ou source d'inspiration pour le danseur en quête de transformation et de métamorphose.

3.2. La littérature

Depuis toujours la figure du cygne a hanté l'imaginaire des hommes. La mythologie grecque, les folklores nordiques et celtiques, les contes russes et les poèmes persans ont célébré cet oiseau comme un symbole de la lumière et de la polarité masculin-féminin. Porteur de deux blancheurs, celle du jour - solaire, mâle - et celle de la nuit - lunaire, femelle -, son symbole s'inverse selon qu'il représente l'une ou l'autre. Cette mythologie irriguera intensément l'imaginaire romantique, comme l'indique Laure Guilbert dans le programme Opéra de Paris 2010. De Novalis à Goethe, de Jean Paul Andersen, de Musäus à Pouchkine, nombre d'écrivains s'en inspirent. Mais ces mythes et légendes ne manquent pas de tomber sous l'œil averti de Freud et de Bachelard au XX^{ème} siècle.

Des nymphes devenues cygnes : *Le voile dérobé*, Johan Musäus, Contes populaires allemands, 1782.

La princesse cygne : *Conte du Tsar Saltan et de son fils*, Alexandre Pouchkine, 1830.

Les cygnes sauvages : *Contes*, Andersen (1835-1872)

Les filles cygnes : *L'eau et les rêves*, Gaston Bachelard, 1942.

Le rêve au vautour : *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, Sigmund Freud, 1943.

Guernica

De l'approche de l'œuvre de Pablo Picasso à l'atelier de danse à partir du thème « art, état, pouvoir »

Françoise Lhemery, professeur EPS en enseignement art danse, lycée Louis Liard (Falaise, Calvados), professeur relais danse pour l'action culturelle, académie de Caen.

1. Le cadre de l'étude

Niveau de cursus :

Collège, lycée

Période historique :

Le XX^{ème} siècle et notre époque

Thème :

Arts/états/pouvoir

Domaine artistique :

Arts du visuel

Champ :

Champ esthétique, champ historique et social

Disciplines potentiellement impliquées :

Arts plastiques, Espagnol, Histoire EPS.

Œuvre support de l'étude :

Guernica, œuvre picturale de Pablo Picasso

Problématique :

Les partis-pris des artistes confrontés à la production d'une œuvre sont à l'interface des contraintes sociales, culturelles, politiques et techniques portées par leur contexte sociétal. L'étude de l'œuvre par le filtre d'une polyvalence du regard peut apporter des pistes de réflexion et de travail théorique et/ou pratique autour d'axes artistiques multiples (plastiques, picturales, corporels, littéraires, historiques...)

2. L'œuvre

Il s'agit du tableau Guernica, peint par Pablo Picasso en 1937.

N'ayant pas les droits d'auteur pour reproduire ici le tableau de Picasso, nous vous invitons à le consulter via Internet à partir du lien suivant :

<http://dp.mariottini.free.fr/weekend/madrid/photos/guernica-picassos-pablo.htm>

2.1. Carte d'identité de l'œuvre

Titre : *Guernica*

Auteur : Pablo Picasso

Date de création : 30 avril 1937

Mode et lieu de diffusion : le 25 mai 1937, pavillon de la République espagnole de l'exposition universelle, Paris. Aujourd'hui, cette œuvre est exposée au musée de la Reine Sofia à Madrid.

Date et lieu de la rencontre : image projetée, le 23 octobre 2010, salle de danse du campus 2, université de Caen.

Thème de l'œuvre : œuvre de dénonciation et de protestation contre le bombardement de la ville basque Guernica. A sa création, symbole de la violence de la répression franquiste puis symbole de l'horreur de la guerre en général.

Dimensions : peinture à l'huile de 349,30 sur 777,60cm. Les grandes dimensions de *Guernica* répondent à un souci de visibilité : la barbarie du bombardement du 26 avril doit être dénoncée efficacement.

2.2. Contextualisation de l'œuvre

Les quatre sous-chapitres suivants sont issus des nombreux sites Internet relatifs à la description et l'analyse de cette œuvre.

2.2.1. Biographie rapide de l'artiste²⁰

Pablo Ruiz Picasso (1881, Malaga - 1973, Mougins) grandit à Barcelone, son père ayant été nommé professeur à l'Ecole des Beaux-arts. Picasso y est lui-même admis en tant qu'élève à l'âge de 14 ans, comme il le sera deux ans plus tard, à l'Académie royale de Madrid.

Après cette période d'études classiques, il découvre la vie de bohème, notamment en fréquentant un cabaret artistique et littéraire de la vieille ville de Barcelone, *Els Quatre Gats*, où ses travaux sont exposés pour la première fois. À partir de 1904, il s'installe définitivement en France. En 1905, Picasso rencontre Fernande Olivier. Avec elle, il fréquente des artistes : des écrivains comme Gertrude Stein, des poètes comme Guillaume Apollinaire. Cette époque heureuse marque le début de sa période rose avec ses peintures de saltimbanques, aux couleurs adoucies.

En 1907, Picasso travaille à la composition des *Demoiselles d'Avignon*, quand est présentée à Paris la grande rétrospective Cézanne. C'est à partir de l'œuvre du peintre d'Aix-en-Provence qu'il se rapproche de Georges Braque. Ensemble, ils se consacrent à la formulation du *cubisme*. Mais la déclaration de guerre met un terme à leur collaboration.

En 1917 les *Ballets russes* lui proposent de travailler aux costumes et aux décors de leur prochain spectacle. Parti rejoindre la troupe en Italie, il rencontre Olga, une des danseuses des Ballets, qu'il épouse l'année suivante.

Durant cette période d'accalmie sentimentale et de prospérité, Picasso pratique un « retour à l'ordre » ; retour à une forme d'art classique après les tentatives extrêmes des avant-gardes. Mais, dès 1925, son travail se déchaîne à nouveau en se rapprochant de l'art surréaliste. Il renoue avec la recherche de formes inédites et se consacre de plus en plus à la sculpture.

Le 27 avril 1937, un événement tragique vient bouleverser sa carrière : en Espagne, l'aviation allemande, au service des nationalistes franquistes, bombarde la petite ville basque de Guernica. En réaction, Picasso peint l'immense toile qui sera exposée un mois après au pavillon républicain de l'Exposition Internationale de Paris. Cette œuvre, conçue comme « un instrument de guerre », le rapproche du Parti communiste dont il devient membre.

À la fin des années 40, il s'installe à Vallauris en Provence où il entame une nouvelle carrière de céramiste. C'est dans cette région qu'il réalise ses dernières œuvres, aussi bien des peintures, des sculptures, que des terres cuites et autres objets hétérogènes. Il emménage alors successivement à la Villa Californie dans la baie de Cannes, au Château de Vauvenargues au pied de la Montagne Sainte-Victoire, et au mas de Notre-Dame de Vie à Mougins, lieux que ses œuvres ont désormais rendus célèbres.

2.2.2. L'œuvre dans la vie de l'artiste²¹

²⁰ Source :

<http://www.centrepompidou.fr/education/ressources/ens-picasso/ens-picasso.html#Biographie>

²¹ Sources :

<http://dp.mariottini.free.fr/weekend/madrid/photos/guernica-picassos-pablo.htm>.

Guernica est une lutte révolutionnaire par la peinture, le manifeste politique de Picasso et l'emblème de la participation du peintre aux drames de son temps : la violence, la barbarie et la guerre.

Pablo Picasso rejoint en ce sens Francisco Goya, devenu lui aussi témoin engagé des événements de son époque (violences et répressions lors de la guerre de 1808).

Dans la période qui suit les années vingt, Picasso exécute déjà des œuvres tourmentées de corrida qui préfiguraient *Guernica* et en 1935, dans une eau-forte, la « Minotaumachie ». Il exécute une représentation, aux formes torturées, du Minotaure, annonçant une tension qui se terminera deux ans plus tard dans *Guernica*.

Picasso utilise à ces fins une peinture aux formes dramatiques, aux contrastes violents et aux couleurs peu nombreuses (du gris-noir barré de jaune et blanc). Cette absence de couleur évoque la mort, à la fois la mort des victimes et la mort de la civilisation. « *La guerre d'Espagne est la bataille de la réaction contre le peuple, contre la liberté. Toute ma vie d'artiste n'a été qu'une lutte continue contre la réaction et la mort de l'art. Dans le panneau auquel je travaille et que j'appellerai Guernica et dans toutes mes œuvres récentes, j'exprime clairement mon horreur de la caste militaire qui a fait sombrer l'Espagne dans un océan de douleur et de mort.* »

2.2.3. Contexte historique, politique, artistique²²

Contexte historique : Guernica

Guernica est une ville du pays basque espagnol, dévastée par les bombardements de l'aviation nazie au service des nationalistes, le lundi 26 avril 1937, pendant la guerre civile d'Espagne. C'est la première fois dans l'Histoire moderne qu'une population urbaine est sciemment massacrée.

Contexte artistique : le mouvement dit « Cubisme »

Il s'agit d'un mouvement artistique employant des nouveaux modes de construction plastique. Les représentations issues de la Renaissance sont maintenant choses du passé. Les œuvres frôlent parfois l'abstraction et bouleversent la notion de représentation dans l'art.

Il s'agit d'une école de peinture, autour de Pablo Picasso et Georges Braque, qui propose de décomposer les objets en couleurs et éléments géométriques simples (cônes, cylindres, et cubes), révolutionnant l'approche du monde visible. Ce mouvement artistique tient le haut de l'affiche entre 1900 et 1914, début de la première guerre mondiale. On peut distinguer trois phases majeurs jalonnant ce mouvement, à savoir la période Cézannienne (1907 et 1909), le cubisme analytique (1909-1912) et le cubisme synthétique (1912 à 1914).

Le *Cubisme* influence aussi la jeune génération de peintres des années dix. Robert Delaunay, Fernand Léger, Albert Gleizes, les frères Duchamp (Raymond Duchamp-Villon, Jacques Villon, Marcel Duchamp) y prennent une impulsion qui les conduira à de grandes découvertes. Enfin, l'influence du Cubisme se fait sentir dans toute l'Europe, débouchant aussi bien sur les ready-made que sur la peinture abstraite. L'abstraction de Piet Mondrian, le Constructivisme russe, le Suprématisme de Kasimir Malevitch, et même le Futurisme, qui sera en rivalité avec le Cubisme, tous sont redevables des innovations originaires mises en place par Braque et Picasso.

2.2.4. Réception de l'œuvre au moment de sa création²³

Sa réalisation commença le 1^{er} mai 1937 à Paris, sous la commande du gouvernement républicain espagnol, pour être exposée le 25 mai, donc moins d'un mois après, au pavillon représentant l'Espagne lors de l'Exposition universelle de Paris de 1937.

Après une période où elle fut présentée à travers le monde de 1937 à 1939 pour notamment lever des fonds pour les Républicains espagnols, la toile resta aux États-Unis (principalement au MoMA de New York) durant une quarantaine d'années en raison de

²² Sources :

<http://www.grandspeintres.com/mouvements/cubisme.php>.

<http://www.centrepompidou.fr/education/ressources/ENS-cubisme/Cubisme.htm>.

²³ Sources :

<http://www.docstoc.com/docs/12575822/Guernica>

http://web.org.uk/picasso/secret_guernica-f.html.

l'entrée de l'Europe dans la Seconde Guerre mondiale et du refus catégorique de Picasso, engagé auprès du Parti communiste, que l'œuvre aille en Espagne tant qu'une démocratie n'y serait pas effective. Cette œuvre est finalement arrivée en Espagne en 1981, après la mort de Franco en 1975. Elle est le symbole fort de la fin de la dictature.

Durant la Seconde Guerre mondiale, Picasso vivant rue des Grands-Augustins à Paris, reçut la visite d'Otto Abetz, l'ambassadeur nazi. Ce dernier lui aurait demandé devant une photo de la toile de *Guernica* : « C'est vous qui avez fait cela ? », Picasso aurait répondu : « Non...vous » Le tableau était une vision prophétique de la seconde guerre mondiale et il est aujourd'hui reconnu comme une icône internationale de la paix et un emblème national pour la nouvelle Espagne. En dépit de l'énorme intérêt que *Guernica* suscita de son vivant, Picasso refusa obstinément d'en expliquer le symbolisme. Ce tableau a fait l'objet de plus d'ouvrages que n'importe quelle autre œuvre de l'art moderne et s'est vu souvent être défini comme l'œuvre d'art la plus importante du XX^{ème} siècle.

2.3. Choix de l'œuvre pour l'enseignement de l'histoire des arts

L'universalité de l'artiste comme la renommée et la spécificité de l'œuvre font de cette toile un objet d'étude remarquable, apportant richesse de connaissances et possibilités de contenus transdisciplinaires.

- *Guernica* est la 2^{ème} œuvre la plus visitée au monde après *La Joconde* de Léonard de Vinci. De fait son caractère emblématique et sa reconnaissance comme patrimoine mondial, constitue un prétexte d'enseignement tout à fait recevable.

- Cette œuvre permet de travailler sur la correspondance entre les disciplines d'enseignements scolaires (histoire, langue vivante, littérature, danse ...) mais aussi les disciplines artistiques.

- D'un point de vue de l'utilisation de cette peinture comme support d'étude transversale, le regard singulier, la description guidée et multiple de l'image et de ses éléments permettent d'aborder le travail du corps en relation avec des courants artistiques connectés à l'œuvre (cubisme, abstraction, figuralisme, expressionnisme...) et sont autant d'apports culturels signifiants au regard de l'histoire de l'art.

3. Quelles notions retenir pour conduire un travail en danse ?

Il convient de rester vigilant sur le fait qu'il s'agit ici d'utiliser un support pictural qui devient prétexte à entrer dans un travail de corps. De fait il ne s'agit pas d'une expertise plastique à proprement parlé mais bel et bien d'une transposition des éléments fondateurs du tableau au service du langage du mouvement et plus largement de la danse.

Ainsi le choix a été fait de décrire les éléments constitutifs de l'œuvre et d'en faire une transposition par rapport aux composantes du mouvement telles que Laban²⁴ les a définies : c'est-à-dire faire émerger la relation au temps, à l'espace, à l'énergie (dans la circulation du flux et l'utilisation du poids).

4. L'atelier

L'atelier pratique (3^{ème} temps) s'est déroulé après que les stagiaires aient reçu un apport théorique relatif au thème choisi (1^{er} et 2nd temps).

1^{er} temps : situer l'œuvre d'art au regard de ces deux notions : Etat et pouvoir. Quels enjeux ? Quelles forces de propositions ? Quelles mises en œuvre ?

²⁴ LABAN (R.), *La danse moderne éducative*, (1948), Bruxelles, Éd. Complexe, 2003.
LABAN (R.), *La maîtrise du mouvement*, (1950), Arles, Actes Sud, 2007.

L'artiste est témoin de son temps

La nature de la relation art/pouvoir :

De façon générale, les arts ont nécessairement une dépendance à l'égard des pouvoirs, quels qu'ils soient, politiques, économiques, religieux ou autres, dans la mesure où ils ont besoin d'argent et de commandes.

Le rapport du pouvoir et des arts est à peu près le même que celui du pouvoir à l'égard de l'ensemble des citoyens, au fond :

- les pouvoirs dictatoriaux contrôlent directement, de façon autoritaire et visible, les arts de leur époque ; un pouvoir totalitaire imposera par la force les thèmes conformes à son idéologie ainsi parfois qu'une forme artistique;

- les pouvoirs plus libéraux le font de façon plus discrète et indirecte : un pouvoir démocratique laissera à l'artiste le choix de ses sujets et de son style mais ne passera commande qu'à ceux qui sont compatibles avec sa propre idéologie.

Ces deux postures reviennent tout de même à favoriser ceux qui soutiennent l'idéologie dominante.

L'artiste pose la question de la place de l'artiste et de ses créations ?

Les artistes peuvent influencer la société civile, les citoyens eux-mêmes, qui ne verront plus les événements ou leur temps de la même façon après l'œuvre de tel artiste ou de tel autre.

Cependant, leur influence sur les mentalités collectives est tout de même lente, elle se fait à long ou moyen terme, si bien que leur éventuelle influence sur la nature du pouvoir est aléatoire et difficile à vérifier.

Exemples de relations arts/pouvoirs

L'architecture égyptienne antique et le pouvoir des pharaons est déjà un bon exemple. Plus près de nous, en ce qui concerne l'art du XXe siècle :

- l'expressionnisme abstrait de Pollock, presque hissé au rang d'art américain officiel, pendant la période de la guerre froide.

La CIA a financé (par l'intermédiaire de dons à des firmes mécènes privées) des expositions d'expressionnisme aux USA et en Europe, pour exporter en quelque sorte une image de la liberté et de l'individualisme américain, contre le collectivisme autoritaire des pays socialistes de l'époque. Bien sûr, Pollock n'a pas été autoritairement orienté vers cette forme d'art. Il l'a trouvée lui-même à l'intérieur de lui mais l'Etat américain s'en est emparé, parce qu'elle lui a semblé représenter l'emblème de ses valeurs : liberté totale, audace, innovation, valeur de l'individu et de son originalité personnelle. L'art de Pollock lui a servi de symbole.

- la position du pouvoir communiste vis-à-vis des arts prise en 1932, sous Staline.

Par un décret, le Comité central rejette la diversité des tendances littéraires au profit de l'Union des écrivains soviétiques. Cette organisation définit en 1934 les principes du réalisme socialiste, à travers des règles édictées par Andreï Jdanov. D'après lui, contre le naturalisme et le formalisme bourgeois, l'art doit dépeindre de façon minutieuse, reconnaissable et optimiste les actions héroïques pour offrir des exemples aux masses : d'où le rejet de la subjectivité et des thèmes intimistes. C'est surtout après la Deuxième Guerre mondiale que cette doctrine va devenir coercitive. Exemples d'artistes russes de cette mouvance : Aleksander Guerassimov et Boris Ioganson.

- Exemple de l'art au service de la cause nazie : l'architecture d'Albert Speer (projet de Germania, ville à la gloire du Reich), les statues athlétiques et "saines" d'Arno Brecker.

2^{ème} temps : situer l'œuvre d'art chorégraphique d'un point de vue de ses liens avec son contexte de création ou d'existence.

Quelques exemples dans l'histoire de la danse sur l'œuvre dansée et le pouvoir,

Toute lecture est formatée par le regard social, qui est un regard normé puisque issu d'un patrimoine et lié à une identité culturelle, donc plongé dans un certain contexte politique, social, culturel...

La table verte : chorégraphie de Kurt Jooss (1932. Allemagne)

L'œuvre est prémonitrice de la montée du nazisme et de l'établissement du III^{ème} Reich. Figuration chorégraphique des préparatifs et des atrocités de la guerre, *La Table verte* est le premier ballet politique porté sur scène.

Hitler au pouvoir ; Kurt Jooss se fait écho de la réalité. Lieu privilégié de la critique sociale, dans son chef-d'œuvre chorégraphique, Jooss dénonce l'absurdité et les horreurs de la guerre à travers une suite de tableaux sarcastiques ou dramatiques, inspirés notamment par les danses macabres médiévales.

La table verte est un mimodrame, un violent réquisitoire contre la guerre. Sa constante actualité en fait une pièce d'anthologie. Ce ballet reste célèbre pour son engagement politique et son plaidoyer pacifiste.

Le lac des cygnes : une illustration des signes du temps

Placer la création artistique dans son contexte aide à trouver la mesure.

Le lac des cygnes reflète l'empire russe de la fin du 19^{ème} siècle.

L'œuvre, commandée par les théâtres impériaux, laisse supposer que l'action se déroule à la cour même de Russie. Importance majeure et cruciale sur ce que met un Etat en place pour structurer sa pensée. Pour qu'il soit fort, il convient qu'il soit émancipé. L'art reflète son temps.

Ballet féerie, qui délivre son message par gestes stylisés et mouvement dansé, s'évertuant ainsi à transmettre des valeurs morales qui viennent épouser les idéaux de l'époque, le XIX^{ème} siècle étant connu pour être à la fois puritain et iconoclaste.

Par sa vision de l'absolu, *Le Lac des Cygnes* participe du jeu de l'Eglise, car sa représentation de l'amour fou n'excède pas les limites de la morale chrétienne, toute attachée qu'elle est à la virginité, à la chasteté, et parallèlement à la grandeur héroïque et rédemptrice des sentiments qui concourent à un certain manichéisme fin du siècle.

A sa création, *Le Lac des Cygnes* de 1877 s'achevait par la noyade du couple interdit. La chute de l'histoire était donc tragique. Mais dans la version définitive de 1895, la fin est heureuse : apothéose voulue à cet effet, tableau glorieux complaisant à la cour impériale rassurée par la vision de ses prérogatives consolidées. Et la conclusion du stéréotype « le bien doit triompher du mal » est assurée ; d'où le caractère conventionnel, traditionnel et manichéen du ballet, lequel peut prendre place à cet égard dans les spectacles de « propagande ».

Cette œuvre dresse le tableau de la gloire de l'Etat Russe. Elle dure plus de deux heures et est monumentale en terme de moyens, synonyme d'un Etat fort. C'est un faire valoir de l'Etat en place. Tout ce qui se passe au sein de la cour se déroule sous les yeux du public qui vit à la cour même.

La post modern dance aux Etats-Unis (Années 60/70)

Vers 1966, les premières communautés hippies s'installent à New York et San Francisco Elles remettent en cause concrètement : l'habillement et marquent une étape fondamental dans l'émancipation des femmes (avortement, contraception). Elles illustrent la contestation de la guerre du Vietnam et promeuvent la lutte des noirs contre la discrimination raciale.

Naissance d'une contre culture

Cette contre culture est l'expression de valeurs culturelles contraires à celles de l'idéologie dominante. C'est une contre culture de masse. L'art des années 60 va illustrer cette contre culture sociale, en peinture, sculpture...

Trisha Brown s'inscrit dans cette mouvance. Elle fera de l'art minimal partant de la réalité mais montrée différemment. L'objet est détourné et poussé à voir l'espace environnant autrement.

Art délibérément abstrait, non narratif, non illustratif. L'anti art analytique qui intègre la réflexion politique est une certaine recherche spirituelle. La post modern danse est perçue comme une proposition de modèle pour un monde possible.

La nouvelle danse française

Des choix politiques qui permettent l'émergence d'un droit à la parole artistique multiple et singulière

Dominique Baguet : un acteur de la politique culturelle des années 80.

L'impératif culturel de François Mitterrand (1981-1995). Naissance d'une danse d'auteur.

Dans les années 80, on assiste à un foisonnement des arts. Se développe ainsi l'idée d'une danse d'auteur. La nouvelle danse française se structure institutionnellement très rapidement à cette époque, bénéficiant en cela d'une tradition de soutien des pouvoirs publics, au théâtre notamment. C'est ainsi que se mettent en place les CCN, financés par l'Etat, la ville, la région.

3^{ème} temps : rentrer dans une démarche de création à partir d'une œuvre picturale : Guernica de Picasso

Mise en pratique :

Lecture du tableau en plusieurs temps avec consignes précises de lecture à chaque étape et transcription sur feuille des relevés, puis création individuelle et passage en groupe.

LE CADRE DE L'ATELIER :

- **Présenter**
- **Analyser**
- **Interpréter**

PREMIER TEMPS

Identifier l'œuvre choisie : situer l'auteur, l'œuvre (date de création, contexte, période), le style, les enjeux s'il y en a. Ici *Guernica*.

- ne pas distribuer un exemplaire de l'œuvre immédiatement : laisser la personne entrer dans une écoute détachée de la présentation de l'image. Se laisser imprégner des informations et laisser déjà peut-être l'imaginaire travailler.

DEUXIEME TEMPS

Travail de lecture de l'œuvre : entrer dans une démarche d'approfondissement hiérarchisée.

(Etape du tri des informations)

- distribuer la grille ci-dessous de prélèvement des indices et l'expliquer
- Remplir la grille selon les items énoncés et noter à partir des consignes données à chaque étape...

La grille

La grille de relevés d'indices a une double entrée : lecture horizontale et lecture verticale.

Lecture horizontale : l'analyse descriptive

∩ *Premier bandeau : le filtre = orientation ou non du regard sur l'œuvre*

- Il s'agit de la liberté pédagogique laissée à l'enseignant quand au thème d'étude qu'il souhaite aborder avec ses élèves, soit sur une séance soit sur un cycle.

- Il s'agit aussi pour l'élève de se déterminer sur un thème de travail s'il souhaite engager un parti pris de lecture ou de travail.

Les items : espace/temps/formes/couleurs sont définis et utilisés dans diverses formes d'analyse artistiques (musique, danse, peinture...). Ils sont des guides et doivent rester adaptables en fonction de la source utilisée comme support de travail. Ainsi certains items peuvent être plus ou moins évidents. Le fait de laisser de côté un item ne constitue en rien un manque dans la procédure de l'élève, à condition que chacun des items aient été identifiés et clairement définis par l'enseignant au préalable.

Remarque : laisser l'élève remplir autant de critères qu'il le souhaite dans chacun des items.

↳ *Deuxième bandeau : la traduction = la réalisation corporelle*

- Il s'agit de relier les indices prélevés dans le tableau (et classés dans le premier bandeau), avec des termes liés aux composantes du mouvement. Ces dernières prennent appui sur les composantes telles que R. Von Laban les a définies.

Il convient de partir de l'idée qu'il s'agit d'une lecture du tableau, œuvre picturale, transposée au langage de la danse et au vocabulaire lié aux composantes du mouvement. Ainsi les items espace/temps/flux-poids devront faire l'objet ici d'un affinement du vocabulaire et d'une lisibilité des propositions corporelles en spécifiant le type de travail de corps que cela engage.

NB : les critères sélectionnés par l'élève dans le premier bandeau peuvent se décliner de manière croisée dans le deuxième bandeau.

Exemple : un critère issu des « formes » peut se décliner en proposition de corps dans l'item « flux », mais aussi « espace », « poids »... La prise de notes et la transposition ne sont donc pas uniquement verticales dans cette grille.

↳ *Troisième bandeau : l'organisation chorégraphique : la mise en scène*

Cette étape permet à l'élève de préciser quels types de règles de composition chorégraphique il peut utiliser, qui viendront appuyer son intention au regard et en conséquence logique des choix opérés précédemment.

Lecture verticale : la construction symbolique

Dans cet outil, c'est une lecture qui peut prendre deux formes :

↳ *Une lecture consciente*

De par l'objet d'étude inscrit au préalable dans le filtre de lecture, les choix opérés et apparaissant dans la grille sont orientés. Une intention, un argument chorégraphique se précise au fur et à mesure de la démarche de remplissage du tableau, mais en adéquation avec l'idée sous jacente et inscrite dès le départ du travail.

↳ *Une lecture « inconsciente »*

Lorsque le filtre de lecture n'est pas ciblé au départ du travail, l'aspect symbolique se construit au fur et à mesure de la démarche, s'affine avec elle et prend sens réellement dans la proposition finale d'écriture de la phrase.

De par les choix que l'élève fait, qui lui sont propres et intimement liés, une intention s'écrit au fil de la démarche et qui découle alors naturellement d'une logique personnelle de fonctionnement et d'envie. L'écriture qui se précise au fil de la démarche emmène l'élève dans une poésie et des qualités de corps intrinsèquement liés à ses sélections et affinements, en amont.

Analyse descriptive

FILTRE: choix d'étude de l'enseignant ou de l'élève

ESPACE

-
-
-
-

TEMPS

-
-
-
-

FORMES

-
-
-
-

COULEURS

-
-
-
-

TRADUCTION : par rapport aux composantes du mouvement : le travail du corps, → items de réalisation

Espace

-
-
-
-

Temps

-
-
-
-

Flux / Poids

-
-
-
-

-
-
-
-

ORGANISATION CHOREGRAPHIQUE : par rapport aux règles de composition, → items de mise en scène, relations

-
-
-
-

-
-
-
-

-
-
-
-

-
-
-
-

D
e
s

R
e
f
e
r
e
n
c
e
s

à

L
a

P
r
o
d
u
c
t
i
o
n

V
e
r
s

u
n
e

C
o
n
s
t
r
u
c
t
i
o
n

s
y
m
b
o
l
i
q
u
e

⇒ **1^{ère} étape :**

Demander une description générale du tableau : ce qui en ressort, s'en détache, ce qui marque tout de suite au premier regard. Un point de vue globalisant (pouvant se rapprocher de la notion d'images fortes), une impression générale.

→ Dans cette étape, laisser assez peu de temps à la personne afin qu'elle ne soit pas tentée de manière consciente ou non de rentrer dans une lecture détaillée.

[Distribuer ou projeter l'image du tableau support]

Prendre des notes.

⇒ **2^{ème} étape :**

Demander une description de la mise en scène générale du tableau : comment il s'organise (une partie, plusieurs ?). Un regard sur l'espace du tableau mais aussi l'organisation générale des éléments du tableau.

→ Dans cette étape, la personne doit disposer d'un peu de temps mais limité afin qu'elle ne s'éloigne pas de la consigne de lecture.

Prendre des notes.

⇒ **3^{ème} étape :**

Demander une description détaillée des éléments constitutifs du tableau. Laisser libre l'interprétation et le contenu de cette consigne.

→ Dans cette étape la personne dispose du temps nécessaire à sa propre lecture et au relevé des informations.

Prendre des notes.



⇒ **4^{ème} étape :**

Rentrer dans une lecture symbolique : quel sens caché ? , quels symboles forts ? Quelles valeurs ?, Quel message ?

Cette étape doit être menée de manière singulière. Il s'agit de dégager ce que l'élève comprend de l'œuvre qu'il lui ait donné d'étudier.

→ Dans cette étape, la personne dispose du temps nécessaire à sa propre interprétation.

Prendre des notes.

TROISIEME TEMPS

Travail d'épuration des prélèvements opérés

(Etape de sélection des informations)

Une fois la grille remplie,

□ lui demander de sélectionner un seul critère par item et dans chaque bandeau de la grille (Lecture horizontale = filtre + traduction + organisation).

→ Dans cette étape, la personne fait des choix conscients ou non : de par sa sensibilité, ses habitudes, ses envies, ses affinités, ses connaissances, son vécu...etc. Il n'en reste pas moins qu'ils sont guidés par elle et sont donc un reflet de sa personnalité et de ses possibilités.

QUATRIEME TEMPS

Travail de création

(Etape de mise en corps des choix opérés)

Après une mise en pratique afin de mettre l'élève en état de danse, lui demander d'écrire une phrase dansée à partir des items qu'il a sélectionnés de manière privilégiée dans sa grille.



CINQUIEME TEMPS

Présentation de la proposition

Chaque groupe présente son travail.



SIXIEME TEMPS :

Bilan

Il est intéressant de revenir après coup sur le produit chorégraphique et de s'interroger sur l'impression dégagée par la création et la première impression issue de la connaissance visuelle de l'œuvre picturale.

Il nous semble utile de préciser que la nature des prélèvements inscrits dans le tableau de relevés offre une multitude de réponses possibles par la confrontation des élèves au sein d'un même groupe.

Ce travail peut cependant se faire individuellement aussi afin d'étoffer les propositions (par la mise en commun de l'ensemble du groupe ensuite) ou dans l'optique d'une création de solo.

Enfin, les choix d'indices prélevés et gardés pour un traitement dans un travail de composition, peuvent être ciblés par un parti pris anticipé (ou révélé par la nature même des informations apparues dans le cadre de relevés.)

La lecture verticale du cadre (progressivement affinée et épurée) permet aux acteurs de faire des choix de corps (selon qu'ils sont danseurs), des choix de composition (selon qu'ils sont chorégraphes), mais aussi des pistes de lecture de la création chorégraphique (selon qu'ils sont spectateurs, et pourquoi pas selon les intentions de l'enseignant sur l'évaluation).

Quels que soient les choix des acteurs, la production finale sera toujours issue puis nourrie des informations dégagées du cadre et seront alors en lien avec l'œuvre picturale de départ.

Victory Boogie-woogie

De l'approche de l'œuvre de Piet Mondrian à l'atelier de danse
à partir du thème « art, espace, temps »

Hélène Brunaux, PRAG EPS et docteur en sociologie et anthropologie à l'UFRSTAPS de Toulouse

1. Le cadre de l'étude

Niveau de cursus concerné :

Ecole au cycle 3, collège et lycée en fonction des situations proposées. Des précisions seront apportées dans la partie 3 du dossier.

Période historique concernée :

Le XX^{ème} siècle et notre époque (première partie du XX^{ème} siècle)

Thème retenu :

Art/espace/temps

Disciplines impliquées :

Arts plastiques et danse

Œuvre support de l'étude :

Victory Boogie-woogie, œuvre picturale de Piet Mondrian

Problématique :

Les contraintes de formes, de couleurs et de composition mobilisées par Piet Mondrian conduisent à appréhender le procédé de l'accumulation comme un outil à l'interface de plusieurs champs artistiques. Par son utilisation, les élèves peuvent alors mieux saisir ce que le jeu sur les perceptions comme parti-pris artistique amène à la démarche de création, qu'elle soit plastique ou chorégraphique.

2. L'œuvre

N'ayant pas les droits d'auteur pour reproduire ici le tableau de Mondrian, nous vous invitons à le consulter via Internet à partir du lien suivant :

<http://blog.re/me-in-amsterdam/index.php/victorie-boogie-woogie-decortique>.

2.1. Carte d'identité de l'œuvre

Titre : Victory Boogie-woogie

Auteur : Piet Mondrian, peintre et plasticien

Années de création : 1942-1944

Mode et lieu de diffusion : achetée en 1998 par le musée municipal de La Haye

Date et lieu de la rencontre : reproduction distribuée le 24 octobre 2010, salle de danse du campus 2, université de Caen.

Thème de l'œuvre : représentation de la ville de New-York

2.2. Contextualisation de l'œuvre

2.2.1. Biographie rapide de l'artiste

« Si nous ne pouvons nous libérer nous-mêmes, nous pouvons libérer notre vision » (photo Wikipédia).



Piet Mondrian est né en 1892 aux Pays-Bas et est décédé à New-York en 1944. Il est un des premiers peintres à s'être exprimé en utilisant un langage graphique abstrait. La réputation de Mondrian s'est construite sur environ 22 œuvres abstraites, réalisées de 1917 à 1944. Le peintre participa au rayonnement européen du cubisme par ses liens avec des artistes établis à Paris, comme Picasso. Il affirma sa personnalité par une grande rigueur dans le traitement des perspectives. Il travailla à partir de 1920 avec des couleurs primaires : le rouge, le jaune et le bleu, qu'il associe au blanc, ce qui lui sert de fond, et au noir qui délimite les couleurs entre elles. Il a structuré ses œuvres de manière géométrique en utilisant essentiellement des formes carrées et rectangulaires. Il utilise donc des éléments rectilignes (lignes orthogonales et diagonales, rectangles...) pour créer ses tableaux.

2.2.2. L'œuvre dans la vie de l'artiste

Ce qui rend Mondrian célèbre ce sont ses quadrillages. Ils imposent une impression de stabilité à la toile, mais dans le même temps, la largeur des lignes qui varie et le contraste entre leurs couleurs et le blanc de la toile donnent l'illusion du mouvement. C'est donc la composition de l'œuvre qui transmet des sensations. Dans *Broadway Boogie-woogie* et *Victory Boogie-woogie*, les petits carrés de couleur se succèdent dans un rythme qui évoque le jazz, la musique noire- américaine.

2.2.3. Contexte artistique

Mondrian fait partie des peintres du courant de l'art abstrait avec Kandinsky, Pollock, etc. Avec ce courant, le tableau n'est pas dans « la représentation de quelque chose », de la nature, de paysages comme avec les propositions des impressionnistes : il se détache de la reproduction du réel. La période de 1910 est tout à fait propice au développement de l'art abstrait et du processus de conceptualisation dans l'art. En effet, l'ère du cognitif s'affirme dans la société en général, avec les travaux de Sigmund Freud et ses cinq leçons de psychanalyse par exemple, ou encore quelques années plus tard (1916) avec ceux d'Albert Einstein autour de la théorie de la relativité.

En art, le processus devient aussi important que le produit, que l'œuvre elle-même, puisque l'émotion qui naît chez les spectateurs contemplant les tableaux surgit des formes, des lignes, des couleurs et non plus de la représentation figurative. Jackson Pollock va d'ailleurs proposer de nouvelles techniques pour peindre, donnant à l'acte de faire autant d'importance que le résultat (comme le « dripping » ou l'« action painting ») par exemple.

2.3. Choix de l'œuvre pour l'enseignement en histoire des arts

Pourquoi avoir choisi de travailler à partir de cette toile ?

- parce qu'elle est spatiale et temporelle ;
- parce qu'elle évoque la ville de New York et permet aussi d'imaginer un ensemble de relations proches de celles qui se tissent chez les habitants de la ville, dans des espaces urbains plus ou moins publics. Elle suscite des rencontres, des croisements entre des personnages, mus par des actions quotidiennes.

- parce que le **procédé de l'accumulation** surgit de la composition. Il s'agit d'un procédé qui permet de relier les aspects corporels, spatiaux et temporels tels qu'ils seront déclinés dans la démarche d'intervention ;

- parce que ce procédé porte en lui la notion de **contraste** si intéressante dans la composition pour le chorégraphe ou l'artiste, l'extrême de l'accumulation étant la **saturation**. Nous pouvons alors jouer sur les curseurs : du vide au plein (contrastes spatiaux), du silence au bruit (contrastes temporels), de l'ordre au désordre (contrastes corporels et contrastes dans la composition).

3. Approche sensible de l'œuvre

→ D'une approche globale de l'œuvre

Il est intéressant de passer par une approche globale de l'œuvre pour voir comment elle résonne dans l'imaginaire des élèves. Il est fort possible que certains d'entre eux imaginent assez rapidement une ville vue de haut. L'intérêt est de les amener à caractériser progressivement la ville pour les conduire à relever le caractère très géométrique des rues et des artères urbaines. Un pont peut être fait avec les formes architecturales des villes américaines et celles des villes de la vieille Europe, chargées d'histoire, construites par couches et strates successives qui en font parfois des labyrinthes.

Avec la technique du *brainstorming*, il s'agit de favoriser les procédures de symbolisation des élèves, en mobilisant leurs ressources cognitives. Il sera donc important de noter les mots qu'ils proposent au tableau en essayant d'anticiper leur catégorisation.

En effet, selon le psychologue Guilford, trois facteurs permet de favoriser la pensée divergente : la fluidité (le plus grand nombre de réponses possibles), la flexibilité (le plus de registres possibles), l'originalité (réponses rares au regard d'une classe d'âge ou d'un niveau).

→ à une approche guidée...

Les réponses des élèves sont en général peu flexibles. C'est un constat qui permet à l'enseignant de guider les élèves dans leur approche de l'œuvre en proposant des registres reliés aux composantes du mouvement : espace, temps, énergie, relations. La verbalisation favorise la prise de conscience et peut modifier les perceptions que l'on a des choses. En les guidant, l'enseignant pensera à privilégier toujours des mots qui font référence à l'organicité, à la matière, ce qui facilitera la mise en jeu corporelle.

L'enseignant pourra alors regrouper les mots en fonction de ces registres et relever aussi les termes concernant la composition du tableau. Il convient de garder tout les mots inscrits au tableau : ce sera un guide plus tard au cours de l'atelier pour les élèves.

→ à une approche problématisée par rapport au thème.

En ce qui concerne cette approche, cela dépendra du niveau de classe concernée. Plus les enfants sont jeunes et plus ils auront du mal à appréhender le procédé de l'accumulation. Par contre, ils pourront relever celui de la répétition et identifier aussi des espaces plus ou moins colorés, plus ou moins pleins ou vides. Cette première phase amène l'élève dans un certain imaginaire « je suis dans une ville américaine », ce qui va permettre rapidement de trouver des formes motrices de déplacement comme nous le proposerons dans l'atelier.

3.2. Quelles notions retenir pour conduire un travail en danse ?

J'ai choisi pour cet atelier des notions reposant davantage sur des procédés de composition :

- accumulation collective (corps-relations) ;
- accumulation spatiale (corps-espace) ;

- accumulation temporelle (corps- relations- temps) ;
- accumulation corporelle (corps).

Les consignes sur les traces, les trajets et la liaison entre les formes doivent néanmoins être toujours précisés afin que l'outil chorégraphique ne cache pas la qualité de la danse, au cœur de toute intervention chorégraphique.

4. L'atelier

4.1. PREMIER TEMPS

Echauffement, travail sur les trois rôles sociaux (danseur/chorégraphe et spectateur)

Objectif : prise de conscience des effets d'accumulation dans un espace scénique

Musique : *Winter was hard* de Kronos quartet, page 2 : « Half-Wolf dances mad in moonlight » par exemple.

Cette première situation peut être proposée à l'école primaire. L'enseignant insistera sur la justesse dans les changements d'orientations et le rôle du regard. Il insistera aussi sur la notion de présence et le rôle de la vision périphérique pour travailler la présence et l'écoute collective. Si l'élève n'est pas suffisamment concentré, il doit rester en coulisse et rester spectateur pour ne pas perturber les effets spatiaux.

4.1.1. Prise de conscience de l'espace scénique et travail sur les orientations et les directions. Partir des coulisses cour et jardin. Traverser la scène avec des marches très géométriques, des quarts de tours et des demi-tours. Penser que la tête, et donc le regard, est motrice dans les changements de direction. Construire des trajets très linéaires comme les lignes proposées dans le tableau de Mondrian.

4.1.2. Rajouter : un quart de tour quand je croise quelqu'un

4.1.3. Rajouter : Idem avec temps d'arrêt devant la personne en gardant la vision périphérique. Reprendre ce travail en nuancant les trajets moteurs par des accélérations, des décélérations, des arrêts lorsque je suis sur scène. Prendre conscience de ce qu'il se passe autour de soi pour créer un maximum d'effets spatio-temporels pour les spectateurs par le jeu sur les contrastes.

4.2. DEUXIEME TEMPS

Accumulation collective

Objectif : travail de l'accumulation collective (les ressources visuelles, proprioceptives et kinesthésiques sont sollicitées)

4.2.1. Accumulation collective : Un groupe côté Cour et un groupe côté Jardin. Chaque élève se donne un numéro, de 1 à x dans chacune des coulisses. Les deux numéro 1 rentrent sur scène et s'arrêtent dans une posture. Les numéros 2 suivent et s'arrêtent dans une autre posture qui s'imbrique dans celle du numéro 1 de son groupe, le troisième s'imbrique dans le numéro 2, etc. Lorsque tous les élèves sont sur scène, le numéro 1 va s'imbriquer sur le dernier élève et ainsi de suite ; la boucle continue sans jamais s'arrêter.

4.2.2. Consignes qualitatives corporelles: choisir une posture quotidienne, ce que l'on peut voir en ville. Ne pas hésiter à proposer des interstices dans les postures, ce qui

permettra à l'élève suivant de trouver des idées pour s'accumuler. Ex : main sur la hanche, ce qui permet à l'autre de passer la tête sous le bras....

4.2.3. Consignes qualitatives relationnelles : une posture peut aussi bouger à partir du poids de l'autre mais sans exagération. Vous pouvez alors glisser dans une situation sur le contact-improvisation.

4.2.4. Consignes qualitatives spatiales : prendre conscience de l'espace scénique. Si vous êtes très groupés, essayer une posture qui étire et varier les niveaux, les manières d'occuper l'espace, voire osez croiser l'autre groupe sans mélanger les danseurs.

4.2.5. Consignes qualitatives temporelles : prendre conscience des contrastes temporels. Accélérer et décélérer pour ne pas s'installer dans une routine.

4.2.6. Consignes qualitatives corporelles pour le lycée : penser à écrire les trajets de déplacements, des sauts, des tours dans une logique motrice qui va ou part des postures (travail de la liaison, de « la forme entre les formes »).

4.2.7. Pour fixer les acquis apportés dans cette situation avec un travail collectif relié au tableau : faire plusieurs groupes de 5-6 élèves. Chacun choisit trois zones pleines, riches en couleur et carrés colorés, à partir du tableau (comme si le tableau se reflétait dans l'espace scénique). Le groupe doit construire une accumulation surtout dans ces trois zones. Les formes corporelles doivent être étirées dans le passage d'une zone à une autre, car c'est un espace vide, non saturé.

4.3. TROISIEME TEMPS

Isolation segmentaire et trajets de bras

Objectif : travail de la qualité des traces, de la liaison entre les formes à partir du procédé d'accumulation (sur son propre corps), sollicitation des ressources proprioceptives et motrices.

Musique proposée : musique ludique comme celles de Torgue et Houppin mais possibilité aussi de travailler sur des bruitages corporels et vocaux.

Cette situation peut être proposée à l'école primaire si l'enseignant prend le temps de choisir des postures quotidiennes très significatives pour les élèves. Passer par la verbalisation : quelles postures dans un jardin public, dans un bus, à un carrefour...?

4.3.1. Travailler des isolations segmentaires : rotation au niveau des articulations de la tête vers les chevilles toujours selon le principe de l'accumulation : A+A+B+A+B+C+A+B+C+D+A+B+C+D+E. Tête, épaules, coudes, bassin, main, doigts, genoux, et monter sur demi pointes. Progression descendante puis ascendante.

4.3.2. Apprendre un enchaînement de cinq formes accumulées avec gestes quotidiens proposés par l'enseignant. Pointer le doigt, main sur front, croiser les bras la tête en bas, main vers le haut tête et épaules, demi tour du buste tête. C'est l'accumulation qui donne du sens pour le spectateur. Parler du contraste vers la saturation.

4.3.3. Apprendre un enchaînement plus complexe de déplacement (penser à la liaison entre les formes) : course, faire du stop, demi tour en pointant et main sur le front), éviter une voiture, marcher en crabe en regardant dans la direction opposée. Cette phase d'imitation avec modèle est très importante pour la motivation des élèves et la mobilisation de leurs ressources motrices (apports techniques). Il conviendra d'insister sur la lisibilité du passage d'une forme à une autre.

Soit répéter plusieurs fois l'enchaînement en musique (école-collège) en partant dans des directions différentes (consignes pour voir si les élèves ont mémorisé les trajets), soit rajouter individuellement des bruitages - travail sur le souffle - ce qui permettra de personnaliser les écritures.

4.3.4. Revenir vers le tableau et choisir individuellement deux mots notés en début d'atelier, en *brainstorming* (plus de mots au lycée). Trouver deux formes différentes à partir de ces deux mots. Enlever deux formes apprises par l'enseignant où l'on veut dans l'enchaînement et les remplacer par ses propres formes. L'enseignant insistera toujours sur la qualité des liaisons entre les formes pour la qualité de la danse, l'objectif du travail dans cette situation. Travail personnel/accumulation corporelle.

4.4. QUATRIEME TEMPS

Situation difficile pour les petites classes.

Accumulation temporelle en collectif

Objectif : Composition corporelle collective à partir de contraintes musicales, sollicitation des ressources relationnelles, visuelles et auditives

Musique : prendre une musique très régulière et binaire, l'accent fort de la première mesure facile à repérer.

4.4.1. Accumulation temporelle : reprendre les groupes de 5-6 élèves de la première phase de l'atelier. Se placer en ligne. L'élève numéro 1 a le geste A, le 2 a le geste B...Le 1 apprend son geste à 2 ; 2 apprend son geste à 3...6 apprend son geste à 1. Chaque élève connaît donc 2 gestes, et parfaitement.

4.4.2. Accumulation temporelle : les élèves vont changer de gestes tous les 4 temps de la musique. Il va y avoir ainsi des duos éphémères à l'unisson.

Exemple :

	4 temps	4 temps	4 temps	4 temps	4 temps
élève 1	Forme A				Forme E
élève 2	Forme A	Forme B			
élève 3		Forme B	Forme C		
élève 4			Forme C	Forme D	
élève 5				Forme D	Forme E

Enchaîner plusieurs passages sans s'arrêter. Le travail réside dans la justesse de la liaison entre les deux formes que chacun peut construire comme il le souhaite, à l'aide de tours de sauts, de déplacements, de marchés, de courses.... Ce qui amène une déconstruction de la ligne. Consignes : je reste figé dans ma posture en attendant mon tour de passage, je ne reviens pas dans la position neutre.

Plusieurs composantes peuvent être travaillées à partir de ce procédé : demander des variations dans les niveaux, dans les orientations, dans les relations spatiales - distance entre les danseurs - dans les dynamismes... cela dépendra du niveau de classe et des objectifs de cycle.

4.5. 5EME TEMPS

Composition collective

Objectif : Combinaison de ressources pour développer des compétences : relier toutes les séquences entre elles.

Musique : The Best of Art of Noise « Opus 4 », page n°1, particulièrement riche pour cet atelier car utilise aussi le principe d'accumulation vocal.

4.5.1 Entrer sur scène par accumulation collective. A chaque fois que je me déplace j'utilise mon **module gestuel personnel**, celui écrit en accumulation de formes sur soi.

4.5.2 Après la troisième zone d'accumulation, partir sur la séquence d'accumulation temporelle.

4.5.3. Montrer aux spectateurs – commentaires divers

Bilan théorique

La symbolisation comme démarche de transformation, procédure qui permet de passer du réel à une interprétation du réel.

Conscience de la durée, de ce qui se passe, des contrastes entre les vides et les pleins, le silence et le bruit, l'ordre et le désordre.

L'élève va apprendre à trouver des formes évocatrices de sens chez l'autre mais aussi les agencer entre elles dans une composition non linéaire c'est-à-dire une composition activant la dimension poétique.

- Retour sur les situations / niveaux de classe.
- Retour sur les trois rôles sociaux.
- Retour sur le contraste.
- Retour sur le procédé comme parti-pris artistique de la création.

5. Correspondances entre les arts

Le procédé de l'accumulation est un procédé qui va être beaucoup utilisé dans la danse postmoderne et contemporaine, notamment par Trisha Brown. Le principe est d'ajouter un deuxième mouvement au premier, puis un troisième aux deux précédents en reprenant au début chaque fois et ceci indéfiniment jusqu'aux limites des capacités de mémorisation des danseurs. Le procédé d'accumulation permet de faire le lien entre des œuvres utilisant des médiums différents, le corps, la peinture, le son et amène le spectateur dans une symbolisation qui passe par une conceptualisation, une mise à distance intellectuelle.

Trisha Brown est une chorégraphe américaine, figure emblématique de la danse post moderne. Elle construit des danses basées sur des systèmes mathématiques d'accumulation qui donnent naissance aux *Accumulation Pieces* (1971-1978). Ce travail trouve son origine dans les années soixante et particulièrement dans les recherches du groupe américain de la Judson Church.

Les artistes travaillent sur les modifications des perceptions des spectateurs et souhaitent déjouer la notion de « spectacularisation ». Ils créent des associations inédites avec d'autres artistes et proposent toutes sortes de performances. Ils improvisent dans des lieux non faits pour la danse, ils utilisent des mouvements très quotidiens comme la marche (avec Steve Paxton), ou encore créent des propositions chorégraphiques à partir d'actions très quotidiennes (les « Task » d'Ann Ha普林).

Dans ce courant de la danse postmoderne, les procédés de composition sont centraux puisque ce sont les instruments de la démarche expérimentale comme œuvre à part entière.

Pour en savoir plus, se référer à l'ouvrage de Sally Banes, *Terpsichore en baskets, post-modern dance*, Centre national de la danse, Chiron, 2002.

Le fond de l'armoire

De l'approche de l'œuvre d'Yvonne Guégan à l'atelier de danse
à partir du thème « art, contraintes, réalisations »

Marielle Brun, IA-IPR EPS de l'académie de Clermont-Ferrand
Eve Comandé, PRAG EPS à l'UFRSTAPS de Caen

1. Le cadre de l'étude

Niveau de cursus :

Lycée, classe de terminale

Période historique :

Le XX^{ème} siècle et notre époque

Thème :

Arts/contraintes/réalisations

Domaines artistiques :

Arts du visuel (œuvre), arts du spectacle vivant (exploitation)

Champ :

Champ scientifique et technique

Disciplines potentiellement impliquées :

Arts plastiques, EPS, mathématiques (géométrie), physique.

Œuvre support de l'étude :

Le fond de l'armoire, céramique d'Yvonne Guégan

Mots clés :

Matière, céramique (terre/feu), volumes, formes, couleurs, assemblage, directions

Problématique :

Parmi les pistes d'étude énoncées dans le texte officiel sur l'organisation de l'enseignement de l'Histoire des Arts au lycée, nous choisirons d'aborder l'œuvre à partir du thème « Art/contraintes/réalisations » et plus particulièrement :

« *La contrainte comme source de créativité (contraintes que s'impose l'artiste)* »²⁵.

A partir de ce choix, nous formulons la problématique suivante :

Comment la réalisation de l'œuvre exprime-t-elle les contraintes auxquelles l'artiste a choisi de se confronter ?

Quelles correspondances peut-on établir entre les arts (danse/Art plastique en l'occurrence) quant à la nature et l'exploitation artistique des contraintes ?

2. L'œuvre

Il s'agit d'une céramique composée d'un assemblage de pièces polychromes solidarisées par un axe métallique dissimulé, posé sur un socle vertical imposant.

²⁵ BOEN n°32 du 28 août 2008, « Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée », Annexe : Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts, p.16.



2.1. Carte d'identité de l'œuvre

Titre : *Le fond de l'armoire*

Auteur : Yvonne Guégan (peintre-plasticienne)

Année de création : 1984

Mode et lieu de diffusion : exposée au Musée Atelier Yvonne Guégan, 22 rue Géo Lefèvre, 14000 Caen

Date et lieu de la rencontre : 24 octobre 2010, salle de danse du campus 2, université de Caen

Thème de l'œuvre : empilements d'objets disparates

2.2. Contextualisation de l'œuvre

2.2.1. Biographie rapide de l'artiste

Yvonne Guégan est née à Paris en 1915. En 1920, sa mère, veuve de guerre, se remarie avec un pharmacien, qui adoptera Yvonne, et la famille s'installe à Caen. En 1935, après ses études au Lycée et à l'Université (Histoire de l'Art), Yvonne quitte le domicile de ses parents à Caen pour entrer à l'École Nationale Supérieure des Beaux-arts de Paris (ENSBA). Elle est reçue à l'Atelier Lucien Simon puis à celui de Georges d'Espagnat. Elle aborde la fresque avec Pierre-Henri Ducos de la Haille.

En 1939, au début de la guerre, Yvonne retourne chez ses parents à Caen. Son petit atelier est détruit en 1944 mais elle continue à peindre et dessine le chaos qui l'entoure.

Après la guerre, elle donne des conférences à l'Université d'été pour les étrangers, à l'école normale, à l'office municipal de la jeunesse (OMJ). Son audace, ses conceptions modernes et son refus de l'académisme provoquent des réactions d'opposition. Correspondante du journal parisien « Arts », elle bouscule les conventions et encourage les jeunes artistes. C'est à cette époque qu'elle éprouve le besoin de visiter l'Europe (Angleterre, Suède, Espagne, Italie), voyages qui inspireront de nombreuses toiles.

En 1950, elle est intégrée au régime social mis en place par le Ministère de la Culture (Malraux). En 1960, la commande publique du 1% lui permet des travaux importants (fresques, monuments...).

Chevalier des Arts et Lettres, ses œuvres ont été acquises par la Ville de Caen, le Musée de Caen, le Musée de Cherbourg, le Musée de Vire, le Musée de Gers, le Musée de Beyrouth et le Musée de la Résistance à Besançon. « Avec près de 6 000 pièces, Yvonne Guégan s'est vouée non pas à la création mais à la recherche artistique »²⁶

Artiste libre, gaie et têtue, et surtout indépendante à une époque où l'émancipation féminine n'était pas encore de mise, Yvonne Guégan a pratiqué un art résolument moderne qui témoigne de sa fantastique énergie. Décédée en 2005, l'année de ses 90 ans, elle laisse une œuvre importante et polymorphe (peintures, céramiques, mosaïques, tapisseries, girouettes métalliques, monuments) qui a marqué l'histoire de sa région et contribué à influencer toute une génération de peintres et de plasticiens.

2.2.2. L'œuvre dans la vie de l'artiste

Le Fond de l'armoire ne fait pas partie des premières œuvres céramiques d'Yvonne Guégan car elle s'intéresse à ce matériau et à cette technique depuis de longues années. Il ne s'agit pas non plus d'une rupture avec les autres formes d'expression qu'elle pratique : Yvonne mène de pair de nombreuses recherches artistiques.

« Avec la céramique, au lieu de la forme suggérée par le trait, qui reste un mensonge, on s'attaque au volume même de l'espace. »²⁷

Le Fond de l'armoire est une des nombreuses œuvres de l'artiste dans cet art : *Le radis, La Belle de Caen, La Sirène, La chorale, Tomahawk, La République, Hétaïre, Mathilde et Guillaume, Pégase*, etc. Il s'agit principalement d'œuvres en volume où s'alternent vides et pleins, faites de superpositions verticales, blanches ou polychromes et souvent très gaies.

2.2.3. Contexte historique, politique, artistique

Ouverte aux langages artistiques nouveaux comme le cubisme ou le fauvisme, Yvonne Guégan a lutté toute sa vie contre l'académisme dans une région où l'on peignait encore comme à la fin du XIX^{ème} siècle. Ceci dit, Yvonne ayant vécu 90 ans et travaillé toute sa vie à son art, les contextes qu'elle a traversés s'avèrent fort différents : nous nous concentrerons ici uniquement sur les années 80 (date de présentation de l'œuvre retenue).

Les années 1980, du 1er janvier 1980 au 31 décembre 1989, sont marquées par le développement des politiques libérales (Ronald Reagan aux États-Unis, Margaret Thatcher en Angleterre) et la chute du communisme dans les pays de l'Est.

En France, l'Histoire retiendra l'arrivée au pouvoir de la gauche avec l'élection de François Mitterrand à la Présidence de la République. La peine de mort est abolie (1981) et l'homosexualité n'est plus un délit (1982). La politique gouvernementale s'oriente vers une décentralisation culturelle, les budgets publics alloués au Ministère de la culture augmentent nettement (son budget double en 1982). Les effets sont visibles : les compagnies de danse se multiplient et les centres chorégraphiques nationaux (CCN) se mettent en place, on assiste à la naissance des radios libres, à l'ouverture télévisuelle, à l'avènement de la fête de la musique, etc. La Pyramide du Louvre, les colonnes de Buren, le Musée d'Orsay voient le jour.

Dans la rue, les coupes de cheveux et les vêtements anticonformistes sont de mise, et les couleurs sont vives : originalité et créativité caractérisent cette décennie. Parallèlement, la société entre dans l'ère de l'informatique et l'art numérique fait son apparition.

²⁶ FOU DA (E.S.), « Yvonne Guégan, 50 ans d'amour de l'art ? », hebdomadaire *Liberté*, 9 juin 1989.

²⁷ GUEGAN (Y.), « Entretien avec E. Lesecq », in FLAMENT (E.), *Yvonne Guégan. 1915-1960*, Caen, Les Amis d'Yvonne Guégan, 2009, p.186.

« Ces années sont marquées par un retour déflagratif à la figuration comme une explosion joyeuse en réaction à l'art conceptuel et minimaliste, éminemment théorique et méditatif des années 1970. »²⁸

Le *Fond de l'armoire* s'inscrit dans cette mouvance d'œuvres colorées, pleines de vie produites par des « artistes qui ne se prennent pas au sérieux, qui désacralisent l'art »²⁹. Yvonne ne disait-elle pas : « Si je n'avais pas été peintre, j'aurais été clown. » ?

La contribution théorique de Jean-Cyrille Etourneauud sur le thème de l'œuvre/objet permet de situer plus précisément l'œuvre dans le contexte artistique. N'ayant pu obtenir le droit d'utiliser les œuvres convoquées, nous ne pouvons reproduire ici cette étude. Elle pourra être simplement consultée en interne par les adhérents de Passeurs de danse.

2.2.4. Réception de l'œuvre au moment de sa création

Après de nombreuses fresques en céramique dans les établissements publics et scolaires bas-normands, les céramiques d'Yvonne Guégan rencontrent un vif succès dans la région caennaise et l'artiste multiplie les expositions (Caen, Saint-Lô, Granville, Ouistreham, etc.)

A ce moment (années 80), on ne peut parler de reconnaissance spécifique des céramiques d'Yvonne Guégan : c'est l'ensemble de son œuvre qui est enfin salué.

2.3. Choix de l'œuvre pour l'enseignement de l'histoire des arts

Cette œuvre a été choisie pour plusieurs raisons.

- Le parcours artistique de l'artiste qui l'a créée est remarquable de plusieurs points de vue : au plan de la recherche artistique tout au long de sa vie s'exprimant par la diversité des modes d'expression qu'elle a exploités, sa remise en question de codes artistiques et sa notoriété en Normandie.

- En tant que céramique, l'œuvre révèle des contraintes spécifiques liées à la matière et au processus de fabrication qui permettent de traiter l'une des thématiques proposées à l'étude pour le lycée « arts, contraintes, réalisations ».

- Le choix de cette œuvre permet de travailler sur la correspondance entre les arts, à travers la façon dont les notions telles que la verticalité, l'équilibre, la série, etc., peuvent s'exprimer en art du visuel et en art du spectacle vivant. Ces notions deviennent alors des points d'ancrage pour une étude interdisciplinaire (arts plastiques, sciences physiques, EPS par exemple).

- Enfin, dans le cadre spécifique du stage « Danse et Histoire des arts » qui s'est déroulé à Caen, ce choix a rendu possible une confrontation directe avec l'œuvre (et non pas sa reproduction) dans le cadre d'un partenariat avec une association assurant la conservation de l'œuvre d'Yvonne Guégan. Le partenariat est en effet une modalité préconisée dans le texte officiel de référence.

3. L'approche de l'œuvre

3.1. Approche sensible de l'œuvre

Dans le cadre de l'atelier proposé lors du stage, l'œuvre se trouvait physiquement présente dans l'espace de travail. Le même type d'approche peut être envisagé avec un support papier ou la projection de l'image de l'œuvre sur un écran.

²⁸ LOFFREDO (F.-R.), « Panorama » in FLAMENT (E.), *Yvonne Guégan. 1980-2005*, Caen, Les Amis d'Yvonne Guégan, 2009, p.185.

²⁹ LOFFREDO (F.-R.), « Panorama », *Ibidem*.

Une rapide présentation de l'artiste a permis de mieux la connaître : dans le cadre d'un travail avec les élèves, cette première étape peut être plus développée.

→ **D'une approche globale de l'œuvre**

Dans un premier temps, les intervenantes ont proposé un déplacement silencieux vers et autour de l'oeuvre pour permettre à chacun un premier contact en l'abordant uniquement par la vision (interdiction de la toucher) : « *Qu'est-ce que je perçois ?* »

Les consignes étaient les suivantes : prendre le temps nécessaire, s'attacher à multiplier les points de vue au sens premier du terme, se questionner sur les images qu'elle évoque et/ou les émotions qu'elle génère.

Dans un second temps, chacun a énoncé les mots lui venant à propos de l'œuvre : *vertical, pilier antique, boule, jaune, empilement, été, couleurs, brillant, bonbon acidulé.....* Cette étape de première « mise en mots » est importante avec les élèves, car elle permet d'une part de confronter différentes sensibilités, chacun n'étant pas réceptif aux mêmes éléments de l'œuvre, ni de la même manière. D'autre part, elle favorise l'enrichissement du vocabulaire lié aux propriétés de l'œuvre.

Cette mise en mots ouvre le passage de la réception émotionnelle à la réception esthétique.

→ **à une approche guidée**

La démarche s'appuyant sur un dialogue entre les arts, l'étape suivante consiste à interpellier le corps dans la réception de l'œuvre à partir de questionnements puisqu'il s'agit d'aboutir à une production dansée. Qu'est-ce qui, dans cette œuvre, entre en résonance avec mon corps ? Quelles parties, comment ? Les propriétés de l'œuvre (formes, couleurs, matière, composition, nature des éléments...) génèrent-ils des correspondances, des états, des mouvements, des directions, des rythmes ? Comment la réception de l'œuvre est-elle ressentie dans le corps ?

Dans la conduite de l'atelier, les stagiaires se sont alors de nouveau approchés de l'œuvre, l'ont observée avec un nouveau regard et ont commencé pour certains à réagir corporellement, à se mettre en mouvement.

→ **à une approche problématisée par rapport au thème.**

Après une approche sensible globale de l'œuvre puis orientée par rapport à la nature de la production envisagée (corporelle), l'œuvre est appréhendée en regard de la thématique choisie « arts, contraintes, réalisations ».

L'œuvre est maintenant observée à partir de la question : quelles sont les types (ou la nature) de contraintes auxquelles l'artiste s'est confronté pour la réalisation de l'œuvre ?

Cette étape de questionnement fait émerger des réponses relevant des contraintes liées :

- à l'assemblage et à l'équilibre des différents éléments constitutifs ;
- aux couleurs ;
- à la mise en forme, au façonnage des éléments ;
- aux choix des éléments (« vasque », fragments...) ;
- à la « représentation » des éléments ;
- etc.

Il revient alors de regrouper les réponses énoncées en grandes catégories signifiantes par rapport au champ d'étude, ici le champ technique. Trois grandes catégories nous apparaissent pertinentes :

- les contraintes liées à la matière et aux techniques de façonnage et de décoration ;
- les contraintes liées à la structure de l'œuvre ;
- les contraintes liées au parti pris artistique dans le traitement du thème, « *Le fond de l'armoire* ».

3.2. Approche analytique de l'œuvre

Cette étape permet d'approfondir l'étude de l'œuvre du point de vue de la thématique choisie et de se questionner sur les étapes de la création. L'introduction de connaissances culturelles est alors nécessaire pour éclairer la problématique que nous avons choisie relative aux contraintes auxquelles l'artiste s'est confronté et à la façon dont elle les a gérées.

3.2.1. Les contraintes liées à la matière et aux techniques de façonnage et de décoration

L'œuvre étudiée, « *Le fond de l'armoire* », est une céramique.

La céramique³⁰ (du grec *keramos*, « argile ») est un art pratiqué depuis la préhistoire. Elle est née de la transformation de l'argile sous l'action du feu. La céramique est classée dans la catégorie des arts de la terre si on prend en compte le matériau qui la constitue ou dans celle des arts du feu si l'on prend en compte le procédé qui permet la transformation du matériau.

On classe la céramique d'art en quatre grandes familles qui se différencient par la mise en œuvre de l'argile, la cuisson et l'enduit vitreux qui l'imperméabilise :

- les poteries : couvertes d'une glaçure plombeuse qui les rend imperméables ;
- les faïences : à pâte poreuse couverte d'un émail stannifère opaque ;
- les grès : à pâte dure colorée, opaque, imperméable ;
- les porcelaines : à pâte blanche, dure, transparente, imperméable.

Ces techniques ont connu une évolution technologique et typologique, des différenciations régionales et des successions de progrès et d'emprunts aux autres manufactures. Elles sont encore toutes pratiquées. Si leurs étapes de fabrication sont identiques (préparation de la terre, façonnage, décoration, cuisson), chaque artiste ou artisan garde secrets néanmoins ses recettes et ses procédés.

Le façonnage

À l'état pur, l'argile est composée de silice, d'alumine et d'eau : elle est alors blanche. Mais dans la nature, elle contient d'autres matières, de l'oxyde de fer, de la magnésie, du titane, de la rutile... qui lui donnent des colorations diverses : grise, rouge, ocre.

L'argile est ramassée, malaxée, puis séchée. Ensuite, elle est épurée manuellement ou par triage. Pour remédier à sa trop grande plasticité, on intègre à sa terre un dégraissant (quartz, silice, chamotte...) et pour abaisser le point de température de fusion, on y incorpore un fondant (cendres de végétaux, feldspath, carbonate de chaux). La pâte peut être plus ou moins fine et homogène. Plus la pâte est fine, plus sa préparation, sa réalisation et sa cuisson sont délicates.

Les décors

Le décor peut être réalisé au moment du façonnage sous la glaçure ou l'émail qui protège la céramique ou après la pose de la glaçure et de l'émail. Ce décor peut être coloré, peint, lithographié, décalqué, incisé, gravé, estampé, moulé, taillé, ajouré, découpé, appliqué...

Les couleurs sont restreintes jusqu'au XVIII^{ème} siècle car les oxydes métalliques connus pour les donner sont peu nombreux : le cobalt pour le bleu, le cuivre pour le vert et le rouge, le manganèse pour le brun violacé, le fer pour les brun, jaune et rouge. Au XIX^{ème} siècle, les couleurs obtenues avec du chrome permettent d'avoir plusieurs nuances de rouge ou de bleu.

La découverte en Angleterre au XVIII^{ème} siècle du procédé de l'impression facilita beaucoup la pose du décor. D'abord monochrome, l'impression put être réalisée en

³⁰ Source : <http://www.alienor.org/articles/refceram/index.htm>

polychromie grâce au procédé de la chromolithographie. Aujourd'hui le décor peut être obtenu avec l'aide des techniques informatiques.

La cuisson

La cuisson est le moment où la pâte devient une autre matière et se transforme en poterie, faïence, grès ou porcelaine. Elle s'effectue dans des fours dont on retrouve la trace dès l'époque néolithique en Orient, et dès l'âge du bronze en Gaule.

Les poteries ordinaires, les grès subissent une seule cuisson à 900/1100°C pour les premières et à 1250/1320° pour les seconds.

Les faïences dites de grand feu, les poteries vernissées, la porcelaine subissent deux cuissons : la première, appelée demi-cuisson ou dégourdi, fait perdre à la pâte son eau ; la deuxième, appelée grande cuisson, a lieu après la pose du décor et de la glaçure ou de l'émail.

La porcelaine décorée et la faïence au petit feu subissent trois cuissons : le dégourdi, la grande cuisson qui cuit l'émail et la cuisson du décor posé après la cuisson de l'émail ou de la glaçure.

Yvonne Guégan disait elle-même : « *Il y a le grand mystère des cuissons au four dont le résultat est souvent imprévu et décevant. Pour avoir l'éclat et la belle matière, il faut recommencer et recuire telle ou telle pièce deux ou trois fois* »³¹.

3.2.2. Les contraintes liées à la structure de l'œuvre

Les observations sur la structure de l'œuvre permettent de distinguer notamment les propriétés suivantes :

- éléments en équilibre autour d'un axe métallique vertical non apparent ;
- socle-support à un empilement d'éléments ;
- alternance de plans et de volumes ;
- utilisation de pliages ;
- composition par assemblage de type accumulation.

Pour ses céramiques, Yvonne Guégan s'attelait avec détermination à résoudre les contraintes liées à l'équilibre des poids. Elle travaillait avec un chef d'atelier tourneur pour donner forme à ses croquis. Celui-ci souligne que certains d'entre eux s'avéraient irréalisables.

3.2.3 Les contraintes liées au parti pris artistique dans le traitement du thème du fond de l'armoire

L'idée de départ d'Yvonne Guégan de s'intéresser au « fond de l'armoire » implique des positionnements artistiques quant à la façon dont elle va traiter les éléments susceptibles de s'y trouver. Cette problématique du rapport « œuvre/objet » est développée dans la contribution de Jean-Cyrille Etourneauud à la suite de cet article.

Cependant, pour cette étape encore, l'observation directe de l'œuvre dévoile des pistes quant aux partis pris esthétiques de l'artiste. En effet, son intérêt pour des objets oubliés peut s'inscrire dans une remise en question de nos valeurs et une poésie du quotidien qui tient avant tout au changement de regard que l'on porte sur l'environnement qui nous entoure au quotidien.

Son œuvre, *Le fond de l'armoire*, procède de ce déplacement du regard. Pour cela, elle utilise un certain nombre de procédés de mise en valeur des éléments.

- Elle les érige, tels des trophées, sur un socle lui-même façonné en céramique, créant une ambiguïté sur les contours de l'œuvre : les limites de l'œuvre tiennent-elles à l'objet ou au regard de celui qui l'observe ?

- Elle en assemble un nombre important, composant un empilement qui confère à l'amalgame d'éléments anonymes. Mais l'usage de couleurs contrastées et

³¹ GUEGAN (Y.), « Entretien avec E. Lesecq », in FLAMENT (E.), *Yvonne Guégan. 1915-1960*, Caen, Les Amis d'Yvonne Guégan, 2009, p.187.

complémentaires les rend singuliers et leur attribue des propriétés esthétiques qui pourraient sembler dues au hasard.

- Elle les pare de couleurs vives, les décore et les vernit leur donnant l'éclat du neuf : le caractère de nouveauté tient-il à l'objet ou à celui qui s'y intéresse ?

3.3. Quelles pistes retenir pour conduire un travail en danse ?

L'enseignement de l'histoire des arts visant la recherche de cohérence pour les élèves, les notions à retenir pour s'engager dans un travail pas de l'ordre du simple inducteur mais de la traversée, au plan sensible, moteur, culturel, de notions liées à l'œuvre choisie.

Nous proposons ainsi de retenir, parmi d'autres choix possibles :

- le travail de la matière et du façonnage dans une mise en parallèle entre celle de la céramique (la terre) et celles du corps ;
- le travail autour de la notion de structure (axe vertical, socle, pliages, directions, accumulation...);
- le travail du parti pris artistique de la composition à partir d'éléments disparates et de changement de points de vue corporel doit être issu des différentes étapes précédentes.

4. L'atelier

L'atelier proposé au cours du stage s'est inscrit dans une unité de temps de quatre heures, depuis l'approche globale de l'œuvre jusqu'à la composition par groupe. Du fait de ce cadre temporel, les étapes évoquées précédemment ont été raccourcies par rapport au temps à y consacrer avec des élèves. Par ailleurs, une répartition des apports entre les enseignants est à envisager.

Les trois séquences qui ont été proposées font suite à l'approche de l'œuvre. La première débute par un échauffement, conçu à partir des pistes retenues précédemment.

4.1. Séquence 1 : jeux de matières

4.1.1 « La table des matières »³²

Il s'agit d'éveiller et prendre conscience des différentes matières du corps (en résonnance avec la matière de l'œuvre) :

- **la peau** en correspondance avec le vernis de l'œuvre

Il s'agit de faire l'expérience de la sensibilité tactile.

Consigne : Prendre conscience de ses propriétés (interface avec le monde, sensibilité, finesse, enveloppe, continuité, surface...) en mettant en contact différentes surfaces corporelles de différentes manières (effleurer, caresser, faire glisser les mains l'une contre l'autre, les mains sur le visage, puis le cou, et toutes les parties du corps, mais aussi toucher en pointant différentes parties avec un doigt, le poignet, le bras).

L'expérience de la sensibilité tactile se fait en évitant la pression qui déplace la sensation vers les tissus musculaires, tendineux situés en-dessous.

- **les muscles** en correspondance avec la terre non cuite de la céramique

La proposition vise à faire l'expérience de la sensibilité tonique et kinesthésique.

³² Terme emprunté à Benoît Lesage in : *La danse dans le processus thérapeutique*, Ramonville St Ange, Erès, 2005.

Consigne : Prendre conscience des propriétés de volume et d'élasticité des muscles par auto-massage des grands groupes musculaires (visage, cou, épaules, dos, abdomen, bras, cuisses, jambes, pieds).

- **les os** en correspondance avec l'axe métallique de l'œuvre et la terre cuite

Le système osseux permet de faire l'expérience de la sensibilité vibratoire.

Consigne : Prendre conscience des propriétés osseuses (solidité, intériorité, solidarité globale à travers les ligaments et tendons) par des touchers profonds (pression) et des petites percussions sur les os des mains, du crâne, du bassin, tibia, cheville...

- **Intégration des 3 systèmes** :

Par 2, un allongé sur le dos au sol, l'autre effectue des petits repoussés (petites « secousses ») sur la plante des pieds de son partenaire. Celui-ci se retrouve ballotté par des petits allers-retours où il a la sensation de glisser à l'intérieur de sa peau, mais aussi d'être massé par les mouvements du corps contre le sol. Enfin, il fait l'expérience de la solidarité du système tendineux squelettique par la transmission à tout le corps de la poussée exercée sur les plantes de pieds.

4.1.2. Le corps : une matière à pétrir et à mettre en forme

A cette étape, il s'agit de faire l'expérience de la matière du corps comme de celle de la terre dans les mains de l'artiste, c'est-à-dire d'une forme compacte à pétrir, qui présente une certaine résistance à la déformation ou à la mise en forme.

- **Les rouler au sol**

Consignes : Depuis la position « tortue », rouler latéralement en gardant non pas la forme précise du corps mais la structure globale, et en recherchant la continuité dans le rouler (pas de heurts).



Explorer les « rouler » dans toutes directions (latéralement, en arrière, en avant), toujours en recherchant la continuité du mouvement par transfert progressif du poids du corps. Rouler avec l'idée de la boule de terre qu'on pétrit pour la chauffer et l'assouplir pour pouvoir lui donner une forme choisie et travaillée.

- **De la matière compacte à la forme en volume**

Consigne : Depuis un rouler ou un enchaînement de rouler, déployer une forme en volume qui s'érige (idée du socle). Le passage de la forme compacte à une forme « sculptée » doit se faire dans un changement de qualité : la matière compacte présente un équilibre des tensions qui garantit la conservation de sa forme dans le rouler, la phase de mise en forme se fait par la densification d'appuis qui permet de déployer, d'étirer, d'éloigner d'autres parties du corps.



- Construction à partir des matériaux explorés

Consigne : Elaborer une phrase personnelle qui construise progressivement une forme sculptée par accumulation³³ (3 ou 4 étapes pour aboutir à la forme finale).

4. 2. Séquence 2 : Jeux autour de la structure

4.2.1 Axe vertical et pliages

Consignes : - Osciller sur place autour de l'axe vertical (en avant, arrière, latéralement).



- *Plier une ou plusieurs parties du corps* (alternativement, simultanément) puis enchaîner plusieurs pliages ;

³³ Accumulation : principe chorégraphique basé sur la répétition, la série et l'addition. *Dictionnaire de la danse*, sous la direction de Le Moal (P.), Paris, Larousse, 2008.



- *Se déséquilibrer* après des oscillations et enchaîner des pliages après un déplacement ; jouer sur le pliage et le dépliage (même trajet au pliage et dépliage, trajets différents, introduire des accents, varier les amplitudes, les durées, les résistances...) S'appuyer sur l'imaginaire (l'élément à plier est-il long, léger, épais...)

- *Construction à partir des matériaux explorés*

Consigne : Construire une phrase personnelle articulant axe vertical et jeux de pliages et dépliages.

4.2.2 Axe vertical et autres directions

Consigne : En duo, construire des figures faisant mettre en évidence l'axe vertical et d'autres directions (horizontale, obliques), en empilement ou non.



4.3. Séquence 3 : Du geste pictural de décoration au geste dansé

Cette séquence n'a pas pu être réalisée durant le stage au regard de la durée de l'atelier.

Consigne : Explorer les différents gestes qui ont permis de produire les décorations de la céramique (ligne droite, points, motifs de type feuille d'arbre, à plat). Jouer à les déformer dans l'amplitude, le rythme, etc.

Construire une phrase personnelle composée de séries de deux gestes dansés issus des gestes picturaux de décoration.

4.4. Composition

Par groupe de 5 à 7.

Composition progressive en quatre tableaux qui ont été composés dans l'ordre choisi par les groupes durant le stage.

a) Construire une partie utilisant les phrases élaborées dans la partie « mise en forme de la matière » (rouler au sol/mises en forme), en renforçant la lisibilité du processus d'accumulation (par répétition, par canon, unisson, mise en scène...).

b) Construire une partie mettant en relief le contraste entre l'axe vertical et les pliages, en s'appuyant sur les phrases construites précédemment.

c) Construire une partie mettant en scène les gestes qui produisent des motifs de décoration, en renforçant l'idée de série par un unisson (non réalisé en stage).

d) Construire une partie mettant en scène les figures en duo, en offrant plusieurs angles de vue aux spectateurs.

5. Correspondances entre les arts

Nous choisissons d'aborder la transversalité artistique à travers deux axes caractéristiques qui contribuent à l'identité de l'œuvre étudiée :

- la mise en forme par le façonnage de la matière ;
- le rapport au monde quotidien.

5.1. La mise en forme par le façonnage de la matière

Si ce thème paraît central en arts plastiques, et particulièrement pour toutes les productions résultant d'un processus de pétrissage, plus encore que de cisaillement ou de collage, le travail de la matière du corps intéresse éminemment le danseur, le comédien et le chanteur.

En danse, l'intérêt pour la « matière du corps » s'est particulièrement développé à la suite des travaux de Laban³⁴, qui a étudié la relation entre le processus de production du mouvement (l'intention) et la forme du mouvement.

Le mouvement peut, en effet, être appréhendé selon différentes dimensions : son intention, sa valeur expressive ou symbolique, ses propriétés physiques, etc. Sur ce dernier plan, on peut l'envisager du point de vue de la posture (rapport à la gravité), de la structure (paramètres d'espace, de temps et d'énergie) et de la qualité.

La qualité de mouvement apparaît directement liée à la façon dont le danseur convoque les différentes matières du corps, organisées en systèmes fonctionnels (osseux, musculo-tendineux, tactile, visuel, labyrinthique, lymphatique, etc.). Cette relation est au cœur des pratiques et des recherches des différentes techniques d'analyse du mouvement³⁵ à partir des années 80. Ces dernières se poursuivent aujourd'hui notamment à travers l'analyse fonctionnelle du mouvement dansé (AFMD)³⁶ qui est d'ailleurs l'une des disciplines enseignées pour le diplôme d'état de professeur de danse.

Au plan de la création chorégraphique, la pièce d'Odile Duboc, *Projet de la matière*, créée en 1993 et recréée en 2003, place au cœur de son propos le processus de façonnage de la matière du corps et du mouvement. Grâce à l'aboutissement d'un long

³⁴ LABAN (R.), *La maîtrise du mouvement*, (1950), trad. fr. Challet-Haas (J.) et Bastien (M.), Arles, Actes Sud, 2007.

³⁵ ROUQUET (O.), *Les techniques d'analyse du mouvement et le danseur*, Paris, FFD Éd., 1985.

³⁶ De nombreux analystes du mouvement sont regroupés au sein de l'association « Accord cinétique » <http://www.afcmd.com>

travail d'expérimentation et de recherche et à un dispositif scénographique formé de coussins géants, les danseurs évoluent en produisant des qualités de mouvements très particulières, comme en apesanteur, gardant la mémoire sensorielle de chaque état. « *Ils étaient tout à coup en mouvement, dans des mouvements organiques et justes, dans la mémoire dynamique des éléments que je cherchais à leur transmettre depuis toujours* » précise Odile Duboc³⁷.

5.2. Le rapport au monde quotidien

Concernant les arts plastiques, la contribution de Jean-Cyrille Etourneaud (Cf. chapitre suivant) montre combien les rapports entre l'objet quotidien et l'œuvre témoignent d'approches qui redéfinissent les codes esthétiques et remettent en question, dans un véritable dialogue croisé, les conceptions même de l'œuvre.

Les références artistiques convoquées ont en commun de considérer que l'œuvre ne tient pas tant à l'objet représenté ni à l'objet produit qu'à la démarche selon laquelle l'artiste le présente comme tel. De ce point de vue, tout objet ou fragment d'objet peut prétendre à devenir œuvre. *Le fond de l'armoire* s'inscrit ainsi dans cette démarche artistique qui, de façon plus large, requestionne notre regard sur notre environnement quotidien.

Dans une approche transversale entre les arts, le geste quotidien en danse offre des échos multiples. On le retrouve en effet depuis très longtemps dans certaines danses traditionnelles ou rituelles. Il y apparaît cependant sous une forme stylisée voire mimée, comme dans le cas de la pantomime.

Ce n'est qu'au XX^{ème} siècle que le geste quotidien devient matériau chorégraphique pour lui-même, à la suite des travaux de Laban qui s'intéresse non pas aux codes esthétiques de la danse mais à la fonctionnalité du geste, à ses propriétés internes en adéquation avec le but que le sujet se donne.

L'exploitation chorégraphique du geste quotidien dans sa stricte énonciation sera explorée dès 1952 par Merce Cunningham dans *Excerpts from Symphonie pour un homme seul*.

Mais le processus sera systématisé par Anna Halprin dans les années 60 à travers les *tasks*, principe d'improvisation et de composition fondé sur la réalisation d'actions quotidiennes simples (nettoyer, porter, etc.). Trisha Brown, qui fut l'une de ses élèves, poussera l'exploitation des gestes quotidiens à travers le principe d'accumulation (cf. contribution *Victory Boogie Woogie*).

Dans un autre registre, la danse de Pina Bausch convoque également le geste quotidien mais dans une forme plus théâtralisée, dont la dimension symbolique reste forte.

Enfin, Odile Duboc trouve dans l'observation de l'environnement quotidien une inspiration qui colore sa danse d'une poésie du quotidien, rejetant toute dimension spectaculaire.

³⁷ PERRIN (J.), *Projet de la matière – Odile Duboc – Mémoire(s) d'une œuvre chorégraphique (+ DVD)*, Presses du réel/CND, 2007.

Bibliographie

Au sujet de l'éducation artistique

Ouvrages

- ARDOUIN (I.), *L'éducation artistique à l'école*, Paris, ESF, 1997.
BOURDIEU (P.) et coll., *Penser l'art à l'école*, Arles, Actes Sud, 2001.
FILLOUX-VIGREUX (M.), *La danse et l'institution – Genèse et premiers pas d'une politique de la danse en France, 1970-1990*, Paris, L'Harmattan, 2001.
PEREZ (T.), THOMAS (A.), *Danser les arts*, Nantes, CRDP des Pays de Loire, 2001.

Articles

- BRUN (M.), « Éducation artistique et partenariat », *EPS*, n°317, 2006.
COLTICE (M.), « L'éducation artistique par la danse », *EPS*, n°280, 1999.
DECHAVANNE (P.), PASCAL (E.), « Acquérir une culture artistique au collège », *EPS*, n°317, 2006.
HERZBERG (N.), « Cinquante propositions pour améliorer l'éducation artistique à l'école », *Le Monde*, 3 Juillet 2005.
PANIER (E.), « Art et enseignement, histoires particulières », in *L'art à l'école*, Paris, Beaux Arts magazine, 2001.

N° spécial de revues

- Beaux Arts*, « L'éducation artistique et culturelle de la maternelle au lycée », n°Hors Série, août 2009.
Le Télémaque, « L'art un objet de transmission ? », n°12, Caen, Presses Universitaires de Caen, octobre 1997.

Au sujet de la problématique artistique

Ouvrages

- ANZIEU (D.), *Le corps de l'œuvre*, Paris, Gallimard, 1981.
AUDI (P.), *L'ivresse de l'art*, Paris, Livre de Poche, Biblio Essais, 2003.
BECKER (H.S.), *Les mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1982.
CHALUMEAU (J.-L.), *La lecture de l'art*, Paris, Klincksieck, coll. 50 questions, 2008.
CHASTEL (A.), *Le geste dans l'art*, Paris, Liana Levi, 2001.
DANTO (A.), *La transfiguration du banal*, Paris, Seuil, 1989.
ECO (U.), *L'œuvre ouverte*, Paris, Seuil, 1965.
GENETTE (G.), *L'œuvre de l'art*, Paris, Seuil, coll. Poétique, 1995.

GOODMAN (N.), *Langages de l'art*, [1968], trad. fr. Morizot, Paris, Hachette, 2005.
JARRY (A.), *Le temps dans l'art*, Paris, L'Échoppe, 1995.
KANDINSKY (V.), *Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier*, Paris, Gallimard, 1989.
PANOFSKY (E.), *L'oeuvre d'art et ses significations*, Paris, Gallimard, 1969.
SAINT-JACQUES (C.), *Arts contemporains : 1950-2000*, Paris, SCÉREN-CNDP, 2002.
SOURIAU (E.), *La correspondance des arts*, Paris, Flammarion, 1947 (rééd. 1969).
VALERY (P.), *Philosophie de la danse*, Œuvres, tome 1, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1957.
VALERY (P.), *L'âme de la danse*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1960.

Articles

MIDOL (N.), « La problématique artistique de la danse dans l'institution éducative », in Carlier (G.) (dir.), *Si on parlait du plaisir d'enseigner l'EP*, Montpellier, Éd. AFRAPS, 2004.
MONS (C.), « La danse et les activités physiques d'expression artistique : les conditions d'une initiation artistique », Actes du colloque international de Toulouse, mai 1996.

Au sujet de la création artistique

Ouvrages

BERNARD (M.), *De la création chorégraphique*, Paris, Éd. CND, 2001.
DELEUZE (G.), *La logique du sens*, Paris, Éd. de Minuit, 1977.
GUILLAUMIN (J.), *Corps création entre Lettres et Psychanalyse*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 1980.
PASSERON (R.), *Pour une philosophie de la création*, Paris, Klincksieck, 1989.
ROBINSON (J.), *Éléments du langage chorégraphique*, Paris, Vigot, 1981.
STORR (A.), *Les ressorts de la création*, Paris, Laffont, coll. réponses, 1972.

Articles

DOBBELS (D.), « Danse et arts plastiques au bord des épreuves », *Io, Revue internationale de psychanalyse*, n°5, 1994.
GUERBER-WALSN (N.), « Le processus créateur », *EPS*, n°310, 2004.
LOUPPE (L.), « Des relations entre danseurs et plasticiens », *Art Press*, n°199, 1995.

N° spécial de revues

Nouvelles de danse, « Danse et arts plastiques », n°19, Bruxelles, Contredanse, 1994.
Stradda, « Danser l'espace », n°14, Paris, HorsLesMurs, Octobre 2009.

Au sujet de la culture chorégraphique

Ouvrages

- BANES (S.), *Terpsichore en baskets - post modern dance*, Paris, Éd. Chiron, 1987.
- BOISSEAU (R.), *Panorama de la danse contemporaine. 90 chorégraphes*, Paris, Éd. Textuel, 2008.
- BOURCIER (P.), *Histoire de la danse en Occident*, Paris, Seuil, 1994.
- CHRISTOUT (M.-F.), *Le ballet occidental : naissance et métamorphose, XVI e -XX e siècle*, Paris, Desjonquères, 1995.
- C.R.E.E.C., *La danse, une culture en mouvement*, Actes du colloque international, 7, 8, 9 mai 1999, Strasbourg, Université Marc Bloch, 1999.
- COLLECTIF, *L'histoire de la danse : repères dans le cadre du diplôme d'État*, Paris, CND, coll. Cahiers de pédagogie, 2000.
- COLLECTIF, *La danse, naissance d'un mouvement de pensée*, Biennale Nationale de Danse du Val de Marne, Paris, Armand Colin, 1989.
- CRÉMÉZI (S.), *La signature de la danse contemporaine*, Paris, Chiron, 1997.
- FAURE (S.), *Corps, savoir et pouvoir. Sociologie historique du champ chorégraphique*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2001.
- FRETARD (D.), *La Danse contemporaine : danse et non danse*, Paris, Cercle d'art, 2004.
- GIOFFREDI (P.) (Dir.), *A la rencontre de la danse contemporaine, porosités et résistances*, Paris, L'Harmattan, coll. Le corps en question, 2009.
- GUEST (I.), *Le Ballet de l'Opéra de Paris*, Paris, Flammarion, 2001.
- GUILCHER (Y.), *La danse traditionnelle en France*, Parthenay, FAMDT Éd, Librairie de la danse, 2001.
- IRZINE (A.), *La danse dans tous ses états*, Paris, L'Arche éditeur, 2002.
- LAUNAY (I.), *A la recherche d'une danse moderne. Rudolf Laban - Mary Wigman*, Paris, Librairie de la Danse/Art Nomade, Chiron, 1996.
- LE MOAL (P.) (dir), *Dictionnaire de la danse*, Paris, Larousse, 1999, réédition 2008.
- LEMAITRE (J.), *La danse*, Paris, Denoël, 1976.
- LOUPPE (L.) et coll., *Danses tracées*, Paris, Dis Voir, 1994.
- LOUPPE (L.), *Poétique de la danse contemporaine*, Bruxelles, Contredanse, 1997. LOUPPE (L.), *Poétique de la danse contemporaine - la suite*, Bruxelles, Contredanse, 2007.
- MARTIN (J.), *La danse moderne*, Arles, Actes Sud, 1991.
- MICHEL (M.), GINOT (I.), *La danse au XXème siècle*, Paris, Bordas, 1995.
- MOATTI (J.), SIRVIN (R.), *Les grands ballets du répertoire*, Paris, Larousse, 2002.
- PASTORI (J.-P.), *L'homme et la danse : le danseur du XVIe -XXe siècle*, Paris, Gallimard, 1980.
- PASTORI (J.-P.), *La danse : du ballet de cour au ballet blanc*, Paris, Gallimard, 1996.
- PASTORI (J.-P.), *La danse : des ballets russes à l'avant-garde*, Paris, Gallimard, 1997.
- PRUDHOMMEAU (G.), *Histoire de la danse*, Paris, Amphora, 1986.
- ROBINSON (J.), *L'aventure de la danse moderne en France*, Paris, Éd. Bougé, coll. Sources, 1990.
- ROBINSON (J.), *Une certaine idée de la danse. Réflexions au fil des jours*, Paris, Chiron, 1997.
- ROUSIER (C.) (dir.), *La danse en solo. Une figure singulière de la modernité*, Paris, CND, 2002.
- PIDOUX (J.-Y.), *La danse, art du XXe siècle*, Lausanne, Payot, 1990.

SEGUIN (E.), *Histoire de la danse jazz*, Paris, Chiron, 2003.
TESTA (A.), *Les Grands Ballets : répertoire de cinq siècles de danse*, Rome, Gremese, 2008.
VILA (T.), *Paroles de corps : la chorégraphie au XXe siècle*, Paris, éd. du chêne, 1998.

N° spécial de revues

Art Press, *médium : Danse*, numéro spécial, n°23, Paris, 2002.
Fous de danse, *Autrement*, n°51, Juin 1983.
Mobiles tome 1 : *Danse et utopie*, Paris, L'Harmattan, coll. Arts 8, 1999.
Textes et documents pour la classe (TDC), « L'Opéra », n°956, mai 2008.
Textes et documents pour la classe (TDC), « L'art chorégraphique », n°988, janvier 2010.

Au sujet de l'histoire des arts

Ouvrages

DUVIN-PARMENTIER (B.), *Pour enseigner l'histoire des arts, regards interdisciplinaires*,
Coll. Repères pour agir second degré, série « Dispositifs », CRDP d'Amiens et CRAP-Cahiers pédagogiques, 2010.

Conférences en ligne

Séminaire Histoire des arts INRP Lyon, janvier 2010
<http://www.inrp.fr/formation-formateurs/une-mission-formation-qui-se-structure/enseignement-transversaux-1/histoire-des-arts>

Textes officiels

Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée : Arrêté du 11-7-2008, Bulletin officiel n°32 du 28 août 2008, www.education.gouv.fr
Évaluation de l'histoire des arts pour le diplôme national du brevet : Encart BOEN n°40 du 29 octobre 2009, www.education.gouv.fr
(Liens actifs sur le site de *Passeurs de danse*, rubrique « Enseignement Histoire des arts : http://www.passeursdedanse.fr/histoire_des_arts/textes_officiels.php)

Compléments d'information et outils sur le site *Passeurs de Danse* :

http://www.passeursdedanse.fr/histoire_des_arts/temoignages.php

Association Passeurs de Danse

Statut

Association « loi 1901 », fondée en novembre 2008, ouverte à toute personne impliquée et/ou intéressée par la transmission de la danse en milieu scolaire et universitaire, et souhaitant partager ses expériences et ses connaissances.

Siège Social

Passeurs de danse
7 rue de Sarliève
63170 Pérignat les Sarliève

Objectifs

L'association se veut un lieu d'échanges et de partages, de mise en réseau des passeurs de danse pour la diffusion et l'enrichissement d'une culture de la transmission en milieu scolaire et universitaire. Elle favorise et s'appuie sur le développement de partenariat, de la mutualisation et de la créativité pour de nouveaux regards sur le monde.

Comme il y a les enchanteurs, les passeurs sont des « *endanseurs* », semeurs, relieurs et éveilleurs. Qu'ils soient enseignants, artistes, formateurs, intervenants culturels, les *Passeurs de danse* œuvrent avec passion, ouvrent des voies pour inventer de nouveaux chemins. Sensibles à l'altérité et au métissage, ils favorisent le travail de mémoire(s) par le croisement des paroles ; ils prolongent les expériences artistiques faisant des rencontres entre passeur(s) et élèves des moments de (re)création. Une diversité de parcours au cœur d'une éducation physique artistique et culturelle sans cesse dynamisée dans le partage.

Actions

- Création d'un site Internet, conçu comme un lieu de mutualisation et d'échanges, organisé comme un centre de ressources visant à regrouper et rendre accessible le maximum d'informations utiles à la transmission de la danse.
- Mise en traces des expériences sous toutes les formes (textuelle, documentaire, didactique, poétique, scientifique, photographique, filmique, etc.).
- Organisation d'actions (stages, colloques, rencontres, ateliers...) autour de thématiques relatives à la transmission de la danse.

Site Internet

<http://www.passeursdedanse.fr>

Le site « Passeurs de danse » est ouvert depuis le 21 novembre 2009 et a reçu à ce jour près de 5 500 visites. Il est accompagné d'une Newsletter trimestrielle.

Le site est un espace où circulent des traces, des outils, des textes officiels et des témoignages sous toutes leurs formes, des traversées et des expériences qui se vivent au quotidien, de la maternelle à l'université. Un site témoin et acteur de cette culture vivante de la transmission, de sa force et de ses questionnements.

Dès l'ouverture du site, le premier dossier thématique a recueilli la parole de chorégraphes, danseurs, vidéastes qui ont également choisi d'investir cette mission de passeurs de savoirs, de valeurs et de culture :

- danseuses et chorégraphes de renom comme Héla Fattoumi du CCN de Caen et Dominique Hervieu du CCN de Créteil, Wilfride Piollet, à la carrière de danseuse étoile à l'opéra de Paris, et Marilen Iglesias-Breuker de la Cie Icosaèdre ;
- didacticiens confirmés comme Tizou Perez, Thierry Tribalat et Michèle Coltice ;
- vidéaste passionné comme Charles Picq.

Premiers contributeurs, ils s'imposent par leur talent et leur générosité comme les « parrains » de l'association.

Composition du bureau

Présidente :

Marielle Brun, inspectrice d'académie- inspectrice pédagogique régionale EPS de l'académie de Clermont-Ferrand, résidant à Clermont-Ferrand (63)

Vice-présidente :

Eve Comandé, professeur agrégée d'EPS à l'UFRSTAPS de Caen, résidant à Caen (14)

Secrétaire :

Laurent Pejoux, professeur certifié d'EPS chargé de mission à l'Opéra national de Paris, résidant à Paris (75)

Secrétaire adjointe :

Hélène Brunaux, professeur agrégée d'EPS à l'UFRSTAPS de Toulouse, docteur en sociologie, résidant à Toulouse (31)

Trésorière :

Cécile Vérot, analyste programmeur à *Atos Origin Intégration* à Cournon d'Auvergne, résidant au Cendre (63)

Pour adhérer

Passeurs de Danse vise à fédérer et mettre en réseau tous ceux qui partagent le projet de transmettre la danse, sous toutes ses formes, en milieu scolaire et universitaire. Elle ne vit que de l'engagement de ses adhérents !

Pour adhérer, il faut se rendre sur le site www.passeursdedanse.fr pour s'inscrire puis envoyer sa cotisation après avoir rempli le formulaire en ligne à :

Passeurs de danse
7 rue de Sarliève
63170 Pérignat les Sarliève