

Mots clés : transgression - danse - art contemporain - école



Documents
complémentaires
sur le site.

Thierry TRIBALAT, IA IPR Honoraire - thierry.tribalat@orange.fr

L'éducation artistique et le rapport à la règle L'exemple de la danse

Conférence faite aux journées APGA de Valenciennes avril 2016

« L'intervention en EPS se caractérise par la norme que l'enseignant fait peser sur les corps de ses élèves »
George Vigarello

L'exercice et le développement de la rationalité, qu'ils s'appliquent à la pensée ou au corps, constituent le fondement paradigmatique des missions de l'institution scolaire. L'exercice de cette rationalité prend, dans le cadre d'une conception dualiste des enseignements, une forme majoritairement scripturale pour l'esprit et fortement instrumentale pour le corps. Il n'y a rien d'étonnant à cela, car construire une pensée rationnelle est constitutif d'une école ontologiquement liée à la république¹. Ce fondement historique de l'école républicaine permet de saisir pourquoi tout ce qui touche à « la part maudite » de chacun, pour reprendre l'expression de Georges Bataille² telle que, l'imaginaire, le sensible, les émotions, les sensations, les passions, n'a eu, jusqu'à il y a peu, qu'un droit de cité restreint au sein de l'institution³. Confortée par une éducation aux racines religieuses encore fortement présentes, cette part de nous-mêmes échappant à la discursivité, a toujours été perçue comme étant susceptible de rompre l'équilibre social, de favoriser, par un abandon de la raison, un retour à l'animalité et donc, entre autres, à la violence ou au désordre. Tolérée dans la petite enfance, il fallait que l'élève s'en départît rapidement ensuite, notamment dès l'école primaire, par une « disciplinarisation » progressive et méticuleuse du corps et de l'esprit. L'éducation culturelle et artistique est apparue avant tout, pendant bien longtemps, comme un supplément d'âme nécessaire à l'insertion sociale d'un être bien formé et bien éduqué. Bien évidemment, cette éducation

portait le plus souvent sur la réception et la compréhension des œuvres du patrimoine dont il s'agissait de deviser en société. Les apprentissages quant à eux sont restés pendant bien longtemps très techniques⁴. Aujourd'hui ce n'est plus le cas, les disciplines artistiques défendent une conception ouverte et créative de leurs enseignements, mais sans pour autant avoir conquis institutionnellement une place de choix dans la hiérarchie des disciplines. Par ailleurs, plus rarement et pour certains enfants issus de milieux favorisés, il était de bon ton de pratiquer un art, hors de l'école, mais sans pour autant devenir un artiste, car cela ne pouvait s'apparenter à une réussite sociale⁵. Une chose est évidente si l'état ou la société ont considéré, depuis plus de deux siècles, l'éducation du sensible, artistique et culturelle comme centrale, afin « d'élever l'humanité à l'unité de soi-même »⁶, ils l'ont toujours laissée à la périphérie de l'école.

La loi de refondation de l'école de 2013 tente de dénoncer cette représentation longtemps ancrée dans les mentalités, en accordant enfin une place de choix⁷ à l'éducation artistique et culturelle. Ces mentalités bien qu'ébranlées depuis le début des années soixante, n'avaient pas encore admis l'idée d'inscrire cette éducation de façon aussi claire et symbolique, en aussi bonne place, dans des textes officiels et fondateurs de l'école⁸. A ce sujet, l'article 10 de cette loi précise que « L'éducation artistique et culturelle favorise la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine

et participe au développement de la créativité et des pratiques artistiques. L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques. Elle comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité dont les modalités sont fixées par les ministres chargés de l'éducation nationale et de la culture. Ce parcours est mis en œuvre localement ; des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent y être associés ». L'enjeu est de taille dans une société fragmentée où règne une sorte de misère sensible et symbolique, où le formatage, par le divertissement commercial de la sensibilité, règne en maître. Peut-on dire alors que l'état a fait entrer le loup dans la bergerie en accordant à l'éducation artistique une telle importance ? Oui s'il ne cerne pas plus son objet, s'il l'on en reste au stade de la simple rencontre avec les œuvres, si enfin on croit qu'une simple sollicitation de la fonction expressive dans des dispositifs formels suffira. Par ailleurs, comment une institution, « conservatrice » par nécessité, voire par essence⁹, où la règle, la discipline, la norme, occupent une place centrale, où il s'agit de préparer l'avenir de la jeunesse, peut-elle s'accommoder d'une éducation et d'un monde artistique où la transgression des règles du jeu est monnaie courante ? Comment une école fondée sur la raison et l'approche rationnelle de la réalité, peut-elle aborder l'art dont la raison d'exister se fonde sur un questionnement et une exploration du sensible ?

1) Cette construction de l'école républicaine, voulue par les républicains dès la révolution française permet, par le savoir acquis, l'exercice de la raison, d'accéder au débat démocratique sur la chose publique, la « res publica », d'exercer lucidement son droit au suffrage universel et d'éviter ainsi que le peuple soit à lui-même son propre tyran (Condorcet).

2) « La part maudite », Georges Bataille. Ed de minuit, 1967.

3) La « musique » et « le dessin » (parent de l'éducation musicale et des arts plastiques) ont été l'objet pendant très longtemps d'un enseignement technique, analytique, normé et cadré.

4) Enfant, je me vois encore en cours de dessin déclinant du rose clair au rouge foncé toutes une série de carrés alignés les uns à côté des autres, condition préalable avant de pouvoir... dessiner. Heureusement cela a beaucoup évolué.

5) Je fais référence ici à Dominique Dupuy danseur chorégraphe, qui ne pouvait faire entendre lors d'un contrôle routier qu'il s'agissait, danseur/chorégraphe, de sa profession. In « La sagesse du danseur », ed. J.C Behart, 2011.

6) « L'éducation esthétique et artistique à l'école, un problème, pas une solution », Christian Ruby. Intervention dans l'académie de Lille.

7) Nous ne dirons pas centrale, car ce n'est pas encore le cas.

8) Dans la réforme des lycées, aucun art, ni l'histoire des arts, ne figurent dans le tronc commun des disciplines.

9) Pour comprendre un monde déjà là il faut pouvoir le mettre à distance. Annah Arendt dans son ouvrage « La crise de la culture », précise qu'en pratique, « il en résulte d'abord qu'il faudrait bien faire comprendre que le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde et non leur inculquer "un art de vivre" ».

Nous tenterons tout d'abord d'aborder, après avoir cerné ce que transgresser veut dire dans le domaine de l'art en général et de la danse en particulier, en quoi cette transgression est constitutive de la création artistique, quelle qu'elle soit.

Nous tenterons ensuite de montrer en quoi la danse contemporaine est un moyen de réinterroger nos modes d'être au monde, d'en révéler la face cachée en convoquant d'autres usages de notre sensibilité sans pour autant ignorer les

interdits. Comment elle permet d'affirmer une singularité, de découvrir toutes les facettes de sa personnalité et de favoriser l'expression de sa sensibilité

Enfin, en quoi l'étude d'œuvres chorégraphiques, et l'exercice de la danse, en milieu scolaire, peuvent-ils devenir source d'enrichissement, d'épanouissement tout en répondant aux valeurs de l'école républicaine, mais aussi et surtout en permettant aux élèves de devenir résolument contemporains.

Autant de questions que nous aborderons brièvement dans cette intervention. Il s'agira avant tout de nourrir un débat, d'ouvrir de nouvelles pistes d'exploration quant à l'éducation artistique et culturelle en général et en EPS plus particulièrement quand elle aborde les questions artistiques. L'enseignement arts-danse nous permettra également d'apporter quelques éclairages. Nous illustrerons notre propos par des exemples pris à la fois dans le domaine de l'art et le domaine scolaire.

1. Art contemporain et transgression

Contrevenir, passer outre une obligation, un ordre, une règle, enfreindre une loi, aller au-delà, telle est la définition, l'étymologie du mot transgression. Nous la différencierons de la notion de subversion qui renvoie à l'action de renverser, voire parfois de détruire, et de provocation qui relève de l'incitation à la réaction violente dont le domaine de l'art n'est pas exclu au travers de certaines propositions artistiques radicales. De nombreux auteurs aujourd'hui, sociologues, philosophes, historiens critiques d'art, traitent et débattent de la place de la transgression dans l'art contemporain, certains, comme Nathalie Heinich¹⁰, considèrent même que cela constitue son épine dorsale. Avant toute chose il est nécessaire de s'entendre sur le sens à donner au mot contemporain. Nous entendons ici la notion de contemporain non pas seulement au sens de ce qui est actuel, de ce qui relèverait d'une périodisation quelconque, mais bien dans le sens d'un genre, d'un type d'art, entendu comme une catégorie de productions artistiques (œuvres créées par une catégorie d'artistes) ayant un ensemble de traits caractéristiques. Leur travail se distingue par un état d'esprit, notamment celui d'inscrire les œuvres et les gestes artistiques dans la transgression des conventions, des règles qui président au fonctionnement, à la définition et à l'organisation du monde de l'art, mais aussi de l'époque dans laquelle il s'exerce pour donner à sentir, ressentir et penser. Pour reprendre les propos de Christian Ruby¹¹ « être contemporain c'est apprendre à rebondir sur

l'époque qui est la sienne en récusant les figures qui la somment de se figer, de se soumettre à d'impénétrables autorités ». Il s'agit donc d'être dans son époque, pleinement dans son époque tout en prenant ses distances avec le déjà-là, avec un présent réduit à l'instant, de redéfinir le rapport sensible avec ce présent pour mieux s'inscrire dans le futur, dans « l'à-venir ». Cette posture nécessite, et cela est moins souvent dit, une bonne connaissance de l'histoire et de solides références dans le champ de la culture, l'une et l'autre étant nécessaires pour mieux s'en départir.

De fait tout art n'est pas transgressif, la « belle danse », devenue la danse classique, enseignée depuis le XVII^e siècle obéit à des règles, des conventions toujours en vigueur aujourd'hui et dont l'opéra de Paris est le représentant officiel le plus remarquable. Le ballet de genre romantique¹², (ainsi que la technique qui le sous-tend), s'organise à partir de règles précises tant sur le plan de la narration que de la distribution des rôles, ou de la structuration des moments, des lieux de la danse ou de la pantomime. Il renvoie à un idéal de beauté où l'élévation du corps, la grâce, l'élégance, la distinction, ont présidé (et président toujours) à la construction des ballets depuis leur origine, à l'instar de la peinture, de la sculpture et de la musique organisées en académies royales dès le XVII^e siècle pour devenir en 1816 l'académie de beaux-arts, obéissant eux aussi à des conventions précises. Il y avait (et il y a toujours) une façon de faire de la « bonne pein-

ture » ou de la « bonne musique », de respecter et de s'inscrire dans la tradition, de la transmettre pour devenir un artiste reconnu. Ce fondement classique de l'art prédominera de manière hégémonique jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Il constitue encore pour beaucoup, de manière subreptice, le fondement des conventions que l'on s'attend à voir respecter par l'artiste lors de la rencontre avec les œuvres¹³. L'apparition de l'art moderne bouscule cet ordre établi. Là où l'art classique tente de figurer, d'interpréter des idéaux¹⁴, l'art moderne revendique la possibilité d'exprimer une intériorité¹⁵ et donc une singularité¹⁶. Il est toujours amusant de se replonger dans cette période de la fin du XIX^e où les artistes peintres que l'on qualifiait « d'impressionnistes », du fait de la touche picturale qui les caractérisait, se voyaient refuser l'accès aux salons d'exposition officiels¹⁷, déclenchant des débats voire des scandales à la fois au sein du public et des experts de l'art¹⁸. La danse artistique par ses danseurs et chorégraphes tels que Nijinski et ses chorégraphies - « *L'après-midi d'un faune* » (1912) ou du « *Sacre du printemps* » (1913)- au début du XX^e, faisaient eux aussi scandale et occupaient la une des journaux pour avoir trahi les fondements de l'art chorégraphique¹⁹. Relevons que la transgression des conventions de l'art chorégraphique n'était pas l'objet de Nijinski. La transgression des règles de l'en-dehors²⁰ dans le *Sacre du printemps*, par exemple, la proposition d'un en-dedans permanent, n'obéissait pas à une volonté de choquer le spectateur,

10) « *Le triple jeu de l'art contemporain* », Edition de Minuit Nathalie Heinich, 2001.

11) « *Devenir contemporain ?* », Edition du Félin Christian Ruby, 2007.

12) Le premier ballet romantique fut « *La Sylphide* » en 1832, où Marie Taglioni monta pour la première fois sur pointe. Le plus connu, « *Giselle* », créé en 1841.

13) « *Petit traité d'art contemporain* » Anne Cauquelin. Ed. du Seuil, 1996 ; où est développé la notion d'attitude déceptive.

14) Le prix de Rome était décerné à des peintres de renommée nationale à partir de critères de réalisation et de conditions de création très précis.

15) « *L'art obéit à une nécessité intérieure* » disait Kandinsky, l'un des pères de l'art abstrait.

16) La problématique du sujet, de son existence en philosophie n'est pas étrangère à cette revendication artistique. Se construire artistiquement dans un rapport de soi à soi sans pour autant délaissier la médiation de l'autre dans la mise en partage de la proposition artistique.

17) Il y a ici un point important sur lequel nous reviendrons avec l'art contemporain.

Les artistes voulaient à la fois être dans le jeu, puisqu'ils souhaitaient exposer au sein des salons officiels, mais aussi transgresser l'ordre établi, jouer avec les règles du jeu au risque comme ce fut le cas pendant longtemps d'être mis hors-jeu. Ne pas être admis au salon était pour eux à la fois une mise hors-jeu inacceptable mais aussi une façon d'afficher leur modernité. Manet joua longtemps de ce paradoxe.

18) Nathalie Heinich explique très bien ce processus par lequel une œuvre intègre et répond progressivement au fil du temps aux attentes du public. « *Le triple jeu de l'art contemporain* », Edition de Minuit, 1998.

19) Notons qu'Isadora Duncan, bien que sa danse fût résolument moderne pour l'époque, ne déclençait pas pour autant des réactions de rejet, bien au contraire. Moins chorégraphique, plus tournée vers une expression de la liberté, un autre rapport à la nature, elle s'inscrivait dans l'air du temps.

20) L'en dehors est la position prise par l'articulation des deux hanches. Elle ouvre ainsi les pieds vers l'extérieur et permet de définir et réaliser les 5 positions.

d'enfreindre les règles de l'art pour elles-mêmes, mais répondait à une exigence liée au parti-pris artistique et à ce qu'il souhaitait transcrire, faire ressentir. Cette contrainte forte qu'il imposait à ses danseurs avait pour conséquence de créer sur scène, par leur engagement, une atmosphère particulière traduisant magistralement ce qui se jouait au sein du rituel, l'ensemble étant soutenu par la musique de Igor Stravinsky, elle-même considérée comme transgressive. Cela amplifiait le phénomène de déstabilisation du public qui ne manquait pas de réagir. L'ensemble de ces bouleversements dans les arts de l'époque est venu se condenser sur la scène, grâce à Diaghilev et aux collaborations multiples qu'il a instituées de façon novatrice. Ce directeur des Ballets Russes a ainsi marqué à jamais l'histoire de la danse et de l'art en général.

Selon Julius²¹ on peut se risquer à dresser une typologie des transgressions en Art depuis le début de la modernité, celle-ci en comporterait trois : *l'art qui enfreint les règles de l'art*, *l'art qui brise les tabous*, *l'art de résistance politique*, ces trois types de transgression pouvant coexister dans une même œuvre.

L'art qui enfreint les règles de l'art est déjà fortement présent comme nous le disions plus haut dès la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e, il se déploie tout au long de ce siècle. Sont ainsi questionnés l'espace, le temps, les formes, les matières, le sujet... l'ensemble restant relativement formel, il relève avant tout du questionnement esthétique.

L'art qui brise les tabous ne s'en prend plus à l'art, mais au public et peut pour cela rester parfois très conventionnel dans les formes plastiques ou chorégraphiques utilisées. Il ne s'attache pas à soulever des questions esthétiques, mais à poser des questions éthiques

et morales. Pratique périlleuse s'il en est, car toujours située à la frontière du droit et de la morale. Le cadavre, le corps, la mort, la nudité, la sexualité, mais aussi la société de consommation dans tous ses travers, etc. sont entre autres des sujets souvent abordés ; par leur truchement les artistes cherchent à bousculer les idées convenues du public. Cette démarche nécessite d'être poursuivie avec suffisamment de distance pour ne pas tomber sous le coup de la censure et de fait se trouver hors-jeu du champ de l'art et de la société.

L'art de résistance politique est encore plus « dangereux » puisque les artistes ont l'ambition d'agir dans la cité contre le pouvoir politique « établi ». Cela se traduit par des œuvres, des performances, des happenings souvent très puissants et qui dégagent un sens très fort touchant le spectateur dans ce qu'il a de plus intime et profond²². Notons que l'art peut, à l'inverse, être une façon de célébrer le pouvoir en place, ce que fit par exemple Lennie Riefenthal lorsqu'elle réalisa « *Les Dieux du stade* » pour le régime nazi lors de jeux de 1936. Cette conformité idéologique n'empêche pas ce film d'opter pour des prises de vue totalement en rupture avec l'approche cinématographique de l'époque²³ et de s'inscrire d'un point de vue formel dans la modernité.

Pour clore ce premier point nous dirons que si l'art classique s'inscrit dans le respect des traditions, des conventions relatives à la pratique de l'art, l'art moderne en revanche s'inscrit dans la transgression de ces conventions notamment celles relatives à la figuration, la narration, la composition... L'art contemporain obéit à une autre logique qui est celle de repousser les frontières de l'art, de brouiller les règles qui définissent ce qu'est l'art et ce qui n'en est pas, de ce qui fait qu'un objet, une chorégraphie est ou n'est pas

reconnu comme une œuvre d'art. Ainsi les objets, les scènes, les gestes ordinaires du quotidien sont détournés, désignifiés au cœur des installations, des performances pour faire émerger d'autres perspectives, d'autres significations du monde sans que pour autant les artistes délaissent les interrogations relatives aux tabous ou aux actes de résistance politique²⁴. Le jeu obéit à d'autres règles que le public est censé découvrir dans sa rencontre même avec les œuvres. On peut s'interroger sur les motivations politiques, s'il en est, de l'art contemporain. N'y a-t-il pas là une volonté de proposer une alternative à une approche du monde jugée trop utile, trop efficace, trop rationnelle et de proposer à chacun d'habiter poétiquement le monde en défendant l'idée que tout peut être art ? Notre rapport au monde ne serait-il pas qu'une question de posture « et/ou de point de vue » ? La posture « et/ou le point de vue » proposés par les artistes contemporains, revendiquant la singularité de la sensibilité, serait-elle tout aussi recevable que celle des économistes ? Ceci mérite réflexion. L'engagement politique en quelque sorte des artistes d'aujourd'hui serait de construire un « ensemble sensible », un « sentir partagé » et se départir de la sensibilité et de la culture pré formatée du monde consumériste, d'une part, et de sortir de la misère sensible et symbolique dans lequel le monde libéral nous a enfermés, d'autre part.

Enfin tout acte artistique peut apparaître transgressif pour celui qui le regarde sans que pour autant l'artiste en est fait un acte volontaire. L'acte artistique agit en-deçà de la parole et l'artiste s'explique bien souvent avant tout avec lui-même avant de s'expliquer avec le monde et c'est bien souvent cette liberté d'agir qui est perçue comme transgressive dans un monde normé, organisé et réglé.

2. La question de la danse et son rapport à la transgression

Attachons-nous maintenant un peu plus à la danse et au lien qu'elle peut entretenir avec la transgression telle que nous venons de l'aborder dans la partie précédente. Sa définition a et fait toujours problème, il y a dans la danse quelque chose d'inatteignable, de mystérieux qui fait obstacle à toute définition. D'ailleurs les anthropologues restent prudents sur le sujet, le mot danse n'ayant pas toujours d'équivalents dans d'autres cultures pour nommer une pratique que nous occidentaux nous nommerions « danse ».

Néanmoins il faut bien se risquer à la circonscrire quelque peu, notamment dans sa dimension artistique pour avancer dans notre réflexion²⁵. Il y a un accord, semble-t-il, sur les quelques critères suivants :

- C'est un jeu avec le mouvement et toutes ses propriétés (aussi bien son pouvoir « formant » au sens de fabriquer des formes que signifiant ou performant (au sens de virtuosité). L'activité est avant tout autotélique. C'est une forme de musicalité, entendue comme la possibilité

de jouer sur les alternances toniques tensions/relâchement du corps de manière rythmique et qui constitue le soubassement du geste dansé, y compris dans les moments d'immobilité.

- C'est aussi un jeu avec toute une gamme d'états de corps en vue de créer une relation communicative en deçà du langage, un partage avec d'autres, le cosmos, les dieux...

Le geste²⁶ dansé artistique relève quant à lui des critères précédents auxquels l'on ajoutera les suivants :

21) Anthony Julius, « *Transgression. the offences of art* », Thames & Hudson, Londres, 2001.

22) Nous renvoyons ici aux performances de Marina Abramovic, « *Balkans baroque* », dénonçant les atrocités de la guerre des Balkans, ou de Régina José Galindo « *Who can raise the traces* » qui dénonce les violences politiques au Guatemala.

23) Les prises de vue de la course de huit d'aviron n'a rien à envier à l'usage de la go pro d'aujourd'hui.

24) On peut considérer que l'art contemporain émerge avec les ready-mades de Marcel Duchamp dans les années trente. Il fut l'un des premiers à questionner les frontières de l'art.

25) En n'oubliant pas la connotation occidentale de notre propos.

26) Nous renvoyons pour plus de précision sur la notion de geste dansé au livre de Jean-Jacques Félix « *Enseigner l'art de la danse ?* », Édition Deboeck, 2011.

- La volonté de re-questionner les allant-de-soi d'une expérience sensible
- De rendre visible par tout ou partie du corps et de ses mouvements ce questionnement sensible et de jouer sur toutes les valeurs, les qualités, les nuances, le potentiel d'action dont le corps, le mouvement, peuvent être la source.
- D'emprunter les matériaux médiums de la danse, dans les usages variés du corps (quotidien, pratique, symbolique...)
- De mettre en partage dans un dispositif voulu par l'artiste, à partir de règles et de contraintes qu'il s'est librement donné, le re-questionnement de cette expérience sensible. Se développant alors une activité de fabrication et de transformation, voire de déconstruction, mais aussi de présentation de ses propres représentations.

La danse peut donc être doublement transgressive : une première fois sans le vouloir nécessairement, mais en étant perçue comme telle, une seconde fois quand elle décide de se mettre en scène, de s'offrir en partage et de proposer son questionnement.

Elle l'est une première fois sans le vouloir dans le fait même de danser. Le geste dansé anéantissant la relation sujet-objet met à distance la rationalité. En neutralisant cet écart, il permet au sujet « d'être » en toute liberté, d'accéder à une

forme de transparence à lui-même. Quand s'abolissent les interfaces, les couches successives, entre le sujet et son corps et entre le sujet et le monde, la danse donne à voir cette part invisible qui est à l'œuvre en chacun de nous. Mettre à l'écart la raison permet de vivre une expérience autre, très intérieure et fusionnelle à la fois. La danse autorise l'institution d'un rapport au monde différent ou plutôt d'être dans le monde d'une façon totalement singulière. Ces deux rapports au monde ne s'opposent pas, ils ne sont pas contradictoires, ils coexistent tout simplement. L'action utile nécessaire à la rationalité cède la place à une activité qui a sa fin en elle-même, inutile donc, mais qui par son déploiement permet d'explorer pleinement et entièrement, de manière totalement singulière sa liberté. Cette immanence est, nous semble-t-il, constitutive du geste dansé.

Elle peut être perçue secondairement comme transgressive, quand le danseur se fait chorégraphe, réinterroge par sa sensibilité, le monde et le corps lui-même et pour cela définit de nouvelles règles dans l'usage de lui-même. La danse moderne des années soixante s'était déjà attaquée aux conventions établies, on retrouve son propos synthétisé dans le Manifeste du « *Non pour la danse* » d'Yvonne Rainer en 1965 qui développait une stratégie du refus pour démystifier la danse et la rendre objective. « *non*

au spectacle, non à la virtuosité, non au style, non à émouvoir et être ému etc. ». Ces remises en cause se retrouvent de façon plus ou moins prégnante dans les œuvres des chorégraphes de l'époque comme chez Trisha Brown, Anna Halprin ou Lucinda Childs pour les plus connus, Merce Cunningham ayant, dans la fin des années cinquante et le début des années soixante, déjà bouleversé les règles et ouvert les portes vers la post-moderne danse. Souvenons-nous aussi de cette période sombre du début des années quatre-vingt où le SIDA frappait sans discernement. Les chorégraphes furent nombreux à réinterroger la danse insouciant et joyeuse de la fin des années soixante-dix. Une danse sombre, proche de l'immobilité torturant les corps, qualifiée de non-danse, émergea et détourna tous les codes de la danse contemporaine et des usages du corps dansant de l'époque. Elle nous a fait toucher du doigt une autre réalité, celle d'un corps fragile, mis à nu, aux prises avec sa finitude et le côté sordide de cette maladie.

Aujourd'hui le corps est l'objet de toutes les interrogations, déconstruit et reconstruit par Xavier Leroy, exposé dans sa nudité dans la pièce « *Tragédie* » d'Olivier Dubois, mis en abîme avec les nouvelles technologies à partir des années 2000, voire disparu dans l'une des pièces de Christian Rizzo, *100 % polyester, objet dansant n° à définir*, 1999.

3. La danse et l'école

En quoi la danse contemporaine peut-elle devenir en milieu scolaire source d'enrichissement, d'épanouissement tout en répondant aux valeurs de l'école républicaine ? Comment la danse contemporaine permet-elle d'affirmer une singularité, de découvrir toutes les facettes de sa personnalité et de favoriser l'expression de sa sensibilité. En quoi l'étude d'œuvres chorégraphiques nourrit-elle la réflexion, change-t-elle notre regard sur le monde ?

La danse, par son double pouvoir transgressif, occupe une place particulière au sein de l'école et a toujours fait l'objet d'une certaine méfiance, notamment en EPS. De là son positionnement un peu incongru dans les programmes d'EPS et sa reconnaissance difficile dans le cadre des enseignements artistiques. Elle révèle et questionne l'exercice même de la liberté, et permet par le corps de faire émerger de nouvelles significations. L'élève peut tout à coup « dire » librement, livrer une part de lui-même autrement, en dehors

du langage ordonné de la rationalité. Elle se différencie donc fortement des pratiques sportives. Là où le jeu n'est possible que dans le respect de la règle constitutive, particulièrement dans les activités sportives, la danse artistique offre l'opportunité de jouer avec les règles et de déplacer les frontières. Là où la contrainte par le règlement et les interdits régule les comportements, la danse contemporaine et l'art en général, permettent de se soumettre aux contraintes que l'on se donne librement à soi-même pour faire advenir d'autres usages de soi, de son corps, de son imaginaire et de les mettre en partage. De fait cela nécessite de revisiter les conceptions didactiques, de développer de nouvelles compétences d'intervention, auxquelles les enseignants ne sont pas bien préparés. Ceci explique les résistances à l'aborder, d'autant plus que cela se double d'une méfiance face à un mouvement déréglé qui se révélerait dans l'instant devenant incontrôlable voire indisciplinable.

Être contemporain

La question scolaire qui surgit alors est de savoir en quoi les confrontations successives aux œuvres et chorégraphies contemporaines, aux gestes artistiques des chorégraphes, des danseurs, des artistes en général, telles que nous venons rapidement de les aborder, enfin et surtout en quoi la mise en jeu de son propre corps au travers d'un questionnement sensible de soi, influencent le rapport des élèves à la règle.

Il s'agit avant tout de se départir d'idées convenues quand on souhaite mettre en œuvre une éducation artistique et culturelle et d'éviter un certain nombre de contradictions, de croyances notamment en pensant que :

- La rencontre avec l'œuvre sans médiation pour accéder à l'essence de l'art et le choc esthétique qui s'en suivrait, suffirait.
- C'est à l'institution culturelle qu'appartient la reconnaissance sociale et scolaire

27) Le Rugby est né quand William Web Elis en 1823 pris la ballon en main pour le porter dans les buts scellant de manière définitive la rupture avec le football.

Ici l'atteinte à la règle constitutive du football, « ne pas jouer à la main », débouche sur une autre pratique, un autre jeu dont on connaît l'évolution. En revanche, quand Dick Fosbury au jeu de Mexico en 1968 passa la barre de saut en hauteur sur le dos, la règle constitutive du saut en hauteur, à savoir prendre appel sur un pied, ne fut pas transgressée. Le changement d'une règle contingente ou le jeu avec elle ne modifie pas le sens de la pratique. Ici le mode de franchissement fut quand même révolutionnaire, mais le cas reste unique. Il reste qu'un appel deux pieds changerait radicalement la donne.

de certaines œuvres, au détriment d'autres peut-être tout aussi légitimes. Ne serait-ce pas aussi le public, y compris scolaire d'y contribuer, à la condition que le débat esthétique soit instauré à partir de connaissances sensibles référencées que seule une éducation artistique ouverte peut offrir ?

- Qu'il n'y aurait aucune compétence à développer, ni dans le domaine de la réception des œuvres, ni dans le domaine de la création. La rencontre avec le chef-d'œuvre comme nous le disions, suffirait, de même que suffirait aussi la mise en scène d'une expression spontanée de sa sensibilité dans des dispositifs ouverts. Il y aurait donc un sens inné du goût et un don artistique pour la création enfouie en chacun de nous.
- L'attitude « déceptive »²⁸ ressentie et vécue par une majorité face aux œuvres transgressives serait la preuve de la dégénérescence et de la misère de l'art d'aujourd'hui. Il ne resterait alors qu'une alternative : une envie exotique de rencontrer l'art incriminé, ou une posture éthique pour l'ignorer, voire le dénoncer.

Dans le prolongement de ce qui précède, l'accès à l'art là où il se trouve, serait une question de volonté et d'inclination et non d'éducation qu'elle soit liée ou non aux origines sociales.

Il y aurait d'un côté le sensible de l'autre le rationnel et nous ne serions pas tous dotés des mêmes facultés pour l'un comme pour l'autre.

Par ailleurs, il n'est pas rare de voir poursuivie une éducation artistique et culturelle encadrée par des projets coercitifs eux-mêmes victimes des allants de soi sur l'art ou au contraire des projets ne pouvant générer qu'un décalage inacceptable, pour ceux qui le vivent, car cela nécessite une médiation presque initiatique pour aborder les œuvres et les artistes rencontrés.

Il n'est pas rare non plus de voir se développer une forme de pouvoir, de jugement et donc de discrimination entre les initiés, éduqués à l'art dans ses dimensions les plus pointues et ceux qui ne le seraient pas. Cette mise à distance jouerait un rôle de repoussoir et instaurerait une forme de culpabilité face à un art dont on ne comprendrait pas les règles et qui serait réservé à quelques initiés.

Enfin et surtout il serait dangereux de croire que mener une politique dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle c'est avoir pour finalité de créer un consensus social, une harmonie entre tous, de niveler, par l'accès à l'excellence de l'art, d'un certain art, les sensibilités.

Il nous semble que pour lutter contre l'absence d'éducation artistique ou pire

encore de laisser s'en développer une dont le projet serait de niveler les sensibilités comme on nivelle les consciences, la visée éducative, l'enjeu central ne peut être que de rendre les élèves éminemment contemporains.

L'enjeu est alors de développer une démarche, une activité artistique singulière sur trois registres²⁹ :

- celui lié au processus d'élaboration et de création d'un objet artistique ou chorégraphique
- celui de la réception à la fois sensible et construite des œuvres
- celui de la production de nouvelles normes, de nouvelles règles auxquels l'élève serait susceptible d'adhérer ou pas, à partir du moment où il en connaît les enjeux et les déterminants.

Dans le premier cas, cela suppose :

- d'accepter que les normes, les règles, les conventions relevant du sensible, mais aussi du social et de l'éthique peuvent être mises en débat par un geste artistique et les modes opératoires qui l'organisent, en l'occurrence ici le geste dansé.
- d'accepter de se mettre en jeu, de s'ouvrir à d'autres possibles, de se donner des règles et des contraintes à soi-même pour se départir de ses allant-de-soi et d'explorer alors ce que le corps peut faire et dire et non de l'instrumentaliser.

Dans le second cas cela suppose :

- d'être « désœuvré », sans attente ou a priori, de se mettre en risque dans l'expérience de réception d'une œuvre, d'accepter d'être bousculé, déstabilisé. Que la règle du jeu est aussi de découvrir celles que l'artiste nous propose.
- que regarder une œuvre s'apprend et que rien n'est donné d'emblée.
- que l'expérience de la réception et la multiplication des références aiguissent le goût, mais qu'il faut cependant savoir garder une forme d'innocence dans le regard et laisser la contemplation œuvrer.
- qu'il est nécessaire de créer un débat désintéressé sur l'œuvre – que passé le moment d'intimité, le consensus ou le différend que celle-ci provoque est source d'enrichissement mutuel – que dans ce débat se trouve la source de l'apprentissage de tout débat citoyen.
- d'accepter le bruissement, la condensation de sens que l'œuvre offre sans passer nécessairement par une compréhension rationnelle et langagière.

Dans le troisième cas cela suppose :

- de comprendre que nous sommes victimes de normes de conventions qui pèsent sur notre vie y compris dans le domaine du goût.

- de mettre à distance certains critères ou principes de la société libérale et de leurs conséquences en termes de culture : son processus de nivellement, pour des raisons consuméristes, de la sensibilité artistique et son centrage de l'approche culturelle sur des objets massivement partagés au nom du divertissement et de la rentabilité financière.
- que l'art contemporain par son questionnement invite à habiter le monde avec d'autres normes, d'autres règles et ainsi de percevoir différemment une autre réalité.
- en un mot, d'accepter de refaire la conquête de l'inutile.

Cette approche est rendue possible par la traversée d'expériences vécues de natures diverses où les élèves sont invités à re-questionner, explorer l'usage ordinaire de leur sensibilité au travers des propriétés plastiques, esthétiques, poétiques des matériaux qu'ils utilisent y compris les propriétés de leur propre corps et notamment du mouvement. Les dispositifs scolaires proposés devront articuler une relation aux œuvres, une mise en jeu du corps autour d'une question ou d'un propos, une visée éducative centrée sur l'approche contemporaine de la question et de l'œuvre patrimoniale choisie.

A titre d'exemple des élèves de classe terminale ont choisi, touchés par une réalité, de bâtir un solo questionnant le handicap. L'une d'entre elles a décidé de vivre sa danse comme la vivrait un unijambiste et pour cela s'est attachée le pied derrière la cuisse. Ceci a pour conséquence à la fois de vivre une compréhension sensible et sensorielle de ce manque d'appui mais aussi de générer une danse totalement inhabituelle. Pour cela un travail préparatoire a été mené, allant jusqu'à passer une journée sur une jambe et en béquille dans toutes les situations de la vie quotidienne, de noter les sensations, les images ressenties, de rendre compte ensuite par une exploration du geste dansé livré à cette contrainte, de tous les états de corps que cette mise en jeu peut provoquer chez le danseur et chez le spectateur. Enfin d'analyser et débattre de la pièce de Marie Chouinard « Body remix » de 2005 où la chorégraphe fait usage de prothèses. Une autre a décidé de questionner l'enfermement et de livrer une danse dans un espace, restreint, confiné. Ces soli seront présentés au baccalauréat. Ces créations singulières personnelles sont nourries par la mise en place de projets de partage, au fil de l'année avec des artistes et leur œuvre chorégraphique, par les spectacles analysés, les débats menés. La question que les élèves se posent est concrétisée par la contrainte et les règles qu'ils se donnent, par leur proposition en terme sensible et invite le spectateur à partager l'expérience.

28) Anne Cauquelin, *ibid* 13.

29) « Pour une esthétique de la réception », H. Jaussed, Guallimard, 1978.

Devenir contemporain en acte est le cœur de la démarche d'enseignement. Il ne s'agit pas de devenir un artiste (ce qui n'est pas écarté), mais de faire advenir un être cultivé et sensible, un être capable de jugement critique y compris dans le domaine du goût et de l'esthétique, un adulte capable de mettre à distance le monde étudié et a fortiori ici le monde de l'art pour en comprendre les enjeux. Capable aussi d'explorer les profondeurs de son intériorité, de sa sensibilité, là où le sujet et l'objet ne font plus qu'un. Comme l'exprime Jean Jacques Rousseau dans « *les rêveries d'un promeneur solitaire* », « *accéder, ne serait-ce qu'un instant, à la pure sensation et ne plus être distinct des choses du monde* ».

Mais au-delà de cet enjeu il y en a un autre bien plus crucial. Adopter une posture contemporaine dans l'appropriation du monde, c'est poser les bases d'un modèle politique fondé sur la laïcité. C'est se départir de la fusion communautaire et accepter que les différences soient au cœur même de l'existence de la cité. « *“Le vivre ensemble” dont on nous rebat les oreilles n'est pas premier, il est au contraire subordonné à*

la possibilité de “vivre séparés” »³⁰. Le débat démocratique est d'abord fondé sur le désaccord et la possibilité pour chacun de faire valoir sa différence, sa singularité. L'accord est second. Enfin cette liberté permise par le va et vient entre le rationnel et le sensible lors d'un processus de création, le questionnement, la mise en forme, le partage qui résultent de ce processus, sont au fondement même de la citoyenneté. Le geste devient instaurateur, fonde le sujet, et permet de sortir d'une gesticulation veine et sans objet.

Ceci rend possible l'accession, au travers des dispositifs pratiques spécifiques proposés, à un ensemble de connaissances propres au domaine artistique - la fréquentation des œuvres et des artistes - l'appropriation d'un vocabulaire, de techniques d'expression et de processus de création - en un mot de cultiver sa sensibilité. Il ne s'agit pas de devenir transgressif par jeu, d'en faire un usage gratuit et formel confondu avec la provocation, mais d'étudier comment la transgression des conventions formelles, des usages du corps, voire parfois du droit et de la morale ont été une source de création, de secousses

tectoniques, de basculements majeurs dans le monde de l'art³⁰. Enfin de surtout comprendre qu'elle fut un moyen de réinterroger nos modes d'être au monde, d'en révéler la face cachée en convoquant d'autres usages de notre sensibilité sans pour autant ignorer les interdits. Cette vision éducative n'est pas sans conséquence sur la formation des élèves d'une manière générale, notamment dans l'accès au débat sans haine ni violence, l'exercice de l'empathie, l'écoute de l'autre, l'acceptation des différences, l'approche sensible du monde et des autres, la nécessité de laisser une place aux choses inutiles, mais au combien nécessaire à l'équilibre psychique.

Enfin, être sans concession et le faire savoir quand le monde se déshumanise. Permettre « d'être contemporain » pleinement contemporain demeure, vous l'aurez compris, la visée éducative première que nous appelons de nos vœux pour l'éducation artistique et culturelle.

Mise aussi en ligne sur le site de « Passeurs de Danse »

30) « *Penser la laïcité* », Catherine Kintzler, Ed. Minerve, 2015.

31) Nous ne parlerons pas ici de progrès, concept peu approprié à l'évolution des œuvres et des pratiques artistiques.



ae-eps
Biennale 2017

Samedi 21 et dimanche 22 octobre 2017
2^{ème} Biennale de l'AE-EPS
Faculté des Sciences du Sport
UFR-STAPS de Nancy

**Pour que tous les élèves apprennent en EPS !
Quels repères et quels parcours de formation ?**

4 conférences plénières
30 communications professionnelles avec support vidéo

Inscriptions sur www.aeeps.org dès le 1^{er} juillet 2017

Crédit Mutuel
Enseignant

ÉQUIEPS
L'innovation au service des apprentissages

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

faculté des sciences du sport
Nancy

**Nouveau look,
plus facile
à utiliser et
encore plus EPS,
le catalogue
2017/2018
sera disponible
fin avril 2017 !**

ÉQUIEPS
L'innovation au service des apprentissages