

# ACTES DU STAGE

L'écriture chorégraphique : une expérience à vivre

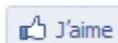
(Dossier coordonné par Hélène Brunaux)



**CALAIS**

**Du 31 octobre au 2 novembre 2019**

Retrouvez *Passeurs* sur le site : <http://www.passeursdedanse.fr/>  
et sur notre page facebook : Passeurs de Danse



 Soyez le premier de vos amis à indiquer que vous aimez ça.

## REMERCIEMENTS

« L'écriture (...) concerne la perception de l'œuvre : elle est l'instance d'épiphanie de la composition chorégraphique. L'écriture est pour nous ce qui fonde l'acte chorégraphique, quels que soient sa conception et sa définition. Car elle porte en elle tout le 'travail' de la danse. »

Laurence Louppe<sup>1</sup>

*Passeurs de danse* tient à vivement remercier ici :

- le Channel pour le prêt de ses locaux ;
- Céline Bodart, Céline Pichoneau, Christelle Demassieux, Christelle Jouinau, Virginie Fruchart, Sébastien Henriet. Anne Bordes-Tribalat pour l'aide apportée à Thierry Tribalat pour l'organisation du stage.
- Laurent Cebe, Raphael Cottin, Sandrine Becquet, Mathieu Debliqui, Jean-Paul Filiod, Isida Micani et Les oiseaux Perchés qui sont intervenus dans le stage.
- Sophie Delacou, , Maryse Feron, Michèle Métoudi, Anne Tribalat et Thierry Tribalat, pour leur intervention bénévole sous forme de communication pour le stage.



---

<sup>1</sup> *Poétique de la danse contemporaine*, Contredanse, 1997, p. 210.

## Ouverture

Ouverture du stage par Thierry Tribalat, président de Passeurs de danse, Lena Pascalini secrétaire générale du Channel

## Organisation

### DATES

Les 31 octobre, 1er et 2 novembre 2019

Du jeudi 9 h 30 au samedi 17 h.

### LIEUX

Le Channel, scène nationale de Calais

173 Bd Gambetta 62100 Calais, <http://lechannel.fr>

### THÈME DU STAGE

#### **L'écriture chorégraphique, une expérience à vivre**

Écrire la danse est un chemin, un processus, dans tous les cas une expérience collective à vivre. Ce stage sera un parcours vivant au cœur de l'écriture chorégraphique telle qu'elle se déploie aujourd'hui. L'œuvre que nous livre le chorégraphe, après un travail secret mené en studio, est écrite et bien souvent il y a peu ou pas de place à l'arbitraire, tout est motivé, y compris l'improvisation. Le travail préparatoire prend des formes diverses : dessin, croquis, partition, captation... Le mouvement est saisi par des symboles, des grilles, des mots partageables ou pas, mais il est également cristallisé dans la mémoire sensible des danseurs ou sur une partition savante. La proposition nous conduit aussi à réfléchir aux enjeux symboliques ou sociaux que représente l'écriture motrice pour l'enseignement de la danse : être reconnu pour soi-même, être reconnu dans un groupe / faire partie d'un groupe à travers ses choix pour la composition. Quels gestes choisir et quels trajets moteurs les articulent pour dessiner l'espace de danse, pour signifier une action, une singularité ou une combinatoire de phrasés au service d'une écriture collective ? La finalité de la situation porte l'écriture, mais les outils utilisés activent différemment la part sensible de chacun d'entre nous, de chacun des élèves. Il est donc essentiel d'expérimenter les dispositifs afin de les éprouver et de s'en saisir. Certes, aujourd'hui, l'art chorégraphique se déploie dans des univers variés, s'hybride avec d'autres arts, enrichissant *a priori* les écritures chorégraphiques ; il est toutefois essentiel de toujours s'interroger sur ce qui fait l'hybridation, dépassant le simple collage d'une technique avec une autre, pour espérer conduire nos élèves, à tous les niveaux d'étude, sur « ce qui fait leur danse », à un moment donné.

### CONTENU

- Ateliers/rencontres avec des danseurs et chorégraphes, ateliers pédagogiques.
- Conférences et communications
- Soirée festive : dîner et expériences ludiques.

#### Convivialité :

Tous les repas du midi furent gracieusement assurés par *Passeurs de Danse*.

Comme chaque année, le traditionnel repas des Régions (jeudi midi) fut alimenté par l'apport des stagiaires et des intervenants issus de toute la France.

La soirée conviviale s'est déroulée au Bistrot du Channel, le vendredi 1<sup>er</sup> novembre de 20 h à 23 h, animée et accompagnée musicalement par l'orchestre Les oiseaux perchés.

## Présentation des intervenants

- **Laurent Cebe**, chorégraphe et dessinateur vit et travaille à Nantes. Il a suivi la formation « De l'interprète à l'auteur » au CCN de Rilleux-La-Pape et a travaillé avec plusieurs chorégraphes comme David Rolland, Ambra Senatore, Cédric Cherdel, Elise Lerat et Julie Nioche. Son travail s'articule entre la création chorégraphique et la pratique du dessin.

- **Raphaël Cottin**, danseur, chorégraphe, pédagogue et notateur du mouvement en cinégraphie Laban, Raphaël Cottin s'intéresse autant à la création chorégraphique avec sa compagnie La Poétique des Signes qu'à l'étude du mouvement. Il a dansé pour Stéphanie Aubin, Christine Gérard, Odile Duboc et Daniel Dobbels, avant de rejoindre en 2008 la compagnie de Thomas Lebrun au sein de laquelle il danse en France et dans le monde entier.

- **Compagnie Emaho : Sandrine Becquet** danseuse et pédagogue a été interprète pour Christine Bastin, Thomas Lebrun, Isida Micani et Spike... Elle intervient auprès de nombreux publics - en milieu scolaire, pour la formation d'enseignants ou de médiateurs sociaux et culturels - mêlant les croisements artistiques pour enrichir et nourrir le potentiel créatif de chacun.

- **Mathieu Debliqui** Compositeur et Sound Designer engagé depuis 20 ans dans les musiques électroniques expérimentales, dont quelques collaborations avec des artistes de référence comme Jean Jacques Perrey, Richard Devine ou Tania Mouraud.

- **Sophie Delacou**, professeure de danse classique et contemporaine, formée tout au long d'un parcours à la fois conventionnel en conservatoire, mais aussi éclectique multipliant les expériences au sein de compagnies.

- **Maryse Feron**, professeur agrégée d'EPS et docteure en sciences du sport, de la motricité et du mouvement humain, enseigne à l'UFR STAPS de l'université Paris Nanterre. Secrétaire de l'association Passeurs de Danse.

- **Jean-Paul Filiod**, sociologue, anthropologue, est enseignant-chercheur à l'Université Claude Bernard Lyon 1 (ESPÉ) et au Centre Max Weber (UMR 5283), Équipe *Travail Institutions Professions Organisations*. Il est l'auteur d'une recherche intitulée « *Le sensible-comme-connaissance* ». *Évaluer les pratiques au seuil de l'expérience* (2014).

- **Isida Micani**, danseuse, interprète (entre autres de Carolyn Carlson), chorégraphe de la Cie aKoma névé, pédagogue, intervenante dans plusieurs structures : Gymnase/CDCN, le CCN de Roubaix...

- **Michèle Métoudi**, IGEN honoraire.

- **Anne Tribalat**, professeur agrégée d'EPS, enseigne la danse en arts danse au lycée A. Ribot de Saint Omer. Certification complémentaire en histoire des arts. Formatrice en danse au sein de la délégation académique aux arts et la culture de l'académie de Lille. Membre du groupe arts danse du conseil supérieur des programmes.

- **Thierry Tribalat**, IA-IPR EPS honoraire, artiste, ancien conseiller du recteur pour le PEAC, président de l'association *Passeurs de danse*.

**Soirée ludique : Les oiseaux perchés.** Un quartet de musiciens dans le vent ... du nord ! Avec ce concert, ils ont joué des chansons populaires de 1940 à Nos Jours, des reprises revisitées à deux voix que le public peut choisir selon ses envies comme on choisit sa chanson sur un Juke-Box.

## Emploi du temps 2019

Jour 1 Jeudi 31 octobre 2019	Jour 2 Vendredi 1 <sup>er</sup> novembre 2019	Jour 3 Samedi 2 novembre 2019
<b>9 h 15 à 9 h 45</b> <b>Accueil et ouverture du stage</b> « <i>Café-croissant</i> » <b>Thierry Tribalat</b> (Président de Passeurs de Danse) et personnalité (directeur Channel)  <i>La Tisanerie</i>	<b>9 h 15 à 9 h 30</b>  <b>Accueil</b>   <i>La Tisanerie</i>	<b>9 h 15 à 9 h 30</b>  <b>Accueil</b>   <i>La Tisanerie</i>
<b>9 h 45 à 10 h 15</b> Présentation de la thématique du stage par <b>Thierry Tribalat</b>	<b>9 h 30 à 12 h</b> Conférence/atelier <b>Anne et Thierry Tribalat</b> « <b>L'écriture chorégraphique en milieu scolaire : Stratégie d'intervention</b> » « <b>Retour sur les écrits des chorégraphes</b> » <b>Maryse Feron et Michèle Métoudi</b>  <i>Le passager</i>	<b>9 h 30 à 12 h</b> Atelier / rencontre  <b>Laurent Cebe,</b> <b>Cie « Des individu.e.s »</b> « <b>Écrire la danse par la pratique du dessin // Réaliser un dessin par la pratique de la danse</b> »  <i>Le pavillon</i>
<b>10 h 30 à 12 h 45</b> Atelier/conférence <b>Raphaël Cottin</b> « <b>Les outils d'analyse et d'écriture initiés par Rudolf Laban</b> »  <i>Le pavillon</i>	(Continued from previous row)	(Continued from previous row)
<b>13 h 00 à 14 h</b> <i>Pause-repas</i> « <b>Repas des Régions</b> » <i>La Tisanerie</i>	<b>12 h 15 à 13 h 30</b> <i>Pause-repas</i> « <b>Charcuteries et fromages</b> » <i>La Tisanerie</i>	<b>12 h 15 à 13 h 30</b> <i>Pause-repas</i> « <b>Salades et tartes</b> » <i>La Tisanerie</i>
<b>14 h à 17 h</b> Atelier/rencontre <b>Compagnie EMAHO</b> <b>Sandrine Becquet et Mathieu Debliqui</b> « <b>Écriture interactive</b> »  <i>Le passager</i>	<b>13 h 30 à 16 h</b> Atelier/rencontre <b>Isida Micani,</b> <b>Cie Akoma neve</b>  <i>Le pavillon</i>	<b>13 h 30 à 15H</b> Conférence <b>Sophie Delacou</b> « <b>L'écriture chorégraphique : l'enfant en scène</b> »  <i>Le passager</i>
17 h à 17 h 15 <i>Toute p'tite pause</i>	16 h à 16 h 15 <i>Toute p'tite pause</i>	14 h 45 à 15 h <i>Toute p'tite pause</i>
<b>17 h 15 à 19 h</b>  <b>Assemblée Générale Ordinaire</b> de l'association Passeurs de Danse (ODJ habituel + élections CA)  <i>La tisanerie</i>	<b>16 h 15 à 17 h 30</b> Conférence <b>Jean-Paul Filiod, sociologue, anthropologue, ESPÉ de Lyon, Centre Max Weber</b> « <b>Le sensible-comme-connaissance, une entrée en matière pour co-laborer</b> »  <i>Le passager</i>	<b>15 h à 16 h</b> <b>Grand témoin</b>  <b>Michèle Métoudi</b>  <i>Le passager</i>
<b>Soirée libre</b>	<b>17 h 30 à 20 h</b> <b>Temps libre</b>	<b>16 h à 16 h 30</b> « <i>Café-friandises</i> »
	<b>20 h à 23 h</b> <i>Soirée ludique</i> <i>Le Bistrot du Channel</i>	<b>Clôture du stage par</b> Thierry Tribalat

## PARTICIPANTS

Afin de prolonger l'échange au-delà du stage, voici les coordonnées des participants que chacun aura la délicatesse de ne pas divulguer sans autorisation.

Noms	Mails
ADES Tessa	<a href="mailto:tessa.ades@wanadoo.fr">tessa.ades@wanadoo.fr</a>
ANCIAUX Marie	<a href="mailto:anciaux.marie@orange.fr">anciaux.marie@orange.fr</a>
BEUDAERT Yann	<a href="mailto:yann.beudaert@u-psud.fr">yann.beudaert@u-psud.fr</a>
BODART Céline	<a href="mailto:celine.danaensbodart@gmail.com">celine.danaensbodart@gmail.com</a>
BORDES-TRIBALAT Anne	<a href="mailto:anne.bordestribalat@orange.fr">anne.bordestribalat@orange.fr</a>
BOUTHOR Ingrid	<a href="mailto:soleildstoncoeur@yahoo.fr">soleildstoncoeur@yahoo.fr</a>
BRUNAUX Hélène	<a href="mailto:helene.brunaux@univ-tise3.fr">helene.brunaux@univ-tise3.fr</a>
CASTILLO Laurent	<a href="mailto:lacabcn@gmail.com">lacabcn@gmail.com</a>
CIRILLO Viviane	<a href="mailto:viviane.cirillo@laposte.net">viviane.cirillo@laposte.net</a>
COUTURIER Estelle	<a href="mailto:estelle.couturier@gmail.com">estelle.couturier@gmail.com</a>
DELACOU Sophie	<a href="mailto:sophie.delacou@yahoo.fr">sophie.delacou@yahoo.fr</a>
DELAHAYE Jérémie	<a href="mailto:delahaye.jeremy@orange.fr">delahaye.jeremy@orange.fr</a>
DEMASSIEUX Christelle	<a href="mailto:christelle.demassieux@laposte.net">christelle.demassieux@laposte.net</a>
DROUJININSKY Dimitri	<a href="mailto:triane@orange.fr">triane@orange.fr</a>
DUFRESNE Cassandre	<a href="mailto:c.brulois@francemel.fr">c.brulois@francemel.fr</a>
EHRLACHER SIFFERT Caroline	<a href="mailto:caroline.siffert@gmail.com">caroline.siffert@gmail.com</a>
FERON Maryse	<a href="mailto:maryseferon@free.fr">maryseferon@free.fr</a>
FRUCHART Virginie	<a href="mailto:ninifru@hotmail.fr">ninifru@hotmail.fr</a>
GADE Jean	<a href="mailto:gade.prof@gmail.com">gade.prof@gmail.com</a>
GARREAU Élise	<a href="mailto:eli.garreau@gmail.com">eli.garreau@gmail.com</a>
GUILLOT Corinne	<a href="mailto:guillotcoco@free.fr">guillotcoco@free.fr</a>
GUZMAN Christelle	<a href="mailto:christelguz@yahoo.fr">christelguz@yahoo.fr</a>
HENRIET Sébastien	<a href="mailto:henriet.sebastien@yahoo.fr">henriet.sebastien@yahoo.fr</a>
HUONNIC Anne	<a href="mailto:anne.huonnic@wanadoo.fr">anne.huonnic@wanadoo.fr</a>
JOINEAU SOWINSKI Christelle	<a href="mailto:chris.jouineau@wanadoo.fr">chris.jouineau@wanadoo.fr</a>
LEFEBVRE Sidonie	<a href="mailto:ouplaboum62@gmail.com">ouplaboum62@gmail.com</a>
LAPERRIERE Émilie	<a href="mailto:emilie.laperriere@hotmail.com">emilie.laperriere@hotmail.com</a>
LE NUZ Joëlle	<a href="mailto:joellelenuz@aol.com">joellelenuz@aol.com</a>
LOMBARD Nicole	<a href="mailto:nicole.lombard@sncf.fr">nicole.lombard@sncf.fr</a>
MERZIAQUE Marie-Delphine	<a href="mailto:m73pampam@hotmail.fr">m73pampam@hotmail.fr</a>
METOU DI Michèle	<a href="mailto:michele.metoudi@orange.fr">michele.metoudi@orange.fr</a>
PICHONNEAU Céline	<a href="mailto:c.pichonneau@gmail.com">c.pichonneau@gmail.com</a>
PINCHON Delphine	<a href="mailto:dpinchon@hotmail.fr">dpinchon@hotmail.fr</a>
PRAT Émilie	<a href="mailto:emilie.prat@inp-toulouse.fr">emilie.prat@inp-toulouse.fr</a>
ROULEAU Alexandre	<a href="mailto:rouleauax@wanadoo.fr">rouleauax@wanadoo.fr</a>
SCHOENER Géraldine	<a href="mailto:geraldine.schoenher@sfr.fr">geraldine.schoenher@sfr.fr</a>
SOLLIER Julie	<a href="mailto:julie.sollier@gmail.com">julie.sollier@gmail.com</a>
TOUZARD Catherine	<a href="mailto:catherinetouzardby@gmail.com">catherinetouzardby@gmail.com</a>
TRIBALAT Thierry	<a href="mailto:thierry.tribalat@orange.fr">thierry.tribalat@orange.fr</a>
WISSOCQ Delphine	<a href="mailto:wissocq.del@sfr.fr">wissocq.del@sfr.fr</a>
ZACHARIE Carole	<a href="mailto:carole.zacharie@orange.fr">carole.zacharie@orange.fr</a>

## Présentation du contenu du stage

### Jour 1 Jeudi 31 octobre 2019

#### Thierry Tribalat

Présentation de la thématique

Jeudi 31 octobre, 9 H 45 – 10 H 15

	<p><b>Propos introductif</b></p> <p><b>Thierry Tribalat</b> IA IPR EPS, artiste Président de <i>Passeurs de danse</i></p>
---	---

#### Biographie de Thierry Tribalat

IA IPR honoraire, ancien conseiller du recteur pour la mise en place du parcours d'éducation artistique et culturel (PEAC) dans l'académie de Lille, responsable de la commission danse de l'académie. Président de passeurs de Danse. Ancien adjoint à la culture et au patrimoine de la ville de saint Omer. Artiste plasticien et chorégraphe, a dirigé pendant près de vingt ans la compagnie Arcadanse. Fondateur du festival de danse de la région audomaroise. Il a publié de nombreux articles sur la danse et l'art en général ; il encadre toujours des actions de formation sur les arts à l'école et la danse en particulier.

### « L'ÉCRITURE CHORÉGRAPHIQUE : UNE EXPÉRIENCE A VIVRE » Introduction au séminaire national

#### Préambule

Il me revient dans le cadre de ce stage national de revenir sur cette thématique et de tenter de l'explicitier afin de permettre à chacun de traverser les ateliers, les conférences avec un fil directeur. Il ne s'agira pas ici d'entrer et prendre position dans un débat toujours très vif et très spécialisé dans le milieu de la danse artistique sur la pertinence ou non de la doter d'un système de notation. Je voudrais simplement revenir sur la notion d'écriture et son usage fréquent dans le champ de la danse. Force est de constater qu'à la lecture de documents pédagogiques, de critiques de ballets ou pièces dansées, le vocabulaire relatif à l'écriture est fréquemment mobilisé. Qui n'a jamais lu ou entendu : « c'est une pièce ou une danse très écrite », « j'aime l'écriture de ce chorégraphe », « c'est une belle écriture »... etc. Entre initiés, cela ne pose aucun problème, ceux-ci allant même jusqu'à utiliser les notions de phrase, de vocabulaire, de syntaxe. Pour un béotien, c'est tout autre chose, ceci apparaît plutôt étrange voire parfois comme un moyen de cultiver une forme « d'entre-soi ».

#### Revenons sur la notion d'écriture

Revenons un instant sur la notion d'écriture en elle-même. Les rapports de la danse à l'écriture sont historiquement complexes, Philippe Verrière, dans son ouvrage « Peut-on écrire la danse »<sup>2</sup>, retrace

<sup>2</sup> Philippe Verrière, *Peut-on écrire la danse*, éd. Scala, 2019.

les tensions et les conflits que la danse artistique entretient depuis longtemps avec l'écriture : rejet pour certains, par peur d'être victime d'une forme d'intellectualisme qui détruirait l'essence même de la danse, fascination pour d'autres, qui rechercheraient une forme de reconnaissance, vivant là une sorte de complexe d'infériorité vis-à-vis de la musique, du théâtre ou du cinéma où le mot « écriture » à un sens précis. Mais dans les deux cas, selon lui, une volonté s'exprime d'être culturellement reconnue et acceptée dans le monde de l'art. Le rapport à l'écriture est donc houleux.

Rappelons en premier lieu la relation que l'écriture entretient avec le langage. Le langage permet d'exprimer aujourd'hui une pensée<sup>3</sup>, une idée et de la communiquer au moyen d'un système de signes vocaux, graphiques, mais aussi gestuels ou autres, doté d'une sémantique, et d'une syntaxe. Il n'est donc pas lié à la spécificité du canal audio-oral. Il peut utiliser ce que l'on appelle des supports transposés<sup>4</sup>, passant ou non par le corps humain, c'est-à-dire le remplacement du support audio-oral au profit d'un autre, tandis que demeure l'identité du langage. Le langage des gestes pour les sourds et muets est un système transposé, comme celui des sémaphores. L'écriture est donc une graphie, un système transposé, représentation écrite, dessinée, mimée de langage, c'est une technique et le langage l'objet de cette technique. Quand je dessine un cercle avec les mains, je mobilise une technique gestuelle dont l'objet est de signifier le mot « cercle ». Première question : la danse est-elle une graphie de langage, une technique dont l'objet serait le langage ? Puis-je danser et donc faire lire « Paul aime Virginie » ? Sans faire appel à la pantomime, ou la langue des signes, c'est peu probable. Chaque mot a une identité, fonctionne comme un signe ayant deux faces : un signifiant et un signifié<sup>5</sup>. Est-ce le cas d'un mouvement dansé ? De même la place des mots, la syntaxe, détermine le sens de la phrase « Virginie aime Paul », ne signifie pas la même chose que « Paul aime Virginie ». L'inversion d'un mouvement provoque-t-elle une inversion de sens ?

La danse n'est pas une écriture au sens strict du terme. On ne lie pas une séquence de mouvement comme on lit un dicton et on ne lit pas une chorégraphie comme on lit un roman de Marguerite Duras. Le pattern<sup>6</sup> de danse est bien une graphie gestuelle, mais elle ne renvoie à aucun système syllabique, idéographique ou hiéroglyphique connu et structuré. Sa structuration et son architecture n'ont pas vocation à communiquer une idée, simplement parfois à l'évoquer ce qui n'est pas la même chose. On ne lit pas une composition chorégraphique comme on lit un texte.

### **Que dit la danse ?**

Alors que dit la danse ? Pour reprendre les propos de S. Langer, philosophe américaine « l'art et la création de formes symboliques du sentiment humain »<sup>7</sup>. La danse artistique est donc un art de création de formes symboliques, mais avec la particularité que le contenu représentatif (idées, sentiments) et gestes, sensations corporelles ne peuvent être dissociés. C'est la puissance de la forme en congruence avec le symbole qu'elle enserme et qui est à lui-même sa propre signification qui s'impose et fascine. Il n'y a donc pas de lien nécessaire entre un contenu, des formes narratives et une dynamique gestuelle. Celle-ci dans sa signifiante (et non sa signification) se suffit à elle-même. Le geste symbolique n'est pas ici un signe renvoyant à un objet comme la balance renvoie à la justice, mais une forme puissante contenant en elle-même sa force de signifiante. La forme, le geste, ne sont pas l'expression d'une pensée, ils sont cette pensée et se suffisent à eux-mêmes. « La danse est action elle-même, stylisée dans le rythme »<sup>8</sup>. Ils ne sont pas accessibles par la voie du raisonnement discursif et ne peuvent donc être l'objet d'une écriture sous la, les forme (s), que l'on connaît.

---

<sup>3</sup> Le langage exprimait, semble-t-il au début par ses rudiments les besoins du corps puis, plus structurés, les passions et enfin aujourd'hui la pensée.

<sup>4</sup> Bolo Bernard A. , « Qu'est-ce que l'écriture », dans *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, n° 21, 1973. pp. 59-63; [https://www.persee.fr/doc/reper\\_07557906\\_1973\\_num\\_21\\_1\\_1183](https://www.persee.fr/doc/reper_07557906_1973_num_21_1_1183)

<sup>5</sup> Le signe est le terme linguistique pour mot, il est graphique et phonique et indique à la fois un sens et un son. Les signes sont institués et arbitraires. Une langue symbolique est une langue où le signe contient l'image de la chose qu'il désigne comme les hiéroglyphes. Enfin les signaux comme ceux du code de la route ne sont pas un langage, car il n'y a ni pensée ni dialogue. Le signal a pour but de faire agir.

<sup>6</sup> Le mot anglais « pattern » est souvent utilisé pour désigner un modèle, une structure, un motif, un type, etc. Il s'agit souvent d'un phénomène ou d'une organisation que l'on peut observer de façon répétée lors de l'étude de certains sujets, auquel il peut conférer des propriétés caractéristiques. Wikipédia.

<sup>7</sup> Anne Boissière et Mathieu Duplay (dir.), « Vie, Symbole, Mouvement. Susanne K. Langer et la danse » éd De l'incidence, 2012, p. 141.

<sup>8</sup> Simon Hequet et Sabine Prokhoris, *Fabrique de la danse*, PUF, 2017, p. 107.

### **La danse peut-elle s'écrire ?**

La danse peut-elle s'écrire ? La réponse est simple : la danse n'est pas un langage au sens strict et en conséquence ne peut s'écrire, mais elle peut se noter, se décrire, se transcrire. Ici la graphie a pour objet, non pas de renvoyer à un langage, mais à une apparence<sup>9</sup>. C'est ici que le débat est vif, qu'apporte la notation à la danse artistique ? Cela est-il bien nécessaire quand on sait par exemple qu'une minute de chorégraphie - nous dit Dominique Lévecque, choréologue de A. Prejlocaj - demande 12 heures de travail pour être retranscrite ? La mémoire ne suffit-elle pas pour répondre aux exigences de l'interprétation, une vidéo ne ferait-elle pas tout simplement l'affaire ? Alors à quoi peut bien servir la partition d'une œuvre chorégraphique ?

Tordons le cou immédiatement à la vidéo, celle-ci est un témoignage et par conséquent une interprétation, le point de vue, les cadres, les angles de vue sont subjectifs et rendent compte d'une partie de la réalité, pas de la réalité elle-même, y compris pour une captation simple. Par ailleurs, il s'agit sur scène d'une interprétation et non de l'œuvre en elle-même. Je vois Barychnikov dansant la variation du corsaire et non la variation du corsaire en elle-même. Ce que permet la partition, c'est d'accéder à l'œuvre. On regarde donc avant tout un danseur interprétant une œuvre et non l'œuvre en elle-même.

### **Qu'apporte donc une partition ?**

Qu'apporte donc une partition ? Il serait illusoire de croire qu'une partition chorégraphique serait un objet neutre à étudier en lui-même, c'est avant tout un système de relations entre une conduite de création, celle d'interprétation et de réception. Il convient donc, non pas d'étudier l'objet partitionnel en tant que tel, mais bien la relation qui s'instaure entre les conduites d'interprétation ou de réception et l'objet<sup>10</sup>. Simon Hequet et Sabine Prokoris dans leur ouvrage « Fabrique de la danse »<sup>11</sup> montrent bien qu'il ne s'agit pas de cristalliser une œuvre dans une notation pour en assurer la conservation, ni de la décrire comme on décrirait un papillon attaché par des épingles sur une feuille, mais bien de permettre le renouvellement de l'interprétation en instaurant un lien neuf avec l'écriture. C'est dans l'écart entre les signes « précisément indiqués » que se logera l'interprétation. Le système Laban ne note pas le mouvement, mais les conditions de possibilités d'existence du mouvement. Les signes agissent comme des panneaux de signalisation, des indicateurs précisant par quoi, où, et comment le mouvement doit passer, mais ils ne décrivent pas le mouvement en lui-même, il lui permette d'exister et par conséquent d'être interprété. Le mouvement peut ainsi surgir de « l'entre deux signes dessinés ». Plus la littéralité sera forte plus l'interprétation le sera également. V. Nijinsky dans sa volonté de noter avec une grande exigence de littéralité *L'après-midi d'un faune* ouvrait une porte sur le renouvellement de l'interprétation, ce que n'a pas accepté Ida Rubinstein qui refusa le rôle de la nymphe. C'est dans la fidélité que s'exprimerait le mieux une interprétation renouvelée. Décrire, interpréter une frise sur un mur de Pompéi n'est possible que si la frise est entière. Mais cela ne restera qu'une interprétation des mœurs de Pompéi. En revanche, tenter de comprendre quelques fragments d'une frise abîmée confine l'observateur inévitablement dans l'obligation d'émettre des réserves et de tenter de la reconstruire avant de l'interpréter. La mémoire ne relèverait-elle pas de la frise abîmée ? La détérioration inévitable des images, d'interprète en interprète, de transmission en transmission ne nous éloigne-t-elle pas de l'œuvre originale ? Évidemment que oui et personne ne se risquera à dire que le *Lac des cygnes* d'aujourd'hui est strictement celui d'hier. Peu de compagnies ont un choréologue attitré, mais cela n'empêche pas les chorégraphes de passer, à titre personnel, par des systèmes de notation personnalisée, dessins, schémas, symboles multiples... comme les floor-patterns de Dominique Bagouet pour fixer leur travail.

### **Alors que dire de l'usage fréquent que font les danseurs d'un vocabulaire propre à l'écriture ?**

Lorsque l'on parle du mouvement, il s'agit avant tout du style d'un chorégraphe qui se caractérise par une singularité, une précision, une cohérence dans le déroulé du mouvement. Le spectateur y voit bien au travers des œuvres du chorégraphe, une stabilité, des codes, des conventions gestuelles qui lui appartiennent et qui le spécifient avec plus ou moins d'originalité, d'élégance, de force signifiante. L'utilisation des mots comme « phrase », « vocabulaire », « syntaxe » sont avant tout des métaphores qui permettent de qualifier la composition des patterns de mouvement. Il s'agit avant tout de la transposition d'un langage quotidien avant d'être l'usage de concepts validés scientifiquement. Mais il

---

<sup>9</sup> Ibid., P. Verrièle, p. 13.

<sup>10</sup> François Delalande, *La musique au-delà des notes*, éd PUR, 2019.

<sup>11</sup> Ibid.

n'existe pas un geste pour p, a, u, l pour dire « Paul » et encore moins pour écrire « Paul aime Virginie ». Notons que l'usage de ce vocabulaire est d'autant plus fréquent que l'objet de la danse est la danse elle-même comme chez Cunningham, Forsythe ou Balanchine. Enfin, dans les pièces plus théâtrales comme celle de Pina Bausch c'est avant tout pour apprécier, décrire la composition de la pièce et non de la danse que l'on fera référence à l'écriture. Il reste néanmoins que cela facilite les échanges entre les danseurs, ils savent de quoi ils parlent quand ils disent « cette danse est écrite ».

Lorsque l'on utilise le mot « écriture » pour celui de « composition », on appréhende la chorégraphie dans son ensemble, œuvre inscrite dans le temps et l'espace avec un début, un milieu, une fin. On parle plus volontiers de procédés, de modes de composition pouvant s'apparenter du point de vue de l'espace à la peinture, du temps à la musique, du récit au théâtre. Chaque chorégraphe a de ce point de vue une démarche propre, comme le collage chez Pina Bausch. Comme nous dit Geisha Fontaine « Quand vous écrivez la danse (la transcrivez), vous la notez concrètement sans la composer. Et quand vous la composez, vous l'écrivez sans la noter... »<sup>12</sup>. En fait, nous dit Laurence Louppe<sup>13</sup>, l'usage de la notion d'écriture chorégraphique commence avec « le développement conscient des processus de composition en danse », de la nécessité de distribuer de façon signifiante et cohérente dans le temps et l'espace la poétique du geste. La danse a rompu avec le langage verbal quand elle a accepté de penser le corps lui-même comme source d'un langage possible.

Il serait souhaitable de différencier l'écriture en tant que produit, graphie et l'écriture comme processus, comme activité au sens où Rochex nous la définit<sup>14</sup>. Dans le processus de création, le chorégraphe se livre à toute une série d'opérations et d'actions obéissant à une idée, une intention, qui relèvent du tracé scriptural. Les opérations réalisées et nommées, telles que tracer, raturer, retoucher, effacer, réorganiser, stabiliser, fixer, ponctuer, réitérer... (avec une volonté de précision et de rigueur qui qualifiera son style), d'ordonnement et de composition des patterns, des perceptions sensorielles et kinesthésiques structurent son activité. L'œuvre chorégraphique, dans l'acte créatif, partage donc avec l'œuvre littéraire un tempo-rythme, un phrasé, une dimension poétique, une temporalité, une respiration qui invite au partage du vocabulaire.

Nous pourrions aller encore plus loin, approfondir chaque idée, ce n'est pas l'objet ici. Il ne s'agissait que de poser les balises du chemin que nous allons emprunter ensemble. Il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'une expérience à vivre tant sur le plan de la création que de l'interprétation, que de la réception puisqu'il s'agit avant tout d'une activité. Et que tous les discours, quels qu'ils soient n'épuiseront pas le sujet. C'est ce que nous vous proposons ici pendant ces trois jours : de vivre des expériences d'écritures multiples et d'en tirer un savoir bénéfique. Chaque artiste, chaque intervenant viendra à sa façon questionner ce sujet sans l'épuiser. A charge pour chacun d'entre vous d'y voir un peu plus clair, peut être aussi d'approfondir intellectuellement le sujet en vue d'écrire votre danse ou accompagner l'écriture de celle de vos élèves.

Bon stage à tous.



<sup>12</sup> Geisha Fontaine, « Les cent mots de la danse ». *Que sais-je*, 2018.

<sup>13</sup> Laurence Louppe, « Écriture littéraire, écriture chorégraphique : une double révolution au XXème siècle », *Littérature* n° 112. 1998.

<sup>14</sup> Jean Yves Rochex, « Mobiles, buts et moyens de l'activité » dans « Qu'est-ce que l'activité d'apprendre ? », revue GFEN n° 172, avril 2019.

## Raphaël Cottin

Jeudi 31 octobre, 10 H 30 – 12 H 45

 <p>©Frédéric Iovino</p>	<p><b>Atelier / Conférence</b></p> <p><b>Raphaël Cottin</b> Danseur, chorégraphe, pédagogue</p> <p><a href="http://lapoetiquedessignes.com">lapoetiquedessignes.com</a> / +33 6 89 98 44 38</p>
---	---

### Biographie de Raphaël Cottin

Danseur, chorégraphe, pédagogue et notateur du mouvement en cinégraphie Laban, Raphaël Cottin s'intéresse autant à la création chorégraphique qu'à l'étude du mouvement. Formé au Conservatoire de Paris dans les années 1990, il y reçoit l'enseignement de grands noms de la danse classique et contemporaine, comme Wilfride Piollet et Jean Guizerix, Peter Goss, Odile Rouquet ou André Lafonta. Il a dansé pour Stéphanie Aubin, Christine Gérard, Odile Duboc et Daniel Dobbels, avant de rejoindre en 2008 la compagnie de Thomas Lebrun (aujourd'hui directeur du Centre chorégraphique national de Tours) au sein de laquelle il danse en France et dans le monde entier.

Également directeur de sa compagnie, La Poétique des Signes, il conçoit des projets chorégraphiques où l'analyse du mouvement et les disciplines labaniennes tiennent une place privilégiée, occasionnant depuis une quinzaine d'années de nombreuses collaborations avec des musiciens, danseurs ou notateurs, autour d'une équipe fidèle. Auteur d'une dizaine de pièces ces dix dernières années, il est notamment invité par le Festival d'Avignon et la SACD, en 2014, pour *Buffet à vif*, coécrit avec Pierre Meunier et Marguerite Bordat. *C'est une légende*, pièce destinée au jeune public, est aussi créée au Festival d'Avignon, en 2017. Il conçoit, en 2018, *Parallèles*, un duo où il partage la scène avec le danseur étoile Jean Guizerix et crée, en 2019, *Chemins provisoires*, pièce à géométrie variable destinée aux musées, jardins et autres lieux patrimoniaux.

Il travaille aussi régulièrement comme chorégraphe ou assistant dans plusieurs productions musicales, aux côtés du metteur en scène Jean Lacornerie (notamment *Bells are ringing* en 2013, *Roméo et Juliette* en 2015, *L'Opéra de quat'sous* en 2016 ou *The Pajama Game* en 2019, dont il cosigne la mise en scène), ou avec Thomas Lebrun (*Les Fêtes d'Hébé* pour l'Académie de l'Opéra national de Paris en 2017 et *Les Pécheurs de Perles* en 2020).

En tant que notateur du mouvement, il est membre expert du Conseil international de cinégraphie Laban, dont il coordonne depuis 2016 le comité de recherche. Il est également auteur d'articles - entre autres : « Danser, écrire – sur l'écriture du mouvement », in *Danse Contemporaine et littérature, entre fictions et performances écrites*, de M. Nachtergaeel et L. Roth, Ed. Centre national de la danse, 2015 - et de partitions - entre autres : le 3<sup>ème</sup> acte de *Lied Ballet* de Thomas Lebrun - et s'implique fortement pour la diffusion des outils d'analyse du mouvement.

La Poétique Des Signes  
RAPHAËL COTTIN

6 impasse 3 bis rue Condorcet - 37000 Tours  
SIRET 429 165 673 000 30 APE 9001 Z

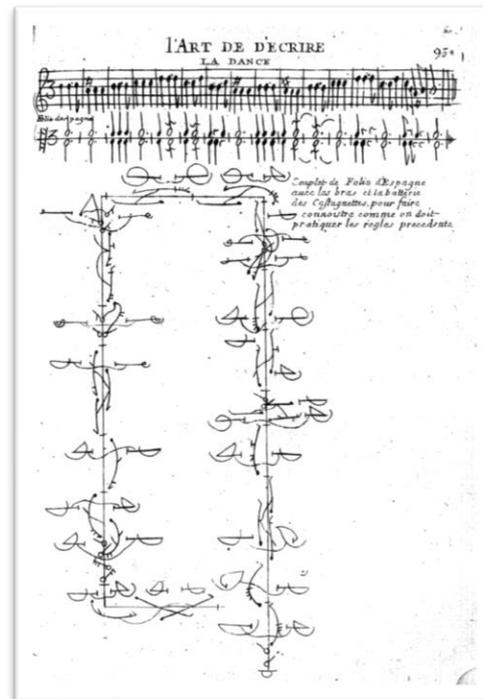
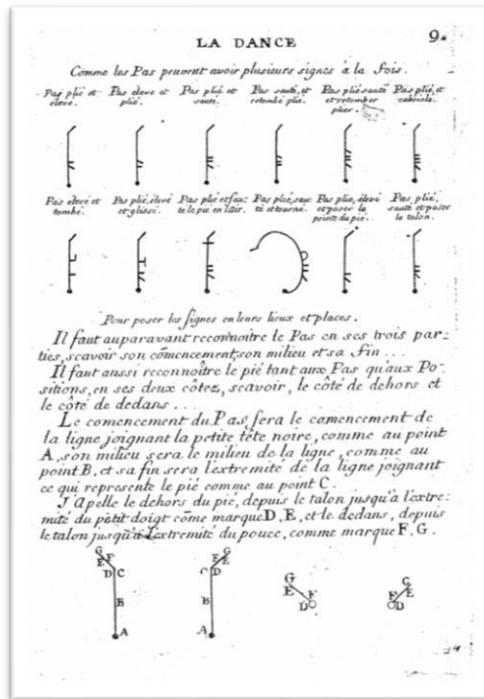
[lapoetiquedessignes.com](http://lapoetiquedessignes.com) / +33 6 89 98 44 38

[facebook](#) | [twitter](#) | [vimeo](#)

## Présentation des outils d'analyse du mouvement initiés par Rudolf Laban (1879 – 1958)

Breve introduction historique sur les interrogations et tentatives de système de notation du mouvement dans l'histoire de la danse occidentale.

Rappel de la notation Feuillet, système créé au tout début du 18<sup>ème</sup> siècle sous Louis XIV, dont le rayonnement en Europe et dont la solidité des fondations ont beaucoup inspiré Laban dans l'élaboration de son propre système dans les années 1920.



Rappel de la volonté de Laban de doter la danse d'outils d'analyse solides afin de lui assurer la place qu'elle mérite comme art majeur. Laban milite également pour l'autonomie de la danse par rapport à la musique.

Développement de la cinétophographie Laban (Kinetography Laban / Labanotation), publiée en 1928. Nécessité, pour être pérenne, de créer un système qui pourrait transcrire potentiellement tous les mouvements du corps humain, simples ou complexes (un pas seulement un catalogue de pas ou un style déterminé, cantonnant un système d'écriture dans son contexte).

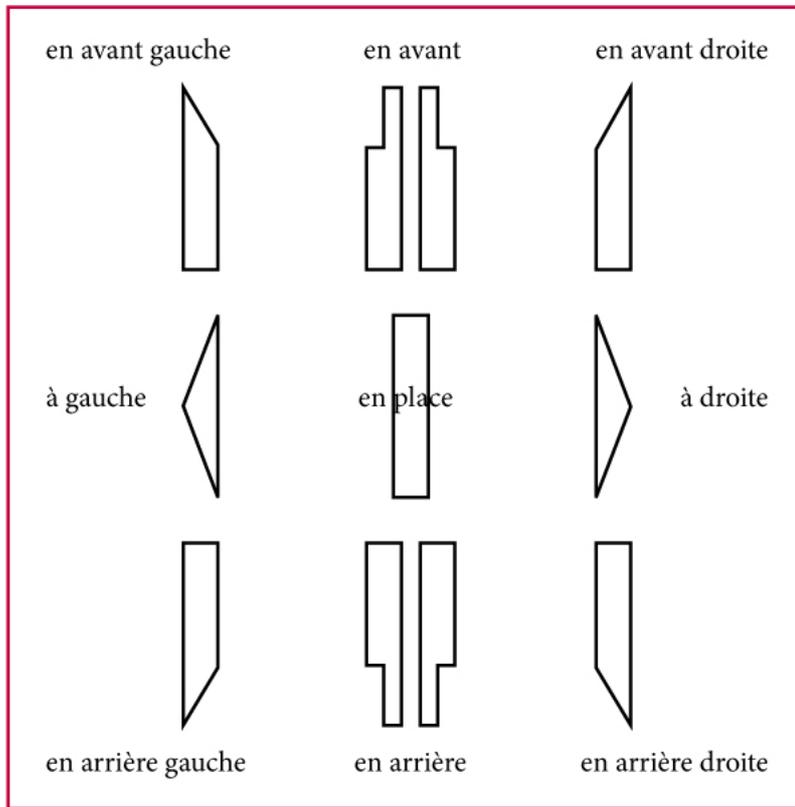
Présentation des champs initiés par Rudolf Laban et ses collaborateurs (contemporains ou postérieurs) :

- La Cinétophographie (système d'écriture pour transcrire les mouvements du corps humain).
- La Choréutique (analyse du corps dans l'espace, étude de l'harmonie corporelle et spatiale).
- L'Eukinétiq (Analyse de la dynamique du mouvement et des transformations structurelles du corps – Effort/Forme).

Aujourd'hui, ces disciplines sont nommées études labaniennes. La cinétophographie Laban est une discipline relativement autonome, avec des développements et des applications variés allant de l'éducation à la recherche en passant par la chorégraphie, la transcription d'œuvres, la robotique, les pratiques somatiques ou la pédagogie. Une déclinaison, issue de la cinétophographie, est appelée *Symbolisation du mouvement*, ou *Motif Writing*, *Motif Description*, *Motif Notation*, ou encore dans certains centres *Language of Dance*™.

Les autres disciplines (initialement Choreutique et Eukinétiq) sont rassemblées et développées aujourd'hui sous plusieurs appellations : *Choreology* en Angleterre, *Laban Movement Analysis* aux États-Unis et dans les pays proposant cette formation, ou encore *Laban Bartenieff Movement Studies* (ou System), aux États-Unis également, au regard de l'apport conséquent d'Irmgard Bartenieff (collaboratrice de Laban) dans ces domaines.





## Direction Signs Die Richtungszeichen Les signes de directions

*Level*  
*Ebene*  
*Niveau*

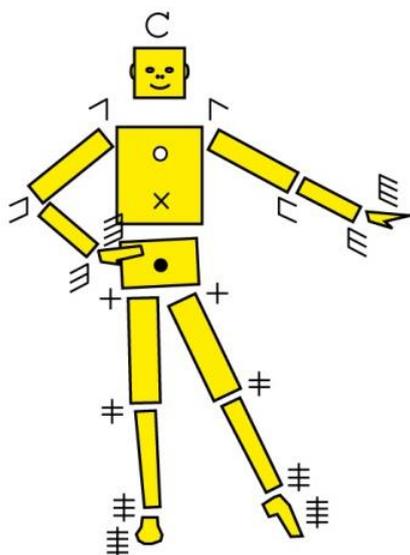
F = forward  
B = backward  
R = to the right  
L = to the left  
H = high  
D = deep  
Pl = in place

V = vor  
Z = zurück  
R = rechts  
L = links  
H = hoch  
T = tief  
Pl = am Platz

Av = en avant  
Arr = en arrière  
Dr = à droite  
G = à gauche  
H = en haut  
B = en bas  
Pl = en place

 <i>high</i> <i>hoch</i> <i>haut</i>		LFH LVH AvGH	FH VH AvH	RFH RVH AvDH
	LH LH GH	PIH PIH PIH	RH RH DrH	
	LBH LZH ArrGH	BH ZH ArrH	RBH RZH ArrDH	
 <i>medium level</i> <i>mittelhoch</i> <i>niveau moyen</i>		LF LV AvG	F V Av	RF RV AvDr
	L L G	Pl Pl Pl	R R Dr	
	LB LZ ArrG	B Z Arr	RB RZ ArrDr	
 <i>low</i> <i>tief</i> <i>bas</i>		LFD LVT AvGB	FD VT AvB	RFD RVT AvDrB
	LD LT GB	PID PIT PIB	RD RT DrB	
	LBD LZT ArrGB	BD ZT ArrB	RBD RZT ArrDrB	

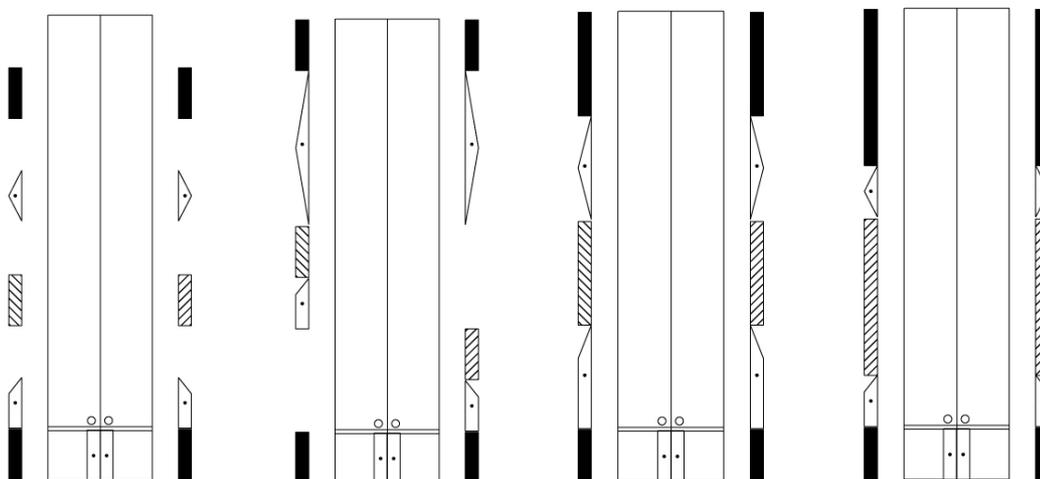
## LES PRINCIPAUX SIGNES CORPORELS



- C tête
- visage
- tronc
- buste
- X de la taille au buste
- bassin
- ∟∟ épaules    ++ hanches
- ∟∟ coudes    ≠≠ genoux
- ≡≡ poignets    ≠≡ chevilles
- ≡≡ mains    ≠≡ pieds
- ≡≡ doigts    ≠≡ orteils
- paume de la main  
ou plante du pied
- dos de la main  
ou cou du pied
- ∟ bout des doigts

- centre de gravité
- un homme
- ◊ une femme
- ◊ une personne

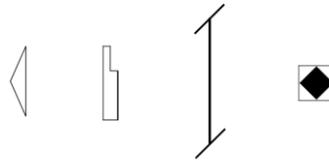
4 exemples de mouvements de bras lus pendant la présentation : liens avec le phrasé, la sensation de durée, la différence entre pulsation, compte et temps, les mouvements continus et discontinus.



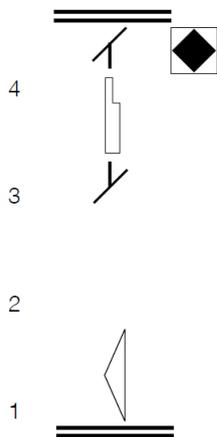
## LA SYMBOLISATION DU MOUVEMENT

Utilisation des signes (symboles) issus de la cinétopographie, mais cette fois sans volonté de transcription structurale et complète du mouvement. L'important est à présent d'explorer et/ou d'observer une notion (direction, parcours, parties du corps, simultanéité ou succession, relations, etc.) lors de l'analyse d'un spectacle, d'ateliers de composition, de séance d'improvisations, etc.

Ex :



Signes signifiant respectivement : côté gauche, avant, parcours circulaire vers la droite et centre du lieu. Agencés sur une portée simplifiée, toujours selon une lecture verticale, cela peut donner par exemple :



(une action du corps mettant en avant l'indication « côté gauche » sur le premier temps, un temps d'arrêt, suivi de deux temps pour effectuer un parcours circulaire vers la droite avec des pas en avant pour atteindre le centre du lieu)

La symbolisation permet de développer notre perception spatiale autant que notre schéma corporel, d'approfondir notre vocabulaire tout en nous mettant en mouvement selon des consignes simples : bouger / ne pas bouger, s'approcher / s'éloigner de quelqu'un ou de quelque chose, investir une partie du corps en particulier ou une direction dans l'espace, se contraindre dans le temps selon un certain phrasé, un certain rythme, etc.

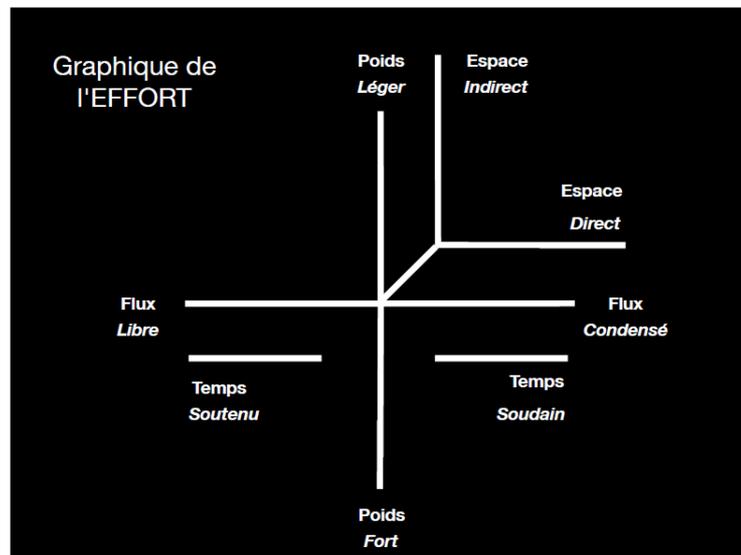
## PRÉSENTATION DU GRAPHIQUE DE L'EFFORT

Rappel du contexte dans lequel s'est développé cet outil (années 1940 en Angleterre), en lien avec le monde du travail, des mouvements quotidiens, d'un contexte culturel et historique.

Observation et exploration du mouvement, sans volonté de transcription comme en cinétopographie, selon un prisme qualitatif. Laban repère et nomme 4 facteurs de mouvement (le Flux, le Poids, l'Espace et le Temps) et observe nos comportements, nos affinités par rapport à ces facteurs. Il les représente sur un graphique permettant de s'intéresser à une ou plusieurs de ses parties, mettant ainsi en exergue la grande richesse potentielle de notre palette dynamique.

Les 4 facteurs de l'Effort :

- Le Flux de l'Effort, avec ses polarités : libre ou condensé
- Le Poids, avec ses polarités : léger ou fort
- L'Espace, avec ses polarités : indirect (multifocal) ou direct (mono focal)
- Le Temps, avec ses polarités : soutenu (tendance à ralentir) ou soudain (tendance à accélérer)

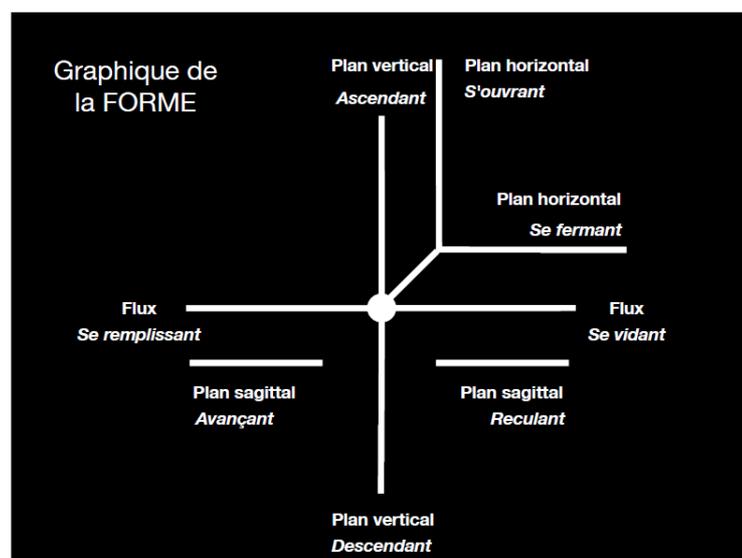


### PENDANT DE L'EFFORT : LA FORME

Ce domaine, développé plus tardivement, après la mort de Laban, essentiellement par Warren Lamb en Angleterre dans les années 1960, est un domaine « frère » de l'Effort.

Il observe et expérimente cette fois les transformations structurelles du corps dans les plans de l'espace environnant. 4 éléments constituent le graphique de la Forme, selon une déclinaison analogue à celle de l'Effort :

- Le Flux de la Forme et ses polarités : se remplir ou se vider
- Les 3 plans de l'espace :
  - Le plan vertical et ses polarités : ascendant ou descendant
  - Le plan horizontal et ses polarités : s'ouvrant ou se fermant
  - Le plan sagittal et ses polarités : avançant ou reculant



Ce graphique est parfois représenté avec une double barre en diagonal à la place du trait simple en diagonal adjoint au cercle central.

Le jeu des correspondances, des affinités, permet d'ouvrir là encore de nombreuses pistes d'exploration et d'expérimentation. On remarquera par exemple, qu'un mouvement léger à tendance à monter, qu'un mouvement qui accélère aime avancer, qu'une attitude multifocale nous invite à nous ouvrir plus qu'à nous fermer, etc. Viennent alors des possibilités d'approfondissement de ces affinités ou encore d'exploration d'associations différentes, moins naturelles mais tout autant possible : léger / soudain, fort / ascendant, ralentir / avancer / parcours courbe, etc.

## RESSOURCES ET BIBLIOGRAPHIE (coups de cœur 😊)

- Conservatoire national supérieur de musique et de danse de Paris (CNSMDP) [www.conservatoiredeparis.fr](http://www.conservatoiredeparis.fr), Paris, France
- Centre national d'écriture du mouvement (CNEM) Paris, France [www.cnem-laban.org](http://www.cnem-laban.org)
- Centre national de la danse (CND) [www.cnd.fr](http://www.cnd.fr), Pantin, France
- Association nationale des notateurs du mouvement / L'Envol de signes, [www.anm.org](http://www.anm.org), Paris, France
- [www.notation.free.fr](http://www.notation.free.fr)
- International council of Kinetography Laban-Labanotation (ICKL) [www.ickl.org](http://www.ickl.org)
- Dance notation bureau (DNB) [www.dancenotation.org](http://www.dancenotation.org), New-York, USA
- Compagnie Labkine - Noëlle Simonet [www.labkine.com](http://www.labkine.com)

😊 **Le Conservatoire de Paris** (premier lien) offre la meilleure formation en cinétophographie Laban, sur 2 cycles supérieurs de 2 ans. La formation est modulaire (sessions du vendredi au lundi environ 1 fois par mois) et est suivie par des étudiants pour la plupart professionnels de la danse (enseignants, danseurs) et plus occasionnellement par d'autres professionnels (anthropologues ou chercheurs) ayant malgré tout une pratique suffisante du mouvement. Le 1<sup>er</sup> cycle présente l'ensemble du système d'écriture. Le 2<sup>nd</sup> cycle permet de se perfectionner, la dernière année étant exclusivement composée de séminaires et étant consacrée à la réalisation du projet de fin d'études.

😊 Le **CNEM**, le **CND** et surtout **Envol des signes**, proposent régulièrement des stages d'initiation. Le site internet du CNEM ([www.cnem-laban.org](http://www.cnem-laban.org)) présente la cinétophographie ainsi qu'une série de liens vidéo.

### Ouvrages indispensables et abordables

#### Sur la cinétophographie

- 😊 La **compagnie Labkine** édite des livres DVD de vulgarisation particulièrement complets, à usage pédagogique ([www.labkine.org](http://www.labkine.org))

#### Sur la symbolisation

- 😊 *La symbolisation du mouvement*, par Jacqueline Challet-Haas, aux éditions du Centre national de la Danse, 2015.
- *Symbolisation du mouvement dansé*, par Jacqueline Challet-Haas, Balises n° 4, édité par le pôle Aliénor, 2013 (<http://www.polealienor.eu/danse/edition>)

#### Sur l'Effort

- 😊 *Effort, l'alternance dynamique*, par Angela Loureiro, aux éditions Ressouvenances, 2013.

#### Par Laban lui-même (plus datés mais très complets et intéressants)

- *La Danse moderne éducative*, aux éditions Ressouvenances, 2003.
- *La Maîtrise du mouvement*, aux éditions Actes Sud, 2007 (épuisé, chercher sur Internet).

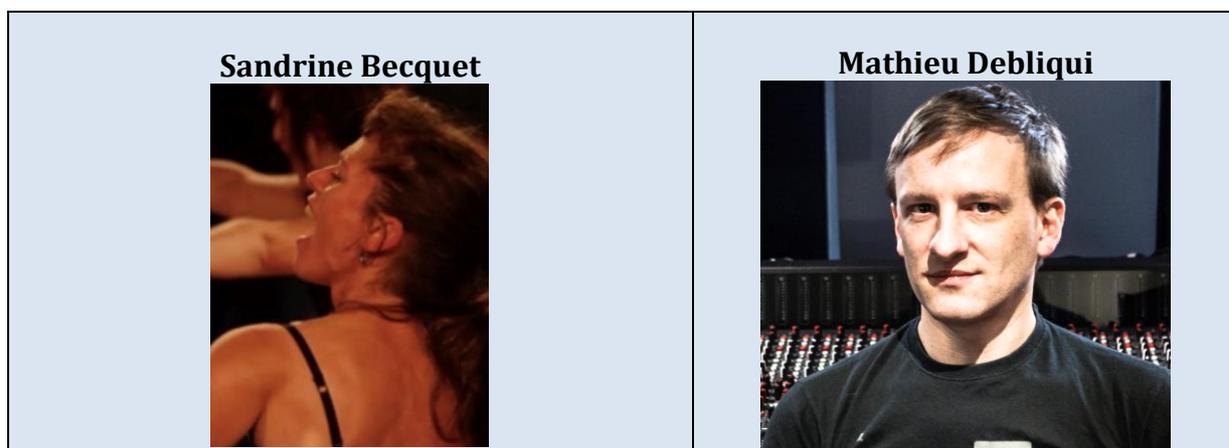
#### Et aussi...

- *Introduction à l'œuvre de Laban*, par John Hodgson et Valerie Preston-Dunlop, aux éditions Actes Sud, 1992 (épuisé, chercher sur Internet).



## Association Emaho, Sandrine Becquet et Mathieu Debliqui

Jeudi 31 octobre, 14 h – 17 h



### Danse et numérique

Emaho est une association spécialisée dans la créativité numérique participative et l'e-inclusion. Elle défend au travers d'actions et de projets innovants, la démocratisation des outils numériques par leur utilisation active, consciente, émancipatrice et citoyenne.

### Biographie de Sandrine Becquet

Sandrine Becquet danseuse et pédagogue a été interprète pour Christine Bastin, Thomas Lebrun, Isida Micani et Spike... Elle Intervient auprès de nombreux publics - en milieu scolaire, pour la formation d'enseignants ou de médiateurs sociaux et culturels - mêlant les croisements artistiques pour enrichir et nourrir le potentiel créatif de chacun.



### Biographie de Matthieu Debliqui

Compositeur et Sound Designer engagé depuis 20 ans dans les musiques électroniques expérimentales, dont quelques collaborations avec des artistes de référence comme Jean Jacques Perrey, Richard Devine ou Tania Mouraud. Passionné par les notions d'interactions, d'aléatoire et de systèmes sonores génératifs Mathieu Debliqui conçoit de la matière et des machines sonores pour Emaho Nord ou pour son propre plaisir.

### Atelier avec danse et numérique Compte rendu Anne Bordes Tribalat

L'intention de cet atelier était de placer dans un dispositif immersif les stagiaires afin qu'ils deviennent créateurs de sons et de mouvements dans une proposition lumineuse et sonore électro.

Plonger dans la pénombre, ils ont été sollicités pour créer un univers sonore, lumineux et chorégraphique à l'aide de 3 capteurs tactiles disposés au sol qui déclenchent et modulent une palette de sons différents et de capteurs de mouvements. Répartis en 3 zones précises dans l'espace d'évolution, ils permettent en fonction de la qualité du mouvement détecté de modifier l'intensité de la lumière.

Après la découverte, la compréhension du dispositif, de ses possibilités de jeu et d'interaction avec les différents capteurs, un travail de construction en groupe a été proposé.

Expérience inédite, inventive qui demande beaucoup d'écoute pour pouvoir construire et écrire collectivement et progressivement une proposition sonore organisée, rythmée et lumineuse.

Sandrine Becquet a amené et permis cette qualité d'écoute, cette disponibilité corporelle, en proposant un engagement sur le ressenti qui progressivement a sollicité le corps de façon plus intense. D'un moment à soi et sur soi, à l'apprentissage d'une variation dynamique à réaliser collectivement, à l'immersion totale dans le dispositif, les stagiaires ont collectivement avancé dans cet atelier.



D'un éveil corporel à partir d'une petite balle dans la main, en passant par la marche, la qualité du transfert du poids du corps, le placement du regard, la notion du groupe dans l'espace, la relation au sol, la qualité d'un contact...

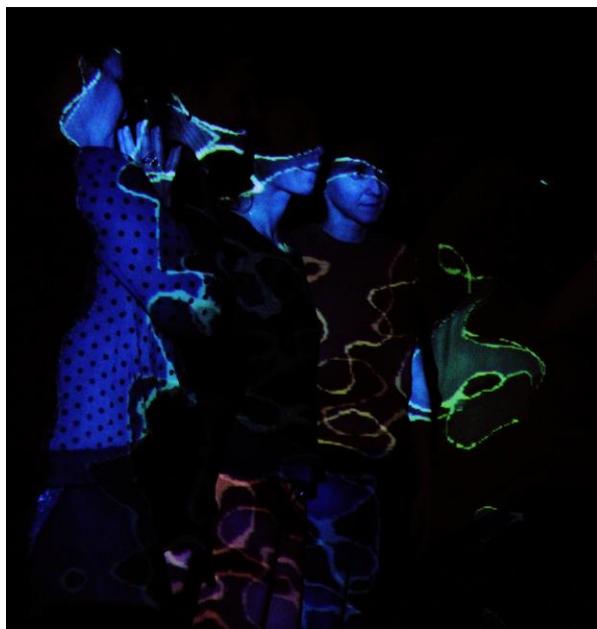
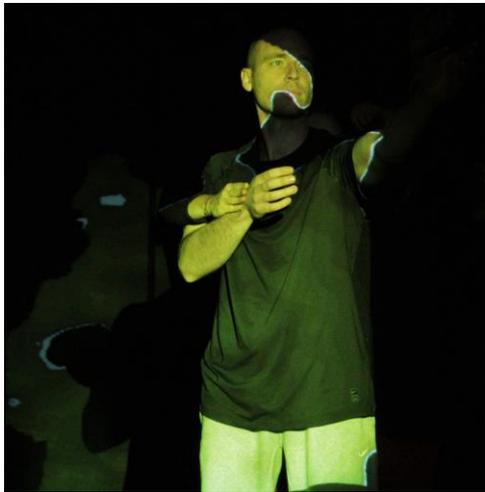


Les stagiaires ont traversé, expérimenté, partagé des matières corporelles sensibles, variées. Préparés, réceptifs, disponibles, réactifs, l'immersion dans le dispositif par la marche, puis le mouvement, s'est faite de façon ludique afin de réagir seul, à deux, à plusieurs aux diverses sollicitations sonores, interactions et aux espaces traversés.

Et enfin par groupe il s'est agi de mettre en place une trame pour construire une proposition, une partition sonore et lumineuse.









**Jeudi 31 octobre, 17 h 15 - 19 h**

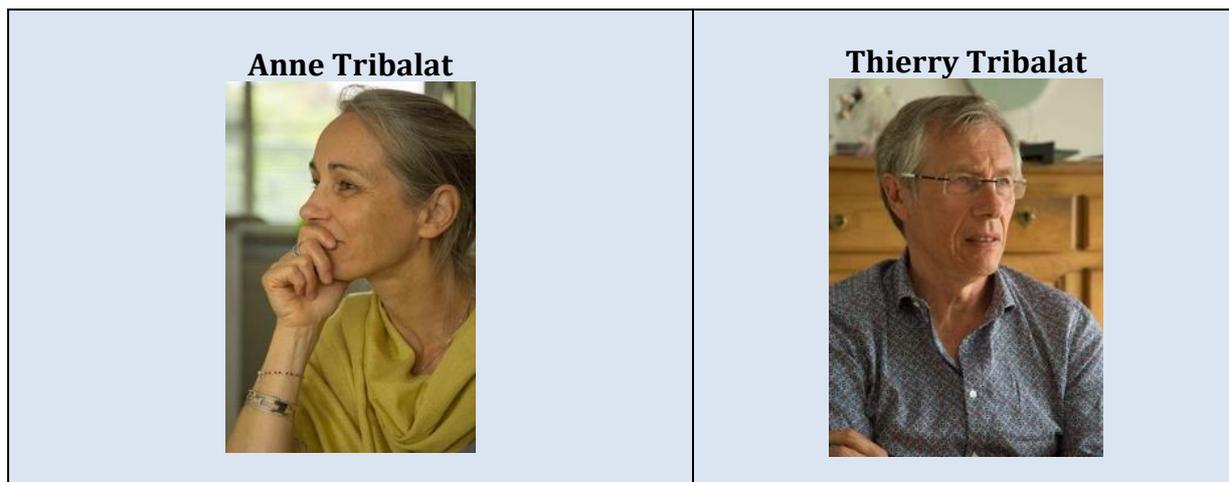
**Assemblée Générale Ordinaire de l'association Passeurs de danse**

## Jour 2

### Vendredi 1er novembre 2019

#### Anne et Thierry Tribalat

Vendredi 1er novembre, 9 H 30 – 12 H



#### La création d'un solo danse pour le baccalauréat : quelle stratégie pour développer le présence scénique de l'élève

##### Biographie de Anne Tribalat

Professeure agrégée d'EPS, elle enseigne la danse en arts danse au lycée A. Ribot de Saint Omer. Certification complémentaire en histoire des arts. Danseuse et interprète de la compagnie *Arcadanse*, formatrice en danse au sein de la délégation académique aux arts et la culture de l'académie de Lille. Membre du groupe arts danse du conseil supérieur des programmes.

*La conférence s'inscrit dans le cadre d'une recherche menée au sein du groupe ACORE (Arts, Corps, Éducation). Maison des sciences de l'Homme en Bretagne. Université de Rennes2. Titre du projet : Activité artistique et langages du corps : Étude de dispositifs de formation présentée lors du séminaire ACORE le 10 et 11 octobre 2019 à Rennes à la MSHB.*

**Mots clés** : intervention, interprétation, présence

**Résumé** : Cette étude a pour objet d'élucider la stratégie d'intervention utilisée par une enseignante, pour développer une présence scénique chez une élève en danse. Celle-ci s'inscrit dans une approche socioconstructiviste et considère que l'acte de création est une « problématique enseignable »<sup>15</sup>. L'enseignante n'est donc pas chorégraphe, mais accompagne l'élève dans cette activité. L'énonciation<sup>16</sup> chorégraphique, dernière étape du processus de création, passe par le corps en mouvement et suppose une clarification (justesse, précision, qualité, engagement...) afin de permettre une meilleure adéquation entre l'idée et sa présentation. Cette clarification est censée accroître la présence scénique de l'élève et ses effets sur le spectateur. Nous allons donc nous intéresser plus particulièrement à un moment clé de l'enseignement de la danse en milieu scolaire : l'intervention de l'enseignant pour accompagner l'élève dans son projet chorégraphique, particulièrement au moment où se joue la question du sens, de la qualité et de la lisibilité de l'interprétation. Que fait, que dit l'enseignant à l'élève quand il s'attache à clarifier ses intentions et

<sup>15</sup> intervention à l'ESEN sur le PEAC de l'Inspection Générale des enseignants artistiques.

<sup>16</sup> Un artiste présente au travers d'un médium ses représentations (plastiques, poétiques, esthétiques...). Cet acte est une énonciation. La qualité de l'énonciation est lié à l'activité technique et artistique déployée. Une **activité d'énonciation** consiste donc à rendre présentes, des représentations sensibles par une mise en jeu éprouvée des propriétés plastiques, poétiques, théâtrales, musicales, physiques, sémantiques du corps.

le rendre plus présent dans sa danse, à accroître la qualité de son interprétation en le rendant auteur lucide et responsable de son activité d'énonciation ? Quelle transformation repère-t-on quand cette intervention porte ses fruits ?

## **1 contexte de la création d'un solo de danse**

La séquence choisie se déroule au sein d'une classe de terminale, en enseignement facultatif arts-danse en vue de la préparation au baccalauréat. Le groupe est constitué de 23 élèves. L'année est découpée en trois périodes où se succèdent cours théoriques et pratiques en référence aux programmes officiels<sup>17</sup>. Nous sommes ici dans la troisième période de février à mai, qui a pour objet de finaliser « le projet chorégraphique » présenté à l'examen et dont nous étudierons ici un moment précis.

Le gymnase est divisé par des paravents en autant d'espaces de travail individuel qu'il y a d'élèves. Ceux-ci sont en autonomie sur un projet personnel qui a été défini au préalable avec l'enseignant.

Un espace est réservé à l'enseignante qui « reçoit » un à un pendant 20 minutes les élèves pour une présentation suivie d'une régulation quant à l'avancée de leur travail. Ils présentent deux à trois fois l'état de leur production et tentent de prendre en compte les régulations qui leur sont faites. Ces régulations n'ayant, comme nous le verrons aucun caractère prescriptif. L'ambiance est relativement calme, chacun pouvant travailler dans de bonnes conditions.

Nous avons choisi ce moment, car il reste volontairement verbal, au sens où l'enseignante ne démontre ou ne propose que très rarement des formes gestuelles dansées. Bien entendu, une gestuelle co et para verbale accompagne les interventions de l'enseignante et ponctue les mots clés. Rappelons que l'élève est acteur et auteur de son acte chorégraphique. Il ne s'agit donc en aucun cas de la transmission d'un geste dansé.

Nous nous sommes centrés sur un moment clé de la régulation de l'enseignante effectuée auprès de



Manon élève de terminal, celui où est posée la question de la clarification de l'engagement dans l'interprétation. Manon a besoin de laisser libre cours à son engagement en fonction de son état personnel du moment. Le solo est donc écrit (circulation, espace, relation à la chaise...), mais en laissant des plages de liberté sous forme d'improvisation contrôlée (modification à la marge de l'usage du buste et des ports de bras dans certaines circonstances), tout en gardant les principes de composition.

## **2 Question de recherche**

En quoi la stratégie d'intervention utilisée se révèle-t-elle pertinente ou non pour accroître et clarifier l'engagement de l'élève dans son énonciation chorégraphique et lui permet d'être plus présente dans sa relation aux spectateurs ?

## **3 Méthodologie**

Le recueil de données a été effectué par captation vidéo dont sont extraites les séquences analysées. L'analyse, fondée sur une description fine des tours de parole et des tours d'action, (TDA, TDP Loquet ; Roessle & Roncin 2006) croise les informations issues des images et des échanges verbaux. Un entretien d'explicitation a été mené auprès de l'enseignante en dehors de la leçon. Il s'agissait de savoir si la stratégie d'intervention avait été formalisée ou relever seulement d'une pratique professionnelle non explicitée.

## **4 Description de la situation et de l'interaction**

### **4.1 la situation**

Chaque élève présente son travail en cours de construction devant l'enseignante celle-ci apporte une première régulation, l'élève réalise à nouveau sa prestation en tentant de tenir compte des apports de l'enseignant. Ceci se reproduit 2 ou 3 fois selon les cas. Chaque élève est singulier puisque le solo est totalement personnalisé et conçu par lui. Les problèmes, blocages, insuffisances, mais aussi avancées sont donc propres à chaque élève-danseur. L'enseignante est assise à côté de l'appareil de

<sup>17</sup> B.O n°4 29 avril 2010



L'enseignante s'appuie sur un « déjà-là » au sens où le début du solo de Manon est une production nourrie de l'action conjointe antérieure vécue avec l'enseignante mais aussi avec des artistes passés dans les cours d'une part et de moments au cours de l'année où l'on montre ce que l'on a trouvé, effectué, produit... d'autre part. Le contrat didactique est donc connu, car il est d'usage de montrer son travail. Ici le problème posé est différent, il s'agit d'interpréter et non de montrer. Ce qui fait problème, car l'engagement n'est pas le même. Il ne s'agit pas de répondre par l'improvisation, par exemple, à une proposition de questionnement, où à une contrainte, mais de structurer un propos artistique à partir d'une intention sensible, de le donner à voir et de le partager.

Le milieu est ici en premier lieu intérieur au sujet. Il va falloir mettre en cohérence un parti pris artistique, un parti pris corporel, une intention, des états de corps (tensions, relâchements, postures...) et mentaux (concentration pouvoir d'évocation, mémoire...) qui déboucheront sur une énonciation artistique médiée par le corps en mouvement. Par ailleurs cette réorganisation doit pouvoir être réversible au sens de sortir de l'interprétation et revenir à l'état antérieur, celui qui me constitue au quotidien. Enfin le contexte (milieu extérieur, espace scénique, spectateurs) invite l'interprète à s'inscrire dans un milieu intérieur autre.

Le questionnement de l'enseignante (Anne ; A/P) demande à Manon ( M) de porter son attention sur la dimension symbolique (TPSA/TPS2/P11) et d'instaurer plus fortement une relation à la chaise sans pour autant lui en donner les clés.

Il s'agit pour A d'amener M à passer « d'une action sur soi » (action de transformation des formes corporelles, des effectuations (s'asseoir, se lever, chuter...), action où elle se prend pour objet et qui dénature l'interprétation et donc la présence et les effets qu'elle génère, à « une action vers soi » (affinement des états, sensations, recherche d'une qualité sensible) qui clarifie la présence à soi et intensifie la relation à l'autre. La stratégie mise en perspective ici, à un moment clé de la création, abandonne donc toute intervention sous forme d'injonction sur les formes produites ou sur l'effectuation (coordination d'actions) pour se centrer sur le sujet et la perception qu'il a de ce qu'il veut habiter et transmettre. A tente de clarifier la formulation de l'état recherché par M en associant à la chaise le mot « boulet »(P5). M poursuit dans ce sens : « elle m'empêche d'avancer » (M10).

La forme interrogative de l'intervention et de l'échange est donc pour l'enseignante éminemment stratégique. Elle ne donne pas de clés pour établir une relation particulière, c'est à Manon, une fois installée dans une dynamique de conscience (Varela, Vermeersch, Depraz), que revient la responsabilité de clarifier cette relation et d'en trouver les modalités. Ou plus exactement, elle procède par touche et de manière implicite et ouvre des pistes d'interprétation. Elle est ici dans un processus dialectique de réticence/expression.<sup>19</sup>

<p><b>TPS1</b></p> <p>55 s</p>	<p>P13 : Et toi pendant ton ressenti, t'es dans quel état, léger, lourd, triste mélancolique en colère ?/</p> <p>M1 : en colère/</p> <p>P13 :en colère,/donc cette chaise elle t'énervé ?/</p> <p>M14 :Mélancolie en colère/</p> <p>P15 : Mélancolie et en colère donc il y a deux états, d'accord ?</p> <p>M16 : des moments où ça se mélange</p> <p>P17 : tu joues avec le poids, l'abandon, le ralenti, des moments plus vites./Ça tu vas le garder, garder dans la tête, mélancolique en colère, la chaise est un boulet, elle est un boulet peut-être qu'on t'a demandé de rester tout le temps assis, sage sur cette chaise... peut importe d'accord ? /</p> <p>P18 : donc l'idée de cette chaise qui te poursuit au quotidien, tout le temps, parce qu'elle est à un endroit où l'on doit s'asseoir, être sage, peut être écrire, écouter... /elle symbolise pour toi un manque d'espace/. D'accord, donc tu vas recommencer avec cet imaginaire-là et avec l'idée de mélancolie et de colère//.</p>	<p><i>P invite Manon à croiser les états et les émotions censées être interprétées</i></p> <p><i>D'instaurer avec la chaise un dialogue</i></p> <p><i>[difficilement audible]</i></p> <p><i>Ici P montre à Manon que les émotions seront interprétées en jouant sur les états et non en les simulant</i></p> <p><i>gestuelle co verbal des deux mains qui ponctuent le discours à chaque description</i></p> <p><i>Pour le manque d'espace, gestuelle d'ouverture des deux bras/la gestuelle renforce également la notion de poids en lien avec l'image du Boulet. Les</i></p>
--------------------------------	---	--

<sup>19</sup> « didactique pour enseigner ». Collectif didactique pour enseigner.

1 min 37 s	M18 : <i>acquiesce en oscillant de la tête</i> P19 : <i>et moi je participe, je suis là,/comment avec tes yeux, ton regard, l'engagement de la tête tu me fais participer/Ok ?</i> P20 : <i>tu recommences juste ça/</i> <i>Manon quitte le regard de l'enseignant et se dirige vers la chaise pour refaire la première partie de son solo</i>	<i>doigts se joignent au moment de la prononciation des mots mélancolie et colère pour insister sur ces deux états.</i>  <i>Il est essentiel pour P de dire à Manon qu'elle danse ici est maintenant pour P et qu'il faut qu'elle sorte d'une posture autoévaluation.</i>
1 min 46 s		

Le processus de réticence/expression montre que l'enseignante passe par deux moments : le premier, vise à donner un statut à la chaise que Manon ne doit jamais lâcher et qui est le catalyseur des états traversés, des émotions suggérées. Le second invite à préciser l'état traversé qui permet de créer du sens dans la relation instaurée avec la chaise. Cela suppose de faire expliciter par Manon les émotions sous-jacentes qui l'organisent. (TPSB/TPS1/P13àM16). L'enseignante favorise donc la mise en lien au cours de cet échange, des états et des émotions (poids, abandon, lourd... et triste, mélancolie...) avec la tenue de la chaise ;

Enfin, l'enseignante sollicite l'imaginaire et le registre d'images sous-jacent afin de stimuler l'énergétique (Susanne K.Langer) du geste dansé (TPSB/TPS1/P18 : « *Donc l'idée de cette chaise qui te poursuit au quotidien, tout le temps, parce qu'elle est à un endroit où l'on doit s'asseoir, être sage, peut être écrire, écouter... /elle symbolise pour toi un manque d'espace/. D'accord, donc tu vas recommencer avec cet imaginaire-là et avec l'idée de mélancolie et de colère//.* ») en lien avec les émotions recherchées par Manon.

L'enseignante utilise un ton, une gestuelle qui se veut convaincante (les gestes co-verbaux ponctuent de manière importante le discours). On constatera dans le deuxième passage filmé une modification de la posture d'engagement dans le solo. L'enseignante insiste sur le regard qui, même de dos, influe sur la réception de l'interprétation par le spectateur. Le regard reste intérieur, non projeté, la présence s'en ressent. Il s'agit alors d'amener M à exploiter son usage. (P19) « *Et moi je participe, je suis là/comment avec tes yeux, ton regard/l'engagement de la tête tu me fais participer* ».

La phrase « *je participe* » (TPSB/TPS1/P19) au sens où l'engagement par la tête, le buste invite à chercher à maintenir le spectateur en haleine ? Par ailleurs l'interprète, quelle que soit sa position dans l'espace, ne doit pas perdre la prise en compte du spectateur. A invite donc M a ne jamais oublier le spectateur quel que soit l'orientation du corps dans l'espace scénique.

#### 4.4Deuxième passage filmé

TPS1	P20 heu... N'hésite pas d'aller très loin dans le prolongement/engage la tête et les yeux/dis-nous ta mélancolie, dis-nous ta colère/ (présence à autrui) c'est parti (Problème de son) P22 C'est parti P23 Chut chut [trop de bruit des élèves en recherche] M19 demande de modification du son P24 « j'peux pas plus » C'est parti P25 Continue même si t'es de dos à nous, où sont les yeux ?/Intervention pendant la danse P26 continue, continue//ouvre les yeux// P27 voilà c'est mieux/oui/continue/allez//la c'est la colère vas-y hop aller, engage la tête/plus grand/la colère/oui/plus grand/voilà/prend le risque/c'est quoi là, colère ou mélancolie ? Choisisies//les yeux/pourquoi/ça va, continue// Ce n'est pas grave continue	<i>Le professeur s'adresse à Manon qui a le dos tourné et qui se retourne pour l'écouter, elle tient sa chaise.</i>  <i>Manon danse. Départ de dos, elle tient la chaise, le corps oscille, passage d'un pied sur l'autre. L'oscillation s'amplifie le buste se courbe. Le principe de composition adopté ici est celui de la répétition, l'accumulation/l'amplification du geste. Accompagné par les sollicitations de l'enseignante. L'enseignant encourage pendant le solo Manon ceci afin d'éviter qu'elle ne quitte son interprétation.</i>
2 min 20 s		
—		
2 min 32 s		
2 min 40 s		
2 min 55 s		
3 min 8 s		

		<p><i>Manon s'arrête et revient vers l'enseignant et fait signe de la tête et des mains qu'elle est en difficulté. Manon perd le contrôle de la chaise au sens strict ( et peut-être aussi au sens symbolique).</i></p> <p><i>Le professeur se lève et se met face Manon</i></p>
<p><b>TPS2</b> <b>3,27</b></p> <p><b>3,40</b></p> <p><b>3,57</b></p> <p><b>3,59</b></p>	<p>P 28 Oui, mais qu'est-ce qui a changé là ?/Tu as été jusqu'au bout d'une intention, d'un état, du coup la chaise a réagi d'une autre façon (...) du coup tu l'as contrôlé moins et cela t'as perturbé pour la mémoire. Sauf ce que tu as fait là c'est mieux que ce que tu as fait avant ! <u>tu l'as ressenti corporellement ou pas ?</u></p> <p>M26 oui <i>acquiescement</i></p> <p>P 29 j'ai ressenti plus de colère du coup cela modifie ta relation à la chaise, et du coup cela modifie ce que tu avais prévu</p> <p>P30 tu vas recommencer et,/tu vas te servir/il y a quelque chose que t'as pas prévu, tu vas te servir de ce qui arrive, tu continues/oui/</p> <p>P31 par contre là c'est la colère, après c'est quoi ?</p> <p>M 27 Après comme je veux me sauver, je n'y arrive pas</p> <p>P32 donc, il y a une transition, elle te rattrape cette colère que tu as envie d'évacuer, / (Propos de Manon inaudible qui commente son passage et se superpose à P)</p> <p>mais elle te rattrape, d'accord, OK</p> <p>M 28 (...) Je ne sais pas comment l'exprimer, elle me rattrape (la colère), quand je me retourne, elle me rattrape.</p> <p>P33 par contre si tu es dans la mélancolie là je dois voir <i>monstration corporelle de l'état par un port de bras allégé</i> et pas quelque chose, <i>monstration d'un port de bras agité</i></p> <p>P 34 essaye de trouver le même état, si la chaise, elle t'embarque ne te dis pas : mince ce n'est pas ce que j'avais prévu, non ! la chaise elle t'embarque : comme je réagis./</p> <p><i>Réponse de Manon inaudible</i></p>	<p><i>P se rassoit pour le passage suivant. P reste assise et s'adresse à Manon. Le regard est connecté de manière permanente. La gestuelle co-verbale (main doigt tourné vers le sol) ponctue le discours. Il s'agit ici de rassurer Manon et de lui dire que les aléas doivent être exploités (chaise qui tombe). Ce principe, cette règle d'improvisation sont importants : s'appuyer sur ce qui se passe</i></p> <p><i>P28 :P invite ici à une présence à soi</i></p> <p><i>P29 : c'est P qui formule les états, par sa position de spectateur, ce que l'interprète acquiesce</i></p> <p><i>P demande de la nuance, la mélancolie n'est pas la colère et donc ne débouche pas sur le même usage du corps dansant.</i></p> <div data-bbox="1002 1256 1254 1397" data-label="Image"> </div> <p><i>P se lève et se met face à Manon, la gestuelle des bras ponctue l'état recherché.</i></p>
<b>TPS3</b>	P35 : Tu reprends.///	

On constate un déséquilibre dans l'échange. Manon parle peu. L'enseignante est obligée de révéler à Manon par la parole ce que Manon révèle par le corps. Cette situation est fréquente, car les élèves sont peu souvent amenés en classe à formaliser leur pratique notamment sur le plan du ressenti. Manon a ménagé des phases d'improvisation, notamment dans son engagement, ceci peut changer sa relation à la chaise « qui réagit ». L'enseignante lui précise que face à ce choix, il lui faut s'appuyer sur ce qui se passe et l'utiliser (TPSC/TPS2/P30 : « *tu vas recommencer et,/tu vas te servir/il y a quelque chose que t'as pas prévu, tu vas te servir de ce qui arrive, tu continues/oui/*»). Ceci l'incite à intervenir dans le solo pour accompagner Manon et lui éviter comme dans le passage précédent de s'arrêter. L'arrêt est souvent constaté quand s'opère un dédoublement du sujet qui par un regard intérieur dans l'action, sous le regard de l'autre, s'autoévalue négativement. Il préfère alors sortir de l'interprétation. Dans ce cas la présence scénique est neutralisée.

#### 4.5 Troisième passage de Manon

<b>TPS4</b>	<b>TROISIÈME PASSAGE DE MANON</b> (deuxième filmé) Manon est de dos la musique est lancée	
4 min 55 s	P36 tant que je ne te dis pas d'arrêter, tu ne t'arrêtes pas///musique P37 Pense aux yeux, tu es de dos, mais que peut ton regard./ P38 Ton dos nous parle,/qu'est-ce qui nous dit là ? Aller, aller...///	<i>Manon est de dos</i>  <i>Manon fait demi-tour et s'assoit face au public</i>
5 min 17 s	Continue, continue.../// P39 Pense au regard, aux yeux/// P40 Continue, continue, continue, ne lâche pas,///	
5 min 59 s	Continue/// P41 Aller balance aller encore, aller encore, aller encore//c'est pas grave, c'est pas grave, continue, tu l'a ramasses, c'est parti.... ///	<i>La chaise tombe, l'enseignant pousse Manon à s'adapter en tenant compte de « l'accident » la chaise tombe et donc d'improviser en conséquence.</i>
6 min 24 s	P42 Trouve une fin/// <i>Fin du solo</i> M ce n'est pas ce que j'avais prévu/ P oui tu as changé, je préférerais la deuxième formule de tout à l'heure/il y a de très beaux moments. Il va falloir maintenant voir l'espace.	
7 min 23 s		

Ici on constate l'omniprésence de l'enseignante pendant la danse qui par ses interventions accompagne Manon dans sa prestation pour maintenir son engagement.

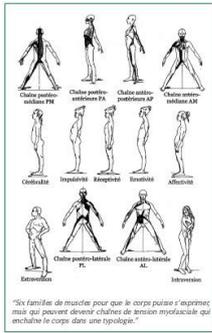
9 min 10 s	<b>DERNIER MOMENT DE RÉGULATION</b> La dernière partie fait la synthèse de ce qui a été abordé. Quelques propositions sur l'espace et dans l'utilisation de la chaise « comme un boulet » sont présentées à Manon.	
------------	---	---

## 5 Les modifications constatées chez Manon.



### 5.1 premières constatations

La comparaison de ces deux photos (TPSA/PS1 et TPSC TPS1) prises au moment où la musique et donc le solo vont démarrer montre, même si cela est subtile une modification de l'élan postural (*potentiel d'action et de réception sensorielle inscrit dans le corps du sujet qui détermine son rapport au monde ici et maintenant*) dans la photo de droite (deuxième passage filmé, troisième pour Manon). La dynamique gravitaire n'est pas la même. Manon est « moins assise dans son bassin », la tête est dégagée, le corps est plus grand (repère pris par rapport à l'horizontalité de la chaise), car le buste est plus érigé. Il y a donc une volonté d'entrer dans le solo, différente. Elle est disposée mentalement à agir et se positionne corporellement à le faire (Domenico Masciotra). L'engagement est donc plus fort. Ceci accroît sa présence dès le début de la musique. La présence est donc liée à l'intensité de l'engagement dans l'action ici et maintenant et se caractérise par un élan postural



vers le haut et l'avant.

Nous utilisons ici (schéma ci-contre) des outils d'observation élaborés à partir des postures psycho-comportementales formalisées par Godeleive Denys struiff<sup>20</sup>

## 5.2 deuxième constatation

À partir d'une comparaison des deux prestations de Manon visible sur la vidéo, on peut diviser le solo en moments (sans que Manon ne lâche la chaise) qui peuvent être comparés

Moment 1 Manon est de dos à la chaise debout, la main droite posée sur le dossier

Moment 2 Manon est assise sur la chaise

Moment 3 Manon se lève et s'échappe en tenant la chaise sur la diagonale en fond de scène

Moment 4 Manon danse dans la diagonale, dos au public, la chaise collée à la jambe

Moment 5 Manon revient vers l'avant-scène en soulevant la chaise

Moment 6 Manon danse assise sur la chaise, puis au sol, puis dos à la chaise debout

Moment 7 Manon est assise sur la chaise et termine son solo

Moment 1	Début du solo	
Moment 2	Manon est sur la chaise	

<sup>20</sup> Godelive Denys struiff. Fondement de la méthode des chaînes GDS. ICT Bruxelles 2000

Moment 4	Manon danse dos au public au bout de la diagonale Puis pose la chaise et s'appuie sur le dossier	
Moment 6	Manon danse au sol face au public en avant-scène	

Manon n'ira que jusqu'au moment 4 dans le premier passage vidéo. Nous ne pouvons donc comparer que ces 4 moments. Nous nous attacherons plus précisément au moment 1 et 2. Le passage du moment 1 au 2 de la chorégraphie dure, dans le premier passage filmé, 18 secondes. Dans le deuxième passage filmé, il dure 23 secondes soit 5 secondes de plus. Ces 5 secondes sont importantes. Ce premier moment permet d'installer la logique d'exposition du solo, de donner le temps au spectateur d'entrer dans la chorégraphie, *mais aussi et surtout de se mettre dans l'état voulu (concentration, engagement, sollicitation des images intérieures...)*. Manon prend donc ici plus de temps. Par quoi se caractérise cet allongement ? La rythmicité des actions monte crescendo, les alternances tensions/relâchement du corps vont s'accroître et les actions progressivement s'amplifier que cela soit les oscillations du corps ou ses actions de flexion/extension, mais aussi les accentuations en début de mouvement. La rythmicité générale et les accents corporels seront donc plus prononcés. La tension dramatique est de fait plus importante et la relation à soi plus prononcée, ce qui accroît l'effet de présence dans l'écriture chorégraphique. Cet effet de présence a aussi comme conséquence de déclencher une modification du tonus postural chez le spectateur qui par le corps instinctivement accompagne le danseur. Ce constat mériterait d'être étudié et approfondi. L'enseignante le perçoit et le constate (TPSC/TPS4/P37 à P41) et invite Manon à rester dans la dynamique traversée en intervenant pendant le solo (TPSC/TPS4) pour l'accompagner et éviter qu'elle s'arrête.



Dans le moment 1 et 2, la tête est de plus en plus dans les lignes esthétiques du mouvement et le regard ne s'informe pas sur l'extérieur au sens où la tête resterait horizontale en toute circonstance. Ceci est un indicateur d'une sortie de l'effectuation pure pour entrer dans une intériorité. Le buste joue un rôle fondamental en n'étant pas exclusivement un segment de transmission mécanique, mais aussi une possibilité de créer à la fois des lignes et d'être à l'origine, à partir du sternum, d'une impulsion qui se propage dans tout le corps concourant ainsi à la création d'une résonance poétique. Les gestes haptiques<sup>21</sup> sont fortement présents et utilisés en nombre, ils renvoient, semble-t-il, à une intériorité, à un moi qui expose une intimité et qui renforce la présence de Manon. Force, puissance du geste et fragilité du ressenti se conjuguent et émergent comme fil conducteur de l'authenticité mise en jeu

<sup>21</sup> Haptique signifie « je touche » et en l'occurrence ici se toucher. Type de geste que l'on utilise quand on dit « moi, je » ou par exemple quand on pose les mains sur le visage lors d'un étonnement

## 6 Analyse

Un état de tension est maintenu qui exige l'alliance consciente de deux exigences fondamentales et ici contradictoires : la forme et le sens. L'organicité du mouvement<sup>22</sup> et la conscience d'un sens qui se manifeste, mais qui à la fois échappe tout autant au danseur qu'au spectateur, sont ici liés. Manon s'abandonne et semble révéler une part enfouie d'elle-même. Cet abandon est permis par les espaces de liberté définis au cœur du solo, mais il n'est pas total, une distance est toujours nécessaire ne serait-ce que pour ne pas perdre le fil du déroulement qui est écrit<sup>23</sup>. Et c'est ce jeu subtil entre abandon et contrôle qui est difficile à construire (et sur lequel l'enseignante tente d'agir) pour ne sombrer ni dans un expressionnisme débridé ni dans un usage mécaniciste du mouvement.

## 7 Les conditions didactiques favorables à un travail sur la présence

La présence scénique est ici une expérience traversée, elle ne relève pas seulement de l'être en soi, au sens où le sujet aurait une présence dite naturelle, mais de l'être au monde ici et maintenant révélé par l'interprétation. De fait on ne transmet pas une expérience, mais comme le dit Heidegger on transmet les conditions de l'expérience, ce que tente de faire l'enseignant. Son statut est double, elle est à la fois enseignante et spectatrice/observatrice et l'un doit guider l'autre. L'enseignante vit aussi une expérience, elle réceptionne la prestation de Manon, se doit de formaliser pour elle-même un ressenti qui sera apprécié à l'aune non pas d'un modèle, mais d'une multitude d'expériences d'interprète et de spectateur traversée par ailleurs et extraire, maintenant en tant qu'enseignante, à partir d'une observation ciblée, les questions essentielles que Manon doit se poser. Elle transmet donc les conditions de l'expérience qui permettront à Manon de construire un voyage poétique dans lequel elle doit embarquer par sa présence le futur spectateur. Nous sommes ici dans un acte éducatif et cette composante est essentielle à prendre en compte par l'enseignante au moment de l'adolescence, moment où se construit l'identité. Il s'agit de vivre une expérience artistique et de savoir aussi en sortir. La verbalisation, au-delà de la clarification du savoir transmis, joue ici un rôle fondamental dans la mise à distance de ce qui est vécu.

Le dispositif didactique révèle des partis pris qui ont des incidences sur l'action conjointe entre le professeur et l'élève, notamment le choix de passer un moment important seul en tête à tête avec l'élève. Ce qui suppose que la dynamique de projet soit enclenchée et que les autres élèves puissent travailler en autonomie. L'élève ne peut être chorégraphe de sa danse sans cette autonomie dans le travail. Cette approche est le résultat d'une construction progressive tout au long du cursus de formation, les élèves restant trois ans avec le même enseignant.

L'acceptation de présenter son travail seul face à l'enseignant repose sur un contrat de confiance et de respect mutuel. L'enseignant reconnaît l'élève dans son statut de danseur chorégraphe, l'élève reconnaît l'enseignant comme observateur averti. Cette reconnaissance mutuelle est la condition *sine qua non* pour que la situation soit constructive [Paul Ricœur « soi -comme un autre » seuil 1990].

Le contrat didactique est ici connu : présenter seul, deux ou trois fois, devant l'enseignant, une étape de son travail et débattre des modalités de transformation. L'élève sait que l'enseignant ne fera pas, en tant que chorégraphe, son solo.

Nous sommes ici dans une situation de don/contre don. L'enseignant s'engage si l'élève s'engage également.

Pas d'injonction. Pas de prescription sans au préalable un temps conséquent de questionnement.

S'appuyer sur la réticence, ne pas donner de réponse toute faite, mais inviter à se questionner sur les moyens à mobiliser. La stratégie repose sur approche en plusieurs étapes, tout d'abord 1 la

---

<sup>22</sup> Le geste dansé n'est pas ici référé à une technique pouvant être nommée (tour arabesque etc), la forme n'est pas une fin, mais la conséquence d'un « état intérieur ». Le sens qui émerge peut aussi l'être à l'insu du danseur lui-même et être perçu par le spectateur. L'organicité renvoie donc au ressenti et non à la géométrie ou la trace, le dessin réalisé par le mouvement dans l'espace.

<sup>23</sup> La notion d'écriture est en débat, mais reste d'un usage fréquent dans le milieu de la danse artistique. Elle renvoie à la rigueur de la composition chorégraphique et au style singulier du danseur. La danse ne s'écrit pas mais se note grâce à des systèmes très élaborés comme celui de R.Laban. « Qu'est-ce qu'écrire la danse » P.Veriel 2019.

clarification du statut de l'objet (la chaise) -2 la clarification de l'intention, états, émotions, - 3 la clarification des usages du corps au niveau des qualités- 4 l'apport de propositions pour avancer.

Les transformations repérées chez Manon permettant de clarifier son interprétation et d'accroître sa présence scénique

Passer d'un regard surplombant sur « l'en train de se montrer » à s'engager dans « le faire ». Le regard surplombant ayant plusieurs origines : contrôler le geste dansé, le réaliser au plus près des



attentes supposées de l'enseignant, s'évaluer dans cette réalisation émettre des hypothèses sur le regard porté par l'enseignant. Cette situation se traduit par un arrêt de la danse, on ne peut pas danser et se regarder danser.

Passer de faire le geste à s'engager dans le geste en mobilisant l'imaginaire et en jouant sur les propriétés du mouvement [tension/relâchement — suspension — accentuation tonique...].

Renouer avec une distance qui n'est plus liée à une évaluation du regard de l'autre, mais à la nature de l'interprétation que l'on veut porter. Il faut passer d'un corps quotidien qui traverse les émotions à un corps fictif qui les joue. Il ne s'agit pas de ressentir la colère ou la mélancolie et de la montrer, mais de l'évoquer pour la faire ressentir.

Ceci nous amène à poser la question suivante : la présence est-elle la condition ou la conséquence de ses transformations ? nous pensons après ce travail qu'elle en est la conséquence.

## 8 Conclusion

Nous nous sommes attachés ici tout d'abord à la présence scénique et non à la présence « tout court », celle du quotidien. Il s'agissait de comprendre comment un enseignant guidait un élève dans la construction de cette présence lors de la création d'un solo postulant ainsi que la présence n'est pas un don de la nature, mais bien le fruit d'un apprentissage, notamment dans les arts de la scène.

La distance construite vis-à-vis de ces propres émotions, le jeu avec cette distance, sont, semble-t-il, les secrets de la présence scénique. Cette distance ne peut se construire sans une clarification des intentions artistiques il s'agit avant tout d'éprouver la distance entre son être et l'interprétation. Le recul réflexif opéré par le débat sur les émotions les états, les moyens de les faire surgir construisent cette distance. Il n'y a pas de fausse complicité émotionnelle avec le spectateur où il s'agirait de partager des émotions véritablement ressenties par le danseur ou l'acteur. Il ne s'agit pas d'être ému par la mélancolie du danseur, mais de toucher à l'universelle en saisissant ce qu'est la mélancolie en elle-même, au travers de l'interprétation qui en est faite. Pour cela il faut la définir non pas de manière formelle, mais dans son organicité, condition pour que le corps se l'approprie. C'est le sentiment et non l'émotion qui est premier. C'est à cette condition que peut surgir la présence. Delà l'expression de l'enseignante « dis-nous ta colère, dis-nous ta mélancolie » et non « montre-nous ta colère ».

## Maryse Feron et Michèle Métoudi

Présentation et retour sur les entretiens menés avec les chorégraphes.



Maryse Feron

Professeure agrégée d'EPS et docteure en sciences du sport, de la motricité et du mouvement humain, enseigne à l'UFR STAPS de l'université Paris Nanterre. Secrétaire de l'association Passeurs de Danse.



Michèle Métoudi  
IGEN honoraire

Le dossier réunit les transcriptions de 7 entretiens de chorégraphes. L'objet de ces entretiens est leur écriture chorégraphique. « Passeurs de danse » a demandé à chacun de décrire l'ensemble des phases et des actions, des choix et des méthodes auxquels il recourt pour passer du plateau nu et du silence à une œuvre impliquant un ou des interprètes dessinant l'espace, dans un univers sonore et une scénographie déterminés.

**L'intervention sera publiée sur le site de passeurs en accompagnement du dossier des entretiens chorégraphiques.**



## Isida Micani

Vendredi 1er novembre, 13 H 30 – 16 H



**Atelier / rencontre**

**Isida Micani**  
Danseuse et chorégraphe

<http://akoma.neve.free.fr/index0.htm>



### Biographie de Isida Micani

Née en Albanie en 1978, Isida Micani commence son parcours artistique à l'École Nationale de Danse à Tirana et fait ses débuts à L'Opéra National d'Albanie. Elle découvre la danse contemporaine en 1997 au Grand Théâtre de Genève et plus tard en France en s'installant dans le nord, engagée comme danseuse au Ballet du Nord par Maryse Delente. Depuis 2005 elle est interprète de la mythique Carolyn Carlson.

Pour développer son travail personnel Isida fonde sa propre compagnie en 2003, en collaboration avec son complice Spike, musicien et vidéaste.

La Cie aKoma névé fait partie du paysage chorégraphique dans la Région Haut de France depuis 2007 et porte différents projets artistiques, que ce soit sur scène, « in situ », pour le « jeune public » mélangeant chaque fois la danse, la musique originale crée et/ou jouée « en live » et les projections vidéo.

Titulaire du Diplôme d'État de professeur de danse depuis 2003 Isida Micani donne régulièrement des cours, stages et ateliers aux professionnels et aux amateurs en collaboration avec ESMD, l'École du Ballet du Nord, Le Gymnase/CDCN, le CCN de Roubaix, La CAB (Boulogne sur Mer) etc.



### Atelier d'Isida Micani

Compte rendu par Anne Bordes Tribalat

#### Comment guider un interprète pour répondre à un travail précis ?

L'interprète participe à l'écriture, à la construction d'une création.

Comment « toucher » corporellement l'interprète en tant que chorégraphe ? Comment provoquer, engendrer cela ? Comment nourrir le mouvement afin de permettre au danseur de supprimer son ego et laisser place à une disponibilité corporelle

**Partir d'une contrainte** : partir du corps, observer le postural.

L'intention du mouvement va engendrer la forme. Cela demande un travail long, exigeant, rigoureux et minutieux.

Isida, nous a expliqué généreusement son travail dans lequel la construction de l'individu est au cœur de sa démarche de création. Pour Isida la danse est un moyen de poser des questions sur soi, sur l'autre, sur le monde. Le choix d'une contrainte sa caractéristique, son intention, participe à cette réflexion et doit « toucher » le danseur dans sa recherche. C'est à partir de 2 exemples de création qu'elle nous a permis de saisir en quoi la contrainte lui permettait d'aller au corps à corps avec ses danseurs pour faire émerger un travail de fond. Dans « Hana » (2009) pièce chorégraphique sur le destin de femmes albanaises qui suivent la coutume ancestrale de leur pays et que l'on appelle « les vierges jurées », on donne la possibilité à celles-ci de se proclamer homme et acquérir ainsi tous les droits de la gent



masculine. Comment au quotidien peut-on effacer sa féminité et endosser pleinement le rôle de masculin ? Isida met en scène une transformation du corps, une métamorphose du corps en passant d'un corps féminin à un corps masculin. Mais devient-on vraiment un autre ?

La contrainte posturale du bassin en rétroversion à provoqué chez les 3 danseuses, une transformation des courbes du corps, des attitudes du quotidien, du rapport à la gravité, à remis en question une façon de se déplacer, de poser le regard, de placer la tête et à modifier un état.

Dans « Le journal d'une métamorphose » (2019), pièce pour 3 danseurs, Isida se focalise sur le phénomène de transformation, les métamorphoses comme moteur de vie. Elle s'est questionnée, ainsi que les danseurs, sur les changements choisis, subis que notre existence nous amène à prendre.

La contrainte « le solo à 3 » ou comment faire à 3, 3 soli. Ressentir, penser son solo en réaction aux autres soli, si les autres ne sont pas là, chaque solo ne peut pas se faire. Quelles relations se tissent entre ces 3 corps pour que chacun existe ? Comment s'influencent-ils ?

Pour nous faire ressentir cette exigence corporelle du corps placé dans une situation de contrainte et de la qualité de la réponse à chercher, à trouver, à partager, Isida nous a placés dans différentes situations de contrainte : initiation du mouvement par une partie précise du corps, déplacement dans l'espace les yeux fermés à deux, seul... Observée, guidée, accompagnée sur l'intention à avoir, par un retour précis, imagé sur nos corps, ses situations simples nous ont transformés sur la qualité de l'engagement des appuis, l'implication dans la réalisation du mouvement, l'acceptation d'être dans l'immobilité, l'abandon total. Un atelier heureux où on s'est senti vivre.



## Jean-Paul Filiod

Vendredi 1er novembre, 16 H 15 – 17 H 30

	<p>Conférence</p> <p><b>Jean-Paul Filiod</b> Sociologue et anthropologue, ESPE Lyon 2, MCF au Centre Max Weber</p> <p><a href="http://www.centre-max-weber.fr/Jean-Paul-Filiod">www.centre-max-weber.fr/Jean-Paul-Filiod</a></p>
---	--

### Biographie de Jean-Paul Filiod

Sociologue, anthropologue, Jean-Paul Filiod est enseignant-chercheur à l'Université Claude Bernard Lyon 1 (INSPÉ) et au Centre Max Weber (UMR 5283), Équipe *Travail Institutions Professions Organisations* ([www.centre-max-weber.fr/Jean-Paul-Filiod](http://www.centre-max-weber.fr/Jean-Paul-Filiod)).

Il a abord travaillé sur la vie domestique (*Le désordre domestique*, 2003), puis sur l'éducation (*Anthropologie de l'école*, 2007, revue *Ethnologie française*) et l'éducation artistique. Il est l'auteur d'une recherche intitulée *Le sensible-comme-connaissance. Évaluer les pratiques au seuil de l'expérience* (2014) à laquelle est adossée le site internet éponyme [espe-eal.univ-lyon1.fr](http://espe-eal.univ-lyon1.fr).

Prolongeant ses réflexions sur la dimension collective du travail et sur les usages de l'image animée en mode co-laboratif, il vient de publier *L'éducation en partage. Une sociologie anthropologique du travail éducatif* (éd. EME, 2018).

### Le sensible-comme-connaissance, une entrée en matière pour co-laborer

Toute situation mettant en jeu ou en scène l'art ou l'éducation artistique sollicite tôt ou tard, comme une évidence, la question du sensible. Souvent opposé au rationnel, comme l'est le corps à l'esprit et tout autant l'art à la science, le sensible mérite un bien autre sort.

Il m'a été donné de traiter de cette question du sensible dans le cadre d'une recherche-développement menée de 2011 à 2015 et intitulée *Le sensible-comme-connaissance. Évaluer les pratiques au seuil de l'expérience*. Le terrain était celui du programme de résidences d'artistes en école maternelle *Enfance Art et Langages* (Lyon)<sup>24</sup>. Je choisis ici de mettre en valeur quelques principes et pistes qui ont guidé ce travail, en tentant de faire comprendre l'intérêt qu'il y a à mettre en débat, notamment dans le cadre de situations professionnelles partagées, la question du sensible-comme-connaissance. Pour ce faire, je propose quatre moments :

1. Langage, langue, langages : où situer le sensible ?
2. Du sensible à l'expérience : flux, reflux et réflexivité
3. Les formes cognitives de l'éducation artistique et culturelle

---

<sup>24</sup> Dans ce programme créé en 2002, un-e artiste s'installait environ un quart du temps scolaire au cœur d'une école maternelle pour une durée pouvant aller jusqu'à trois ans. S'engageait alors un travail d'équipe avec les enseignant-es, le personnel de l'école, les parents, les équipements culturels. En 12 ans, 38 résidences ont concerné près de 1.200 enfants par an, surtout dans des écoles en éducation prioritaire. En parallèle, un centre de ressources proposait une conséquente documentation, organisait colloques, séminaires, journées d'études et formations sur l'art et l'enfance. J'ai été engagé comme chercheur dans ce dispositif entre 2005 et 2017, produisant, seul ou en co-laboration, 8 rapports de recherche, 16 articles et un site internet issu de la recherche-développement citée. Ce site ([espe-eal.univ-lyon1.fr](http://espe-eal.univ-lyon1.fr)) comporte des extraits vidéo de terrain, les rapports téléchargeables et des archives du site d'*Enfance Art et Langages*, supprimé en 2016 par la Ville de Lyon. D'autres publications sont disponibles sur ma page web : [centre-max-weber.fr/Jean-Paul-Filiod](http://centre-max-weber.fr/Jean-Paul-Filiod).

4. Le sensible-comme-connaissance : un concept en contexte pour partager, co-laborer.

### **1. Langage, langue, langages : où situer le sensible ?**

Partons d'une réalité anthropologique : le langage est une faculté que possèdent tous les êtres humains, sans exception. Pour mettre en acte cette faculté au sein d'une société, il a fallu inventer des codes, appelés langues. Au sein de chaque société ayant adopté une ou plusieurs langues officielles, des groupes et des milieux font varier le code et vivre d'autres langues, venues d'ailleurs, de loin ou non. Diversité, variété, hybridations, la langue comme code se pare de pratiques langagières multiples, ce qui nous emmène sur le terrain des usages et des pratiques concrètes générées par la faculté universelle du langage.

À cette réalité s'ajoutent les connaissances issues des sciences humaines et sociales sur la part non verbale du langage : signes, mimiques, attitudes physiques, langage du corps et de ses parties. La sensorialité affleure ici et nous aurions vite fait de situer définitivement le sensible à cet endroit. Ce serait une erreur, et l'histoire scolaire joue sans doute un rôle important dans cette conception : centrée sur l'écriture et la verbalisation, elle invite à penser le langage comme réduit à la langue, au code (ce qui, d'ailleurs, fait dire aux professionnels de l'école primaire « *On travaille le langage* » lorsqu'ils ne visent en réalité que la maîtrise de la « langue »).

Rappeler l'importance des signes non verbaux dans le rapport aux apprentissages, cognitifs comme sociaux, est évidemment nécessaire et utile, mais le sensible n'existe-t-il pas tout autant lorsque langage verbal il y a ? Sinon, ce serait nier la globalité à laquelle nous invite la question de *l'expérience* et le rapport que nous entretenons avec elle.

### **2. Du sensible à l'expérience : flux, reflux et réflexivité**

Dans son sens commun, l'expérience renvoie à un vécu personnel incorporé, une connaissance acquise par la pratique (« avoir de l'expérience »). Dans le domaine scientifique, « faire une expérience », c'est mettre quelque chose à l'épreuve pour l'étudier ou le démontrer : « faites l'expérience, vous verrez, ça marche à tous les coups ». Enfin, un troisième sens renvoie à ce qui se vit, est en train de se vivre : « faire l'expérience de quelque chose ».

Ce sens-ci rappelle ce qu'a écrit le philosophe John Dewey dans les années 1930 : « *Il y a constamment expérience, car l'interaction de l'être vivant et de son environnement fait partie du processus même de l'existence* » (2005 : 59). Je m'approprie cette définition à dessein, car elle invite à s'approcher d'un sujet individuel qui fait l'expérience du réel, flux continu que je ne peux donc jamais vraiment saisir, d'autant que ce flux reflue et peut s'incorporer de manière réflexive chez ce sujet-là. Mais en le côtoyant, en l'observant, en tentant d'approcher son expérience, je peux saisir un rapport sensible et intelligible à un monde fait d'espaces, de temps, d'objets matériels, éventuellement d'autres humains. Et c'est dans cet espace liminal – *le seuil de l'expérience* – que le sensible peut être appréhendé.

Dans cette perspective, nul besoin de nous appuyer sur les dichotomies classiques qui continuent pourtant de dominer : sensibilité / rationalité ; sensible / intelligible ; affect / intellect ; corps / esprit ; art / science. Nous pourrions mobiliser les neurosciences, qui ont démontré des liens très forts entre perception et action (Berthoz, 1997) ou entre émotion et théorie (Damasio, 1995). Nous pourrions aussi nous convaincre, en nous approchant de l'expérience – la sienne comme celle des autres –, que toute activité humaine, toute situation, comportent du sensible... même quand les êtres rationalisent. Dans ce sens, le sensible peut être considéré comme producteur de connaissance, grâce à cette réalité médiatrice et constante qu'est l'expérience.

### **3. Les formes cognitives de l'éducation artistique et culturelle**

Comment cette approche entre-t-elle en résonance avec l'« éducation artistique et culturelle » (EAC), domaine homologué par l'État français et ses territoires depuis plusieurs décennies ?

Les chercheurs s'accordent sur le fait qu'elle comporte trois formes cognitives : voir-faire-interpréter (Bordeaux, 2005 : 65) ou percevoir-produire-réfléchir (Gardner : 2008 : 70-71). Les décisions politiques en matière éducative vont dans ce sens, les « trois piliers » de l'EAC étant la rencontre (avec les œuvres, les artistes, les lieux), la pratique et l'appropriation des connaissances (MEN, 2015). Mais, suffit-il de s'appuyer sur un pilier, voire deux ? Ou les trois sont-ils indispensables ? Selon les lieux, on insistera sur la visite des musées sans que les enfants-élèves pratiquent ou sur la rencontre avec un-e artiste, sans forcément passer par le musée ou la salle de spectacle. Les orientations peuvent être

variables et font parfois surgir des divergences profondes quant aux choix éducatifs pertinents, quant à l'utilité de telle orientation donnée à l'EAC, liée implicitement aux goûts artistiques et pratiques culturelles des un-es et des autres.

Une manière de contourner ce problème, dès lors que nous raisonnons en contexte professionnel, où les goûts et les idéologies éducatives devraient être mis en veilleuse pour accéder aux réalités concrètes, est, paradoxalement, d'abandonner les mots *art*, *artiste* et *artistique*. Ils sont en effet piégés, et piégeants. D'abord parce qu'ils sont l'objet de passions, d'oppositions, de polémiques, dès lors que le goût de chacun-e est en jeu ; ensuite, parce que ces termes sont utilisés ailleurs que dans le domaine de l'art (y compris pour dire « *c'est un artiste !* » d'un enfant qui a fait une œuvre singulière).

Cette piste est empruntable si l'on pense que l'art peut être défini sans référence au Beau, aux hiérarchies esthétiques, par exemple comme l'a fait Nicolas Bourriaud dans son *Esthétique relationnelle* : « *Activité consistant à produire des rapports au monde à l'aide de signes, de formes, de gestes ou d'objets.* » (1998 : 117) Plus descriptive, plus proche des choses et des comportements, elle s'offre comme plus potentiellement commune, partageable : à condition, donc, que chacun-e fasse un effort de décentrement vis-à-vis de son rapport à l'art, aux arts, en admettant qu'il n'en connaît pas tout, que ses goûts et pratiques, aussi assurés soient-ils, ne sont pas forcément la référence prédominante.

#### **4. Le sensible-comme-connaissance : un concept en contexte pour partager, co-laborer**

Ainsi « le sensible » a-t-il dû être un peu travaillé, tordu, malaxé, en prenant ensemble trois sens du mot *sens* : il est à la fois fondement de la sensorialité, signification, direction. De la sorte, le sensible-comme-connaissance sous-entend le chemin qui mène *du partage des sens au partage du sens*. La construction du sens passe par les sens, qui, eux-mêmes, en construisent : le sensible est donc bien un opérateur de la connaissance. À partir d'observations résultant de vidéos enregistrant des séances où travaillaient ensemble des artistes et des enfants-élèves sont apparus trois registres du sensible-comme-connaissance : *incarné, concrétisé, oralisé*. Le premier relève du non verbal, le deuxième de la production d'une forme esthétique, le troisième d'une expression orale ou verbale. Chacun de ces registres a été appréhendé à partir d'observations filmées, individuellement, puis collectivement, et associées à des entretiens (méthode IMANENT, Filiod, 2018). Cette méthode a permis le partage d'analyses des interactions dynamiques entre les composantes de la réalité : le langage verbal et non verbal, les formes, autrui, le monde (l'environnement). Il s'agissait de penser ces croisements de points de vue, analyses et interprétations partagées comme *de l'évaluation*, en donnant à ce terme un sens plus large que celui, habituel, de la mesure chiffrée d'une performance et d'un écart à un objectif précis. L'évaluation était considérée comme le résultat du croisement de points de vue subjectifs sur une réalité mise en débat, et ainsi objectivée.

L'analyse vécue pendant les entretiens collégiaux a fait émerger des controverses entre ce que donnent à voir les pratiques artistiques et la nature des évaluations possibles. En effet, des propos entendus sur ces terrains : *élève en difficulté, créatif, bonne élève...* touchent la question de l'« étiquetage », dont nous savons qu'il commence dès les premiers temps scolaires. Or, le travail avec les artistes a donné à voir des comportements peu valorisés à l'école, voire dévalorisés : inversion des formes attendues, lenteur, réserve, retrait, prolifération de l'expressivité et des productions... Le partage des points de vue sur ces événements et situations a permis d'éclairer le débat sur les « fondamentaux » et le rôle de l'école dans le développement cognitif des enfants. Il n'est d'ailleurs peut-être pas anodin de voir la triade classique lire-écrire-compter récemment transformée en tétrade, le « respect d'autrui » invitant à penser la relation à l'autre, qui est justement une des composantes remarquables des pratiques artistiques : en musique ou en danse, l'écoute et la coopération font partie des clefs de réussite. Cela n'exclut évidemment pas les autres arts, en particulier les arts plastiques et visuels, la dimension collective y étant tout autant travaillée.

La logique co-laborative (Filiod, 2018, chap. 4 et 5) fut ainsi satisfaite par la place laissée à chacun-e pour exprimer un point de vue, débattre de situations jugées d'autant plus pertinentes qu'elles s'appuient sur des filmages permettant d'affiner à la fois l'observation et la perception de détails sur lesquels il est possible de revenir (gestes, postures, formes langagières, intentions éducatives, écueils) et le raisonnement sur les enjeux que ces scènes soulèvent. Les décisions professionnelles quant aux actions à mener par la suite peuvent ainsi être mieux éclairées.

Ainsi, le concept de *sensible-comme-connaissance*, s'il apparaît avant tout comme étant de nature théorique, est plus que cela ; il relève également du méthodologique et du professionnel :

– **le théorique** : prenant acte de la non dissociation entre sensibilité et rationalité, entre corps et esprit, le sensible est considéré comme producteur de connaissance, du fait d'un lien direct à l'expérience. Il ne s'oppose pas à l'intelligible, il est pris dans l'expérience et l'art n'en a pas le monopole ;

– **le méthodologique** : le sensible-comme-connaissance est observable, d'autant mieux à l'aide d'une méthode combinant vidéo et entretien (individuel, puis collégial) ;

– **le professionnel** : en mettant les données en partage, le chercheur offre potentiellement une compréhension plus fine de comportements (d'enfants-élèves ou d'adultes) qui peut modifier le rapport au travail, à la réalité et à l'appréhension des expériences individuelles et collectives.

### Références bibliographiques

Berthoz A. (1997), *Le sens du mouvement*, Paris, Odile Jacob.

Bordeaux M.-C. (2005), « L'éducation artistique et culturelle », in Saez Guy (sous la dir. de), *Institutions et vie culturelles*, Paris, La Documentation française, pp. 65-69.

Bourriaud N. (1998), *Esthétique relationnelle*, Paris, Les Presses du réel.

Damasio A. (1995), *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*, Paris, Odile Jacob.

Dewey J. (2005), *L'Art comme expérience*, trad. fr. (1<sup>re</sup> éd. en anglais : 1934), Pau, Publications de l'Université de Pau I et éd. Farrago.

Filiol J.P. (2018), *L'éducation en partage. Une sociologie anthropologique du travail éducatif*, Bruxelles, EME.

Gardner H. (2008), « Le 'Project Zero' de Harvard : trois leçons », in COLLECTIF, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La Documentation française, pp. 69-73.

MEN, Ministère de l'Éducation nationale (2015), Parcours d'éducation artistique et culturelle, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 28, 9 juillet.



## Présentation de la soirée ludique

**20 H à 23 H**

### **Soirée ludique au bistrot du Channel.**

Repas collectif préparé par le restaurant accompagné par *Les oiseaux perchés*

Vendredi 1<sup>er</sup> novembre, 20 H – 23 H

*Les oiseaux perchés* sont un quartet de musiciens dans le vent ... du nord ! Dans ce concert, ils jouent des chansons populaires de 1940 à Nos Jours, des reprises revisitées à deux voix que le public peut choisir selon ses envies comme on choisit sa chanson sur un Juke-Box.

Nathalie Dufour - Flûte traversière - voix.

Thomas Jonneskindt - Batterie.

Eric Lefebvre - Guitare.

Amélie Wable - Accordéon - Voix.



## Jour 3 Samedi 2 novembre 2019

### Laurent Cebe

Samedi 2 novembre, 9 H 30 – 12 H



**Atelier / Rencontre**

**Laurent Cebe**  
Chorégraphe, dessinateur

<https://www.laurentcebe.com/>

### Biographie de Laurent Cebe

Originaire de Martigues (13), Laurent Cebe, chorégraphe et dessinateur vit et travaille à Nantes. Après avoir suivi en 2008 la formation de danse contemporaine Coline à Istres, Laurent Cebe affine son apprentissage au sein du CCN de Rillieux-la-Pape sous la direction de Maguy Marin. Depuis 2014 il est interprète principalement pour : Cie 29x27 (Matthias Groos et Gaëlle Bouilly), UNCANNY (Cédric Cherdel), Allogène (Elise Lerat), A.I.M.E (Julie Nioche) et Ambra Senatore (CCNN).

Le travail de Laurent Cebe s'articule entre la création chorégraphique et sa pratique du dessin. En tant que chorégraphe, Laurent Cebe crée des pièces où les corps prennent vie dans l'engagement et la tentative d'une sincérité du geste. Il axe son travail sur l'adresse dans le mouvement et la voix pour faire naître la rencontre et « réduire » la distance entre le public et le plateau.

Espace de recherche constant, autodidacte, qui se cherche encore une légitimité, en tant que dessinateur, Laurent Cebe collabore depuis plusieurs années avec de nombreux chorégraphes et danseurs. En 2017, il réalise pour la création *Nos Amours* de Julie Nioche deux dessins corporels.



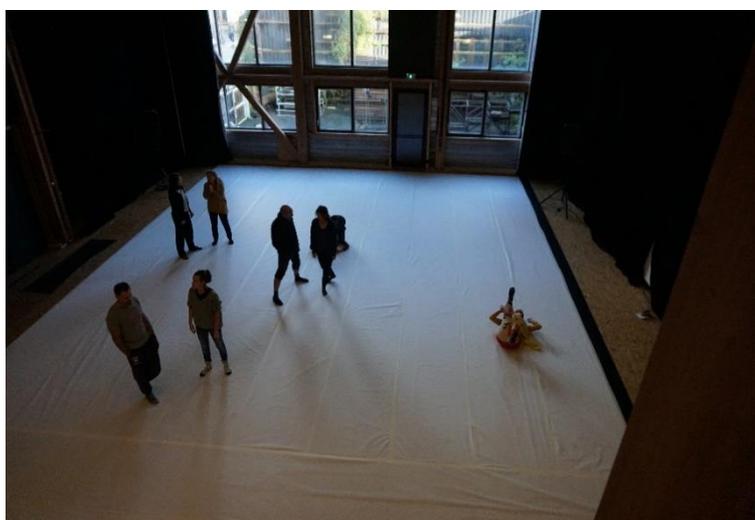
**ATELIER AVEC LAURENT CEBE**  
Par Céline Bodart, professeur d'EPS et arts danse.

**DESSINER ET DANSER**

Mettre sur papier ce que je ressens / y laisser une trace  
Mettre sur papier ce qui ne se voit pas, l'énergie qui l'anime, son mouvement interne.  
Y faire cohabiter et fusionner ses pratiques de la danse et du dessin.

**ANATOMIE IMAGINAIRE** : toucher / danser / massage : sensation à partir du corps  
/dessiner sa propre anatomie par rapport à son corps.  
Dessin : moyen de donner à voir ce qui se passe dans le corps.

**ESPACE** : des bandes de papiers kraft collées les unes aux autres au sol. Un tapis de papier.



**Échauffement par 2** : modelage pendant 8 temps : tête 4 temps, pour changer 8 temps la tête de l'autre (idem pour le bras droit/ Bras gauche/ dos / jambe droite/ jambe gauche).

**Situation 1. Par 2** : une main pour toucher (zone d'appui) ; j'enlève ma main, j'appuie sur une autre zone cette zone se soulève ... (5 minutes puis inversement des rôles).

**Variable : puis seul au sol.** Ressentir une zone d'appui et une zone qui se soulève.

**Situation 2. Seul debout en ligne** : travail sur les appuis les yeux fermés. Même travail qu'au sol mais debout (zone d'appui / une zone qui se soulève). Comment appuyer dans le sol, cela permet de m'élever? Travail sur le relais. Transfert d'appui. Un appui / un allègement (sensation d'équilibre/ déséquilibre). Rester dans la marche. L'énergie doit circuler/ il ne faut pas verrouiller.





**Situation 3. Par 2 au sol** : un rouleau de spectateur / focus sur la main.

Une personne fait bouger sa main sur un son (style Ginger Roger...) puis échange des rôles.

**Variable** : se mettre en 2 groupes. Focus sur le visage ; en face les spectateurs qui observent les visages qui bougent et non la tête.

**Situation 4.** Par 2, chacun avec 2 crayons. Dessiner dans le dos de l'autre et l'autre retranscrit sur papier.

**Situation 5.** CHEF D'ORCHESTRE. suivre le travail en miroir / suivre les trajets du chef d'orchestre/ il est important de poser les crayons pour donner le top.

**Variables** : changer les espaces / faire déplacer les dessinateurs/ changer le format de la feuille.



**Situation 6.** Par 2, le long de la colonne vertébrale. Masser sa colonne vertébrale, le dessinateur retranscrit ce qu'il ressent. Après échanger de rôle, mais avant celui qui a massé dessine à son tour ce qu'il a ressenti/en dessinant ou écrit des mots ...

**Situation 7.** Un groupe qui danse et l'autre dessine sa trace. Celui qui danse dessine une forme avec son corps et la laisse dans l'espace. Il faut arriver dans l'espace de manière neutre et non en dansant puis je dessine une chose où j'imagine une forme et les autres la dessinent.

**Situation 8.** Je prends une forme, l'autre épouse mon corps, met son poids et fait une autre forme puis l'autre s'en va sans déformer la forme de son partenaire...





## Sophie Delacou

Samedi 2 novembre, 13 H 30 – 15 H

	<p style="text-align: center;"><b>Conférence</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Sophie Delacou</b> Professeure de danse</p>
---	--

### Biographie Sophie Delacou

Professeure de danse classique et contemporaine, formée tout au long d'un parcours à la fois conventionnel en conservatoire, mais aussi éclectique multipliant les expériences au sein de compagnies. Très tôt, c'est vers la transmission de la danse que mon intérêt se porte. Intuitivement convaincue de l'importance de l'engagement du corps dans le développement et l'épanouissement de l'enfant, j'entreprends une maîtrise qui porte sur la question de l'enseignement de la danse et de ses raisons.

## L'ÉCRITURE CHORÉGRAPHIQUE POUR LES ENFANTS

**Chorégrapheur pour des enfants en école de danse :  
focus sur les classe d'éveil et initiation\***

- Sujet au carrefour entre **art** et **enseignement**.
- Plus particulièrement à **l'intention des enfants** entre 4 et 6 ans pour ce qui concerne le niveau éveil et 6/8 ans en initiation. Ici **j'applique les règles du ministère de la culture** inscrites dans le schéma directeur.
- S'adressant à des enfants de cet âge **la tâche incombe au professeur**, il s'agit donc de **l'écriture chorégraphique avec** des enfants **pour** des enfants **qui ne constitue pas en elle-même un contenu d'apprentissage**, lequel sera abordé au cours des niveaux suivants en jazz et spécifiquement en contemporain dont l'enseignement repose aussi sur le processus de création (donc d'écriture).

### 1) L'écriture chorégraphique pour des enfants : rimes et raisons

#### A) la danse : pratique artistique

La pratique de la **danse** renvoie à l'exercice d'un **art**, art vivant donné à voir à un **spectateur**  
L'**art** renvoie à la **création** inhérente à cet exercice. Pourquoi chorégrapheur ?

- Chorégrapheur c'est offrir une réelle **création** aux enfants et aux spectateurs et inscrire véritablement la pratique de la danse dans la **logique artistique**
- Chorégrapheur pour **que l'enfant vive** la danse comme **un art** dont l'**œuvre** est donnée en spectacle.

- Chorégrapheur pour faire **sortir** la danse du **studio**
  - Chorégrapheur pour que l'enfant se révèle **interprète** et non seulement **exécutant**
  - Chorégrapheur pour que l'**enfant** passe du statut d'**élève** à celui d'**artiste**
- Pour ce faire il s'agira de créer et maîtriser des « **outils** » pour **révéler, nourrir et préserver** la **créativité** des enfants

\* En école de danse, conservatoire ou milieu associatif les cours sont organisés selon des niveaux correspondant à des âges : éveil 4/6 ans, Initiation 6/8 ans, les styles pratiqués sont indifférenciés. Les acquisitions techniques dans chaque style (Classique, jazz, contemporain) commencent en Cycle 1 à 8 ans.

B) « Construire la danse » \*

- **Écrire** incombe au **chorégrapheur**, c'est lui qui crée, qui compose la danse  
De fait dans le sujet qui nous intéresse c'est **le professeur** de danse qui endosse ce **rôle**
- **Écrire**, composer implique de suivre **un processus** qui ne répond pas à des règles même si certains processus ont pu être mis en évidence - on parle alors de principes d'élaboration - souvent transmis voire subvertis
- **Écrire**, composer est un **acte de création** quel que soit le contexte et le degré de complexité de ce qui va être composé.
- **Écrire** c'est se donner **les moyens** de conduire à son terme **un projet** identifié
- **Écrire : un acte de communication**
- **Écrire** c'est faire des **choix** – dans une alternative réduite pour servir ses intentions et préserver le sens, même s'ils ne sont jamais identiques.

C) Comment appréhender cette tâche dans le cadre de l'enseignement de la danse ?

Particulièrement quand les danseurs sont des enfants, jeunes qui plus est, de fait sans expérience.

- Identifier **le projet**
- Définir **le contexte**
- Savoir **qui** on sollicite (quels élèves, âge, niveau...)
- Établir un inventaire des **moyens** dont on dispose pour aboutir  
Moyens matériels – pratiques- humains- **pédagogiques**
- Qui dit **inventaire** suppose avoir travaillé une **variété de situations** avec les enfants pour ne pas se sentir limité : la préparation de la composition implique beaucoup d'**anticipation** ou en tout cas une capacité à **adapter** les situations explorées.

A ce stade le **professeur** fait preuve de **créativité** pour mettre en adéquation les moyens et les intentions, il entre dans un **processus de création**

Pourtant la question peut être appréhendée à **l'inverse** : la tâche du professeur/chorégrapheur repose sur sa capacité à créer, oui créer, des situations pour servir le projet, ici encore le **processus de création** est engagé.

\*titre emprunté à L'ouvrage « Construire la danse » Doris Humphrey 1990 éd. B. Coutaz Première édition 1959 sous le titre « the art of making dances ».

#### D) Pour ce faire :

- **Inscrire écriture** et composition dans l'**apprentissage** même si c'est le professeur qui reste à l'initiative dans cette tâche
- Considérer l'**écriture** comme **un facteur d'apprentissage**
- Faire du **spectacle** une **étape incontournable** dans la **formation** de l'enfant

Il ne s'agit pas de démonstration – d'une performance - ni de restitution d'atelier

Mais bien d'un spectacle – terme choisi délibérément car il implique tous les constituants nécessaires à son élaboration, dont l'écriture – considéré comme **un incontournable** et même **une condition** dans l'**apprentissage de tous et chacun**.

CCL

Dans ce contexte de quelles ressources le professeur dispose-t-il pour écrire ?

Proposition de ce que je considère comme des ressources sans prétendre être une liste exhaustive.

Exposer ce qui m'aide pour composer et particulièrement les ressources exploitées dans l'élaboration de la pièce « danser c'est jouer » en référence dans l'entretien dont vous avez pris connaissance.\*

\*cf Passeurs de danse dossier « l'écriture chorégraphique »

## 2) De l'idée à la scène : quel processus ?

### A) Écrire un scénario

#### Favoriser la trame narrative

- Le **support narratif** est **concret** pour l'enfant.
- Pour les enfants cela permet **d'établir une chronologie** dans le déroulement des scènes et qu'ils puissent **se repérer**.
- Pourtant la chorégraphie sera **une évocation plus qu'une illustration** pour satisfaire à tous les âges et techniques (les plus âgés et les adultes participent au même spectacle, en classique et contemporain).

### B) Distribuer des rôles

- Écrire un scénario implique l'**attribution de rôles** à répartir judicieusement
- **Le rôle est une représentation du connu, c'est un repère**, il permet de **concrétiser l'action**
- **Le rôle** peut être **concret** : un personnage connu qui permet des **représentations** et engage **une action concrète**  
Mais aussi **une évocation** : un élément, une émotion... Travailler alors sur les **états**
- **Le rôle** permet de placer tous les enfants d'une même classe au **même niveau sans établir de hiérarchie** et provoquer **des tensions**.

Même si un ou des danseurs d'une autre classe peuvent intervenir dans la chorégraphie mais les rôles sont différenciés et les enfants ne sont pas considérés comme « un corps de ballet » ou un faire-valoir.

**Des rôles d'égle importance : même costume, même accessoire voire accessoire partagé**

### C) Choisir la musique

- Selon les cas le choix de **la musique précède** celui du **scénario**, elle est **source d'inspiration**, déclencheur du scénario ou **inversement** elle est **choisie en fonction du scénario**.
- **Facteur essentiel** de la création, on peut y adjoindre des bruitages, du silence, des voix...
- **La musique** va déterminer **l'ambiance** de la scène ou du tableau
- **La musique** un **déclencheur de l'action**
- **La musique** offre des **repères de début et de fin** de la **scène** mais aussi des **actions**.

### D) Puiser dans les ateliers d'expérimentation : mes fondamentaux

Pendant toute l'année les ateliers se déclinent selon des thèmes relatifs aux fondamentaux du mouvement et de la composition

La présentation des thèmes est listée mais dans les faits, au cours d'un atelier, plusieurs thèmes peuvent être exploités en va et viens ou en combinaison.

#### ➤ **Le corps en action**

Les différentes possibilités de **mouvement** sont abordées en même temps que les autres thèmes et constituent **le point de départ** du travail.

- **Connaitre** et nommer les parties du **corps**
- **Expérimenter** et connaître les fonctions de **contracter/relâcher - inspirer/expirer**
- **Constater les effets** de l'effort sur **les battements du cœur**  
**En initiation** la **pulsation cardiaque** permettra d'aborder **la pulsation de la musique** pour l'organisation des séquences rythmiques
- Les mouvements **locomoteurs**
- Les mouvements **globaux** (qui engagent plusieurs partie du corps en simultané)
- En **initiation**, les **mouvements initiés par une partie du corps**, important travail sur le déséquilibre et la chute.
- Les mouvements **isolés**
- Les **dissociations** et la **coordination dissociées**

#### ➤ **Espace**

- **Occuper** l'espace : éparpillé (dispersé) / regroupé (resserré) cf Un livre Hervé Tullet ed Bayard

- Occuper l'espace selon **différents trajets** : approche de la chorégraphie de ligne en se focalisant sur la ligne et la colonne, déplacement l'un derrière l'autre, respecter un espace entre...
- **S'orienter** dans l'espace : de face, de dos, de profil. Jouer sur les changements de repère (changer la face)
- **Partager** un espace, à combiner avec la relation à l'autre: être proche/loin – l'un devant l'autre/derrière l'autre – être côte à côte – être face à face/dos à dos – être l'un sur l'autre/ sous l'autre...
- **Espace du mouvement** : grand/petit – près de moi/loin de moi
- Combiner avec les **directions du mouvement**: haut/bas – avant/arrière – droite/gauche en ne parlant que de côté en proposant des repères dans le studio.

### ➤ Temps

- **Ecouter** la musique (ou le tambourin) multiplier et varier les propositions et le volume d'écoute
- **Respecter un silence**
- Distinguer les **vitesse**s
- Le travail à propos de **accélérer/ralentir** n'est aborder qu'en **initiation**
- Mettre en adéquation une **musique** et une **énergie**
- **Danser avec** la musique/**s'arrêter sur le silence** et inversement, agir sur le silence s'arrêter sur la musique
- Distinguer le **début et la fin** d'un morceau complet/ des pauses dans un morceau, **entendre et identifier des repères**
- A terme savoir **changer d'action** sur une même musique à **partir de repères** identifiés (compétence développée conjointement avec la mémoire)

### ➤ Poids et dynamisme

- En éveil, la notion de **dynamisme** est intimement **liée** à celle du **temps**, aux **durées d'action**.
- Les nuances de dynamisme seront explorées et mises en évidence par les choix musicaux sans jamais être explicites. Le **poids** est **associé** à une **durée** : plus je mets de poids plus c'est long. Prémices de la question de l'**équilibre** en abordant le **poids** et les **appuis**.
- En **initiation** la question du **poids** est abordée de manière explicite et permet d'aborder la question des **appuis** et de l'**équilibre**.
- La notion d'**énergie** sera travaillée à partir des différentes actions qui sollicitent des énergies de différentes **qualités** : contracter/relâcher – inspirer/expirer et Sauter/Frapper - glisser/frotter - flotter/voler – lancer/réceptionner – projeter/recevoir – pousser/tirer...

Concernant la notion d'**énergie**, elle est intimement liée à la musique, il s'agit pour l'enfant de restituer la musique par le mouvement, comme disent les enfants : « **avoir la musique dans le corps** »

➤ **La relation à l'autre**

La question de la relation à l'autre ou au groupe sera abordée à travers l'évocation de situations mises en place pour servir le projet

**Écrire c'est jouer avec les fondamentaux**

**A ce stade, se poser la question : comment les acquis vont servir le scénario ?**

C'est de **la confrontation** entre **les situations pédagogiques** et le scénario que naissent les idées. Par la suite va se dessiner la distribution des rôles.

L'abondance des situations expérimentées en atelier permet d'exploiter celles qui serviront le mieux le thème, c'est là que la magie opère, ou pas !

Établir une sorte de « **bilan de compétences** » de l'enfant au moment d'aborder le spectacle pour déterminer rôle et écriture.

**Évaluer les besoins pour servir le thème** et le rôle, pour mettre en place des situations nouvelles qui servent le propos.

**E) Créer des situations nouvelles pour servir le scénario : comment l'écriture devient ressource ?**

**Parce que le scénario nécessite des acquisitions nouvelles,** de **nouvelles expérimentations** sont mises en place.

Selon le scénario, les rôles endossés, le professeur/chorégraphe va **créer de nouvelles situations d'exploration, improvisation**, pour disposer d'un panel plus large et opérer des choix à partir des **propositions des enfants**.

Ainsi, écrire, **composer** devient une véritable **ressource** dans la démarche **pédagogique**.

L'élaboration d'un spectacle, la composition chorégraphique constituent elles-mêmes une ressource dans le processus pédagogique.

**Chorégrapheur**, composer devient un **outil d'apprentissage**.

C'est pourquoi **la création** d'un spectacle constitue un **facteur majeur** dans **la formation de l'enfant** dès le plus jeune âge.

**Ne pas oublier la fonction essentielle du mouvement : mouvement expressif**

C'est mettre en évidence la **fonction expressive du mouvement** et provoquer une **émotion**

C'est répondre à la nécessité de **structurer, écrire pour se faire comprendre**

C'est probablement tout cela que distingue le spectateur tout acquis qu'est le parent, ému et fier qui assiste au spectacle de fin d'année de son enfant.

Le spectacle n'est **pas** une **démonstration** des compétences, encore **moins** une **compétition**

C'est un moment privilégié pour que l'**enfant** puise dans **ses acquis pour enrichir ses facultés expressives**.

C'est le rôle du pédagogue de fournir à l'**enfant** les moyens **d'élargir sa palette d'expression** et de découvrir **la nuance**.

Écrire pour un **instant T** et donc mémoriser repose aussi sur la capacité à ne pas « **gâcher** » **la spontanéité** de l'enfant.

Ainsi le chorégraphe qui écrit pour et avec des enfants est confronté à la difficulté de **conserver toute la fraîcheur et la spontanéité** de la découverte en atelier pour parvenir à une **composition reproductible**.

Dans le cas du spectacle de fin d'année, dansé 1 voire 2 fois, la tâche du chorégraphe porte sur l'équilibre entre improvisation et composition.

### **3) Composer : exploiter des ressources et répondre aux contraintes**

Bien identifier les contraintes permet de poser des limites et d'instaurer des règles propres à la situation pour assurer la réussite du projet.

Ces règles inhérentes aux contraintes vont devenir des clés pour apporter des réponses aux interrogations, elles permettent de faire des choix dans une alternative réduite.

- Pour qui ?
- Quel rôle ?
- Quelle musique ?
- Quelle occupation de l'espace ? entrées/sorties
- Quel costume ?
- Quel décor ?
- Quels accessoires ?
- A quel moment dans la chronologie du scénario ?
- ...

#### **A) La musique**

- Nécessite un choix minutieux : elle va déterminer une ambiance et soutenir le personnage ou rôle de l'enfant
  - La musique : repère essentiel pour entrer et sortir de scène
  - La musique détermine une énergie, elle est déclencheur du mouvement
  - La musique instaure une durée et offre des repères pour agir
- Même s'il faut tenir compte du fait que les enfants dansent systématiquement vite le jour du spectacle. Ils ont tendance à enchaîner les actions comme si ils n'entendaient plus la musique. Je tiens compte de cette situation quand je monte la chorégraphie.

## **B) L'espace**

- Connaître les contraintes du lieu pour en tenir compte dans le studio
- Cette anticipation permet de ne pas se laisser surprendre et de transposer dans le studio
- Instauration des repères immuables, évoquer la scène et son environnement : plateau – coulisses – rideaux – avant-scène – fond de scène, en éveil je n'aborde pas côté cour et jardin, je l'évoquerai grâce aux éléments de décor.

**Concrètement poser des éléments scénographique comme : le cheval à bascule les mikados**

- L'espace est à la fois une contrainte et une ressource.

**Je compose avec des déplacements aléatoires mais aussi structurés** qui favorisent des formes du groupe selon un tracé qui suit des figures géométriques : la ligne, la colonne, la forme

En éveil **je n'utilise pas la ronde qui reste un exercice difficile**, pas tant au niveau de la gestion de la forme que de la relation à l'autre. \*

La ronde implique :

- Gérer la tension des bras (pour éviter la chute)
- Accepter sa place dans le cercle
- Respecter sa place dans le cercle
- Avoir des repères de latéralisation

**C'est une forme du groupe qui demande un effort de collaboration que les jeunes enfants** ont du mal à assumer

**La ronde est une mise en jeu du groupe** encore difficile pour les enfants encore individualistes.

Faire **une ronde c'est reconnaître que la réussite de tous dépend de l'engagement et du respect de chacun.**

Faire une ronde induit **la notion de responsabilité** encore abstraite et inabordable  
C'est une figure qui sera exploitée en initiation.

Pour tout le groupe ou en groupe restreint ;

Cependant c'est une figure que j'utilise avec parcimonie : le cercle isole les danseurs des spectateurs. Les danseurs sont dans une action commune forte et se voient pour réussir mais la communication est rompue avec le spectateur.

Le cercle a tendance à réduire l'espace, surtout s'il est centré.

**C'est pour moi une figure d'ornement.**

Pourtant c'est une figure qui prend sa place dans le courant de l'année d'éveil pour instaurer le rituel du cours. Il faut du temps avant de pouvoir l'exploiter.

\*la question du cercle en tant que figure entre aussi dans la question de la relation à l'autre et au groupe quand on parle de ronde. La relation entre danseurs sera abordée plus loin.

**L'espace est probablement la composante que j'exploite le plus dans l'écriture avec de jeunes enfants**, combinée à celle de la relation à l'autre.

**L'enfant a besoin de bouger que ce soit dans le studio ou sur le plateau**, c'est pour satisfaire ce besoin que l'écriture porte sur cette composante.

**Il ne s'agit pas de réciter sur place une suite de mouvements répétés, encore moins de rester assis, excluant toutes les possibilités de danser avec tout le corps.**

La chorégraphie sera d'autant plus écrite qu'elle exploitera ce besoin de bouger en utilisant les modes de déplacement collectifs et/ou individuels.

**Combiné au temps l'espace est une ressource pour composer avec les enfants**

**Si j'exploite la composante espace, c'est aussi par goût.**

Je conçois la danse, la chorégraphie comme un jeu dans l'espace pour créer une composition modulable.

J'apprécie voir comment la danse rend l'espace visible, comment le mouvement laisse sa trace.

C'est la raison pour laquelle j'apprécie composer pour les groupes.

**L'espace ressource, mais comment gérer la contrainte de l'espace avec de jeunes enfants ?**

- Être à sa place
- Retrouver sa place
- S'orienter par rapport à un spectateur

### **C) Le décor**

- Évoquer le thème, donner du sens
- Instauration des repères visuels concrets et stables
- Structurer l'espace

Il est important que les éléments de décor soient présents dans le studio, particulièrement ceux **qui permettent les repères de : avant-scène/fond et cour/jardin.**

**L'espace sera « écrit » selon ces repères.**

**Les déplacements et regroupements prennent du sens.**

### **D) Les accessoires**

- Évocateurs du thème
- Les choix sont liés à la nécessité de concrétiser les actions liées au rôle des enfants
- **Leur exploitation devient source d'inspiration**

- L'utilisation d'un accessoire **focalise l'attention**, elle crée un cadre

**La recherche à partir de l'accessoire :**

- Développe de nouveaux potentiels
- Enrichi le vocabulaire
- Structure l'espace proche de l'enfant qui se positionne par rapport à l'accessoire
- **Permet de créer une relation d'échange et de collaboration entre les enfants**

**L'exploitation de l'objet permet de mettre évidence la question de la relation à l'autre qui constitue aussi une ressource dans l'écriture avec les enfants**

**E) La relation à l'autre**

- **Comme évoqué plus haut tous les enfants assument le même rôle.**
- Les enfants ont tous le **même statut dans le groupe**, il n'y a pas de hiérarchie ni de soliste
- **L'enfant agit dans le groupe et avec le groupe**
- **L'écriture s'applique au groupe qui pourra être subdivisé en duo/trio selon l'effectif complet**
- L'écriture de duo ou trio permet de réduire l'attention portée au groupe : l'enfant focalise son attention dans une relation réduite
- **L'enfant a un retour immédiat de son action, il sait quand agir.**
- **Dans cette relation réduite l'enfant vit moins d'attente pour intervenir dans la chorégraphie : il attend son tour moins longtemps ce qui satisfait son besoin d'agir.**

La relation à l'autre et aux autres, varie et enrichit les formes des groupes et sous-groupes

**La relation à l'autre est un facteur essentiel pour composer.** Il apporte de multiples possibilités qui enrichissent l'écriture parce qu'il offre la richesse des combinaisons avec les autres facteurs déterminants que sont l'espace, le temps et le dynamisme.

- Danser ensemble
- Danser 1 par 1
- Danser avec/contre en accord/opposition
- Danser proche /éloigné et aller vers/quitter
- Danser côte à côte - dos à dos - face à face
- Danser l'un devant l'autre/derrière l'autre
- Danser l'un sur l'autre/sous l'autre
- ...

**Pourtant, écrire, composer ne relève pas seulement de l'application de principes ou de l'utilisation d'outils.**

**Même si les contraintes devenues ressources constituent un cadre** pour composer des **difficultés** se manifestent qu'il faut savoir accueillir pour y pallier.

#### 4) Pallier les difficultés

##### A) Organiser le temps d'écriture pour mémoriser

Avec les enfants en éveil l'écriture se met en place de manière chronologique.

- **Les enfants mémorisent grâce à la chronologie des actions**
- **Le travail de mémorisation s'opère par juxtaposition des actions.**
- Quand le choix des actions est déterminé elles sont **mises en place dans l'ordre de la scène en commençant toujours par l'entrée.**

**Chaque action a été explorée et définie en amont pendant les ateliers.**

Au moment de l'écriture **le souvenir des actions est réactivé** et les enfants sont susceptibles d'apporter de nouvelles réponses qui enrichiront celles déjà découvertes.

**Au fur et à mesure des « répétitions » je fixe les choix pour ne plus changer** : le travail de mémorisation s'opère à partir **d'une trame établie, en revanche les enfants ne sont pas obligés d'agir de la même façon** :

Exemple :

- **Un trajet aléatoire avec un pas ou un mode de déplacement déterminé :**

L'enfant sait d'où il part et où il revient

L'enfant sait quel pas ou mode de déplacement est prévu

L'enfant connaît les limites de l'espace imparti pour cette action

- **Une alternance d'actions ou jeu de danse en conversation :**

Dans la relation à 2, l'enfant sait qui commence et l'action attendue, cette action ne répond pas à un modèle c'est une proposition qui a été explorée et qui est réactivée.

Cette action peut être différente d'une fois sur l'autre du moment qu'elle répond à la même intention. Dans les faits les enfants finissent par proposer des réponses identiques

L'autre enfant sait attendre son tour pour danser et adapter sa réponse.

##### B) Concrétiser le rôle par le costume

Pour se sentir danseur et investi dans la chorégraphie l'enfant a besoin de se projeter dans son rôle par le costume. Insister sur le terme à ne pas confondre avec le déguisement ! On porte un costume parce qu'on joue un rôle.

Le costume permet de mettre en évidence le personnage interprété par l'enfant, il se saura identifié et reconnu comme tel

Le costume lui permet de se sentir appartenir à un groupe parmi d'autres groupes

##### C) Présenter le programme

Le programme permet à l'enfant de se sentir intégré dans un tout.

Il réalise que son rôle à autant d'importance que celui des autres et que son intervention fait avancer l'histoire.

#### **D) Être à l'écoute des enfants : savoir s'adapter**

Face à des difficultés d'exécution ou de mémorisation observer le comportement des enfants apporte des solutions à saisir

- Identifier la nature de la difficulté :
  - Problème lié à l'espace
  - Problème lié au temps
  - Problème lié à la relation à l'autre...
- Ne pas laisser s'installer la difficulté, résoudre pour avancer
- Observer comment les enfants contournent la difficulté et adapter

**Résoudre les problèmes entraîne parfois des changements dans les intentions d'écriture**

C'est en s'adaptant que le processus peut avancer, **les enfants sont générateurs de solution.**

**Ainsi les propositions des enfants interagissent dans le processus d'écriture qui devient quasiment collectif.**

**Il ne s'agit plus seulement d'écrire pour des enfants mais avec des enfants**

**CCL**

**Écrire, composer est une alchimie. L'inspiration est nourrie de la combinaison d'expérience et exploration.** Il s'agit de rester disponible pour que chaque étincelle alimente le tout.

**Ici nulle intention de poser des règles ou des principes dogmatiques, seulement de partager une expérience, résultat d'une remise en question après chaque réalisation.**

**Suivre mes règles/principes déontologiques**

**Partir des principes fondamentaux** pour que l'écriture entre dans les **fondamentaux de l'apprentissage**

**Parce que ce sont mes choix, tentatives et même mes « loupés » qui me font avancer.**

**C'est aussi ma liberté d'artiste-pédagogue que de déroger** à mes propres principes pour ouvrir de nouvelles perspectives.

**Mais aussi parce que les enfants et leur créativité sont une source vive de propositions, suggestions et d'inspirations.**



### **Regard du grand témoin**

Samedi 2 novembre, 15 H 45 – 16 H 45

	<p><b>Témoignage</b> <b>Michèle Métoudi</b></p>
---	---

Nous remercions Michèle pour ce regard de grand témoin dont chacun a pu apprécier la grande sensibilité. A sa demande nous ne le publions pas. il reste un moment intime que seuls les stagiaires pouvaient apprécier au regard de ce qu'ils venaient de vivre.



## Éléments bibliographiques sur la thématique

### Ouvrages

- BERNARD Michel, *De la création chorégraphique*, Pantin, Centre national de la danse, 2001.
- FILIOD Jean Paul, *L'Éducation en partage. Une sociologie anthropologique du travail éducatif*, Louvain-la-Neuve, EME Éd., coll. Proximités – sociologie, 2018, 198 p.
- VERRIELE Philippe, « *Quel sens à la danse ?* », vol 4 et « *Peut-on écrire la danse ?* », vol. 5, éditions Scala, 2019.
- CRUZ François, *Angelin Preljocaj, topologie de l'invisible*, Ed. naïve 2008.
- HECQUET Simon, PROKHORIS Sabine, "Fabrique de l'invisible", Ed. PUF 2007.
- HUMPHREY Doris. *Construire la danse*. Paris, l'Harmattan, 1959, (rééd. 2000).
- LOUPPE Laurence (sous la dir. de), *Danses tracées : dessins et notations chorégraphiques*, Paris, Dis voir, 1991, (rééd. 2005).
- WAEHNER Karin. *Outillage chorégraphique ; manuel de composition*. Paris, Vigot, 1993, (coll. Sport + enseignement).

### Revue

- FILIOD Jean-Paul et Sophie Necker, « Le sensible au pluriel. Jeux de cadres en contexte d'éducation physique », *Revue STAPS*, n° 103, 2014.  
<https://www.cairn.info/revue-staps-2014-1-page-87.htm>
- GLON Marie, « Ce que la chorégraphie fait aux maîtres de danse (XVIIIe siècle) », dans *Le corps dansant*, *Revue Corps* n° 7, 2009, pages 57-64.  
<https://www.cairn.info/revue-corps-dilecta-2009-2-page-57.htm>
- Nouvelles de danse n° 36-37, « La Composition », Bruxelles, Contredanse, automne-hiver 1998.
- PARE Jean-Christophe, « L'écriture du danseur : un déplacement reptilien », dans *L'artiste un chercheur pas comme les autres*, *Hermès, La Revue* **2015/2 (n° 72)**, pages 168 à 175  
<https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2015-2-page-168.htm>

### Sites

- BALLANFAT Elsa, danseuse, philosophe et chorégraphe « L'influence de Bagouet sur l'écriture chorégraphique dans *Danse à l'œuvre, un singulier collectif*, Colloque des Carnets Bagouet organisé avec l'Imec et la revue Mouvement, 11 et 12 avril 2013.  
[https://www.lescarnetsbagouet.org/fr/textes/2013\\_Communications\\_03.pdf](https://www.lescarnetsbagouet.org/fr/textes/2013_Communications_03.pdf)
- FILIOD Jean-Paul, « Artistes en résidence à l'école. L'espace et la forme scolaire », *Culture & Musées* [En ligne], 31 | 2018, mis en ligne le 19 décembre 2018.  
URL : <http://journals.openedition.org/culturemusees/1748> ; DOI : 10.4000/culturemusees.1748
- MASSAROTTO Yves (2016), 1«Savoir danser» -«savoir écrire»? Questionner l'écriture [chorégraphique] Une expérimentation pédagogique dans le cadre de l'enseignement artistique danse au lycée. [www.passeursdedanse.fr](http://passeursdedanse.fr)  
<http://passeursdedanse.fr/wp-content/uploads/2018/06/Savoir-danser-Savoir-%C3%A9crire-YMassarotto-juin-2018.pdf>
- PERRIN Julie « composer la danse » :  
[https://www.reseaucanope.fr/tdc/fileadmin/docs/tdc\\_988\\_art\\_choregraphique/fiche\\_pedagogique.pdf](https://www.reseaucanope.fr/tdc/fileadmin/docs/tdc_988_art_choregraphique/fiche_pedagogique.pdf)

		
Delahaye JérémY	Zacharie Carole	Prat Émilie
		
Laperrière Émilie	Castillo Laurent	Brunaux Hélène
		
Huonnic Anne	Ades Tessa	Sollier Julie
		
Delacou Sophie	Garreau Elise	Beudaert Yann

		
Lepers Joan	Droujininsky Dimitri	Wissocq Delphine
		
Cirillo Viviane	Dufresne Cassandre	Anciaux Marie
		
Guillot Corinne	Lombard Nicole	Bouthor Ingrid
		
Pinchon Delphine	Gade Jean	Le Nuz Joelle
		
Guzman Christelle	Merziaque Marie-Delphine	Couturier Estelle

		
Ehrbacher Siffer Caroline	Schoener Géraldine	Rouleau Alexandre
		
Lefebvre Sidonie	Feron Maryse	Métoudi Michelle
		
Demassieux Christelle	Pichonneau Céline	Henriet Sébastien
		
Jouineaux Sowinski Christelle	Fruchart Virginie	Tribalat Thierry
		
Bordes-Tribalat Anne		

## Présentation de l'association Passeurs de danse

**Centre de ressources** pour la danse à l'école, au collège, au lycée et à l'université.

### 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

6 chemin Vert  
31320 Auzeville tolosane

### Objectif

Enrichir et diffuser une culture de la transmission de la danse dans sa diversité et sa spécificité dans une visée d'éducation physique artistique en milieu scolaire et universitaire.

### Enjeux

Transmettre la danse à l'école... oui, mais quelle(s) danse(s) ?

A l'heure de la mondialisation et du virtuel, l'association s'interroge sur le patrimoine à transmettre et à faire construire aux jeunes générations ainsi que sur les enjeux et les modalités de la transmission.

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/gestion 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. <sup>[1]</sup> 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. <sup>[1]</sup> Diffusion bibliographique autour de thématiques relatives à la danse et à sa transmission.

Site Internet : <http://www.passeursdedanse.fr>

Webmaster :

Le site Passeurs de danse est ouvert depuis le 21 novembre 2009 et a été reformaté. Depuis Avril 2017, il a reçu plus de 12 446 visiteurs. Il est accompagné d'une Newsletter trimestrielle - pour une liste de diffusion de plus de 698 adresses à ce jour - qui rend compte de l'activité de l'association et des nouveautés relatives à l'enseignement de la danse.

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.

Lieu d'échanges et de partages, son objectif est la mise en réseau des Passeurs de danse pour la diffusion et l'enrichissement d'une culture de la transmission en milieu scolaire et universitaire. Il s'inscrit dans un projet plus large de développement du partenariat, de l'échange et de la mutualisation.

Il se veut un lieu de créativité pour de nouveaux regards sur le monde : de fait, il est ouvert à tous pour consultation et publication.

Ses différentes rubriques s'articulent autour de: la culture chorégraphique, l'enseignement dans le 1er degré, l'enseignement dans le 2nd degré, les enseignements optionnels, l'action culturelle, l'UNSS, la danse à l'université, les certifications et concours, ainsi qu'au travers thèmes de danse et citoyenneté et carnets de voyage artistique. La rubrique Travaux universitaires permet de suivre la recherche en danse.

Il dispose également d'une rubrique « ressources » qui offrent des références bibliographiques thématiques, des repères discographiques, des liens et des contributions d'auteurs susceptibles de nourrir les enseignants dans leur travail de passeurs de danse.

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 :

- chorégraphes de renom comme Héla Fattoumi et Dominique Hervieu ;
- didacticiens confirmés comme Tizou Perez, Thierry Tribalat et Michèle Coltice ;
- danseuses engagées comme Wilfride Piollet et Marilen Iglesias-Breuker ;
- vidéaste passionné comme Charles Picq.

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

### **Page Facebook**

**<https://www.facebook.com/PasseursDeDanse>**

**Notre page fait état de l'actualité de l'association et relaye les informations dont elle dispose au sujet de l'enseignement de la danse à l'école : colloques, stages, spectacles, etc. Elle partage parfois des coups de cœur chorégraphiques et des photos. Elle touche de nombreux visiteurs et recueille avec plaisir les informations postées par les internautes.**

**N'hésitez pas nous faire part des vôtres sur ce média !**

### **Composition du bureau**

Président : Thierry Tribalat, IA-IPR d'EPS ; vice-présidente : Hélène Brunaux, PRAG EPS, sociologue, STAPS Toulouse ; secrétaire : Jean Gadé, PRAG EPS STAPS Nantes ; secrétaire-adjointe : Maryse Feron, PRAG EPS et docteure en STAPS Nanterre, Trésorière : Carole Zacharie, PRAG EPS ; trésorière adjointe : Karine Marcon, professeur d'EPS.

### **Composition du Conseil d'Administration**

Les membres du bureau auxquels s'ajoutent : Bordes-Tribalat Anne, professeur d'EPS, art-danse ; Brun Marielle, IA-IPR d'EPS/Déléguée à l'Action Culturelle à Clermont-Ferrand ; Burg Alexia, Professeur des écoles, conseillère pédagogique de circonscription ; Ferrier Nathalie, professeur d'EPS, conseillère académique art et culture, Bordeaux ; Géa Audrey, Professeur d'EPS ; Le Nuz Joëlle, PRAG EPS, STAPS Nantes.

### **Projets**

Passeurs de danse envisage toujours de nouveaux pas en avant !

La poursuite du développement de son site Internet :

- enrichissement de ses rubriques
- la pérennisation de sa Newsletter : elle porte sur les nouveautés du site, les dernières parutions de textes officiels, les publications concernant la danse, les événements signalés, et d'autres thèmes à découvrir. \* La mise en œuvre de projets d'activité :
- organisation de stages et de colloques à visée professionnelle et/ou scientifique, d'ateliers de pratique et du regard, de conférences, tables rondes, témoignages... ;
- développement de partenariats avec des universités, des structures culturelles, des collectivités, d'autres associations ;
- propositions en région, ponctuelles ou régulières.
- la production de ressources.

### **Nous contacter**

Vous souhaitez nous faire part de vos remarques, de vos suggestions, poser des questions...

Vous souhaitez nous signaler un problème technique sur le site...

Vous souhaitez nous communiquer des documents (textes, photos, vidéos), faire circuler des informations, partager vos expériences, vos outils...

Écrivez-nous à : [contact@passeursdedanse.fr](mailto:contact@passeursdedanse.fr)

### **POUR ADHÉRER**

Pour devenir membre de l'association Passeurs de danse et nous accompagner dans nos actions et nos projets, il convient de :

1. Se rendre sur le site [Passeursdedanse.fr](http://Passeursdedanse.fr) ;
2. Remplir le formulaire en ligne ;
3. Accepter les principes de la «charte des Passeurs» (en cochant la case  correspondante) ;
4. Valider le formulaire ;
5. Imprimer et signer le bulletin d'adhésion obtenu suite à la validation ;
6. L'envoyer à l'adresse de la trésorière, Carole Zacharie : L'île Brune, Chemin Burnaud, 03260 St Germain des Fossés, accompagné du règlement de la cotisation ;
7. Vous recevrez alors un email de confirmation de votre demande d'adhésion.