Danse : un processus de création artistique pour l’égalité filles/garçons

1. Idées reçues
   1. Des activités plutôt féminines, d’autres plutôt masculines

La référence à des connotations masculines ou féminines s’appuyant sur l’étude des « dispositions de genre…manières particulières de considérer, de tenir, et d’exercer son corps, socialement interprétées comme féminine ou masculine » (Mennesson C. 2004) est souvent utilisée pour répondre à la question de la réussite des élèves en EPS et en particulier des filles dont les résultats sont moins bons a contrario des autres enseignements. C’est ainsi que dans les menus d’APSA au baccalauréat, les textes officiels n’autorisent qu’une seule activité d’opposition parmi les sports collectifs, les sports de raquette et les sports de combat, socialement interprétés masculins, et valorisent les activités *en vue du développement et de l’entretien de soi*. L’institution incite les équipes enseignantes à équilibrer les programmations tout au long du curriculum. Par exemple, l’enseignement de la danse, activité artistique connotée féminine viendrait équilibrer celui des sports collectifs pour les garçons. Car on le sait bien, les filles préfèreraient des activités non sportives comme la danse, tandis que les garçons la rejetteraient et lui préfèreraient les sports. Les filles n’aimeraient pas la compétition tandis que les garçons en seraient friands. Se dépasser pour produire une performance serait davantage l’apanage des garçons tandis que les filles s’engageraient volontiers dans des activités d’entretien de soi comme le step.

Mais pourquoi donc les filles aimeraient-elles plus la danse que les garçons ? Pourquoi les filles détesteraient-elles la compétition ? Pourquoi les garçons apprécieraient-ils forcément les activités d’opposition ?

« La définition sexuée du sport implique en effet une certaine conformité sexuée » pour les femmes en général et les sportives en particulier (Louveau et Davisse, 1991).

Ce qui relève du féminin et du masculin est une construction sociale et peut donc évoluer. Rien n’est naturel ni inscrit forcément de manière durable. A. Davisse a été pionnière pour initier la réflexion sur ces questions et tout son travail montre que « le marquage sexuel des APSA n’est pas fixe et irrémédiable » (C. Ottogalli, 2013).

* 1. La réussite de tous et toutes : condition indispensable de l’égalité

Il nous semble prometteur d’inverser la problématique.

Au lieu de « la prise en compte des dimensions masculines et féminines dans les APSA comme levier d’accès à la réussite des élèves », la proposition deviendrait : la réussite de tous les élèves comme dépassement de dimensions dites masculines et féminines dans les APSA.

Le postulat de départ change radicalement : tous les êtres humains sont éducables, tous les êtres humains sont programmés pour apprendre, tous les garçons et toutes les filles peuvent réussir, quels que soient leurs culture et socialisation d’origine. Ce qui nous anime, enseignant.es, c’est bel et bien : *tous et toutes capables !*

Les conséquences sont immenses.

Cela signifie que l’école et son enseignement n’enferment pas dans des déterminismes biologiques et sociaux mais ouvrent des perspectives et de nouveaux pouvoirs d’agir pour tous et toutes. En d’autres termes l’école vise l’émancipation de tous et toutes.

Cela signifie que non seulement la question de l’égalité filles/garçons dépasse celles des dimensions supposées sexuées des APSA parce qu’elle « suppose de s’émanciper des rôles socialement assignés aux hommes et aux femmes » (C. Pontais, 2013), mais que la réussite de tous et toutes l’intègre de manière inévitable.

Si l’égalité filles/garçons passe par la réussite de tous et toutes en EPS, la vigilance didactique à travers les exigences de contenus, celles de leur appropriation par tous et toutes, celles du *apprendre filles et garçons ensemble* sont alors les leviers déterminants pour combattre et dépasser ces constructions sociales.

Enfin, la vigilance éthique doit nous conduire, enseignant.es, à modifier, parfois en profondeur, nos attitudes, transformer notre regard, porter attention à nos interventions pour contrecarrer ces stéréotypes de genre et déterminismes.

1.3 Une EPS diversifiée se référant au sport et à l’art pour tous et toutes

L’objet de l’EPS est d’assurer la rencontre par les élèves d’une culture diversifiée, parce que chaque expérience suscite une activité originale en termes de relations aux autres, à l’environnement, à soi.

Dans cette optique, il est nécessaire de faire vivre aux élèves à la fois des pratiques sportives et des pratiques artistiques. Eprouver des émotions de nature aussi différentes que celle de l’épreuve, la compétition, la performance pour se dépasser (B. Jeu, 1977), expérimenter un processus de création artistique dans son ensemble pour présenter au regard de l’autre une œuvre.

La conception de chaque APSA suscite une attention toute particulière : c’est à son épaisseur culturelle, son histoire, ce qui la fonde anthropologiquement qu’il faut s’attacher pour la définir et en tirer les savoirs. Plutôt que d’envisager des dimensions *masculines ou féminines* qui contiennent le risque de renforcer les stéréotypes de genre plutôt que de les combattre, nous plaidons pour dégager des APSA leurs dimensions permanentes, contradictoires, dialectiques (P. Goirand, 1986). Si risque/maîtrise du risque en gymnastique, lecture/vitesse en course d’orientation, continuité/rupture en badminton recouvrent ce qui est traditionnellement perçu comme soit masculin soit féminin, l’apprentissage doit justement permettre à tous et toutes de dépasser ces constructions sociales : les filles doivent savoir attaquer en smatch pendant que les garçons doivent savoir attaquer balle placée en volley.

1. Prendre en compte les APSA dans leurs dimensions anthropologiques

2.1 En art, la dialectique expression/impression *[[1]](#footnote-1)*

Réfléchir à ce pourquoi les hommes et les femmes ont inventé l’art depuis des millénaires, le sport plus récemment, à quel besoin cela répond-il ?

En art, on peut définir deux pôles : expression/impression (M. Baffalio, J. Orassaud, 1982).

Le pôle expression concerne l’auteur.e, le pôle impression le/la spectateur/trice. D’autres vont dans le même sens en affirmant que « l’artiste a un projet de communication » (E. Commandé, 2009).

Ce qui fonde l’art, ce pourquoi l'être humain s’engage dans une activité artistique depuis qu'il est humain, c'est de s’exprimer. L’œuvre permet l'expression de l’auteur et elle est le produit de son intention. Elle n'est pas une simple reproduction du réel, mais une reconstruction, une représentation, une évocation, une transposition voire une construction purement imaginaire. C’est ce que Marian Vaross a appelé « l’appropriation esthétique du réel ».

Cette œuvre est présentée au regard de spectateur(s) et sollicite tous ses sens (sensations, sensibilité, significations, émotions…etc.).

Le/la spectateur/trice reçoit l'œuvre avec ses sens donc, mais aussi ses savoirs, ses expériences, sa culture, son éducation, son époque, le contexte social, et recompose l’œuvre, la recrée à sa manière, singulière, personnelle. Il/elle devient pour une part lui/elle aussi auteur.e.

Un décalage est possible entre ce qu'a voulu dire, exprimer et communiquer l'auteur.e de l'œuvre et ce que perçoit, ressent le/la spectateur/trice.

L’art sollicite l’imaginaire et l’activité symbolique.

On parle de relation « poétique » au réel, au sens de poïétique (L. Louppe, 2000) qui signifie création.

2.2 De cette dialectique émergent les enjeux de l’enseignement de l’art

Le triptyque auteure – œuvre – spectateur/trice se traduit en EPS par des exigences en termes de rôles : interprète, chorégraphe ou compositeur/trice, specteur/trice. Si l’un de ces pôles est absent, on n’est plus en art.

C’est le choix que l’Ecole a fait à travers ses programmes EPS dès les années 80, choix qui pose parfois problème aux enseignant.es.

Enseigner la danse ou les arts du cirque c’est mettre au cœur leur dimension artistique en promouvant la création de significations et d’émotions esthétiques comme finalité première de l’activité. L’expérience du processus de création, à partir d’une intention, conduit les élèves à déterminer un projet expressif puis composer un propos chorégraphique ou circassien où il leur faudra choisir des gestes, des techniques qui seront organisés pour donner chair à la chorégraphie, l'œuvre.

C’est bien pourquoi enseigner l’acrosport, activité acrobatique collégiale de prise et maîtrise du risque ne saurait remplacer un cycle de danse ou d’arts du cirque.

3. L’approche de la danse par le masculin/féminin : a priori et fausse bonne solution

3.1 L’entrée par le hip hop ou toute autre technique

Parce que la danse est connotée féminine, et au nom de l’attention portée aux garçons et/ou aux élèves des milieux populaires, faire entrer les élèves dans la danse par le hip hop se développe depuis quelques années. La quasi totalité des stages de formation continue en EPS concernant la danse en 2016/2017 de toutes les académies propose des stages de hip hop. Dans l’académie de Paris, c’est le cas de tous les stages, rien sur le processus de création.

Dans certaines propositions, il s’agit d’apprendre, afin de les transmettre aux élèves ensuite, un ou des enchaînements de mouvements choisis en raison des différentes acquisitions techniques nécessaires à leur réalisation. Puis d’y faire jouer des procédés de composition pour en analyser les effets produits.

Dans un premier temps, les enseignant.es sont satisfait.es d’avoir appris quelques techniques à transmettre aux élèves. Mais très vite ils/elles sont confronté.es à des problèmes : non seulement un seul stage ne leur a pas permis la maîtrise suffisante de ces techniques, mais la différenciation est difficile : soit certain.es élèves maîtrisent le hip/hop et n’ont rien à apprendre, soit d’autres sont en grande difficulté.

Les enseignant.es pointent assez vite les limites d’une telle approche de l’enseignement de la danse.

3.2 Un risque de renforcement des stéréotypes et d’échec

Le problème n’est pas le hip hop en soi. On oublie trop qu’il est bien plus qu’un style avec ses techniques appréciées de garçons…et de filles ! On oublie son histoire, d’où et comment il est né et qu’il fait partie de tout un courant culturel qui allie arts plastiques, musique, danse.

Mais les rencontres organisées autour de défis, la hiérarchisation des pratiquant.es, la valorisation de l’individu, l’enchérissement de la maîtrise technique, la chasse longtemps gardée des techniques au sol par les garçons, une pratique urbaine en extérieur  : tout concourt à valoriser les dimensions dites masculines.

La reproduction par les élèves d’enchaînements de mouvements (voire parfois de création sur quelques mesures musicales), enseignement assez traditionnel au fond, met en difficulté beaucoup d’entre eux/elles car les techniques utilisées ont perdu leurs significations et exigent de combiner dissociations et coordinations complexes.

Si bien sûr n’importe quelle pratique humaine digne d’être apprise à l’école requiert la maîtrise de techniques, il ne faut pas oublier son sens profond. Or le sens profond de l’art ne se réduit pas à l’acquisition de techniques ni à la reproductions de formes.

Le risque est grand de baisser les exigences d’une véritable acculturation pour tous nos élèves quand on ne met plus, au cœur de l’expérience artistique, la création.

La question n’est donc pas de prendre en compte telle dimension dite masculine (ou féminine) de la danse, bien difficile à définir d’ailleurs, mais de se demander ce qu’est cette pratique, et pourquoi elle est si importante à enseigner. Quel type d’expérience originale elle promet ?

3.3 Les filles ne rentrent pas plus facilement en danse

L’exemple qui suit peut paraitre anecdotique, mais il est révélateur d’idées reçues sur le rapport à la danse et se répète de plus en plus souvent, quelles que soient les filières, dans un lycée polyvalent dont le recrutement dans les milieux défavorisés est majoritaire.

Cette classe de première professionnelle est composée d’autant de filles que de garçons.

Je les ai pévenu.es la semaine précédente qu’allait démarrer le cycle de danse et d’anticiper sur le fait que nous travaillerions pieds nus. Des exclamations et revendications viennent ponctuer mon information : il est devenu difficile d’obtenir des élèves de montrer leurs pieds, toutes sections confondues.

C’est un obstacle surtout chez les filles dont le refus est affirmé. Les garçons en profitent plutôt pour gagner du temps dans les vestiaires.

J’avais expliqué comment fabriquer des chaussettes de danse pour leur montrer que je prends en compte leur problème.

« Mais madame, je ne montre jamais mes pieds ! » « Comment fais tu alors l’été ? » « Eh bien, je ne suis jamais pieds nus, j’ai des chaussures fermées au bout » « Et chez toi, tu n’es jamais pieds nus ? » « Non, jamais on ne montre ses pieds ». L’échange ressemble à un dialogue de sourds.

Je redonne la règle pour tout le monde : « Il est interdit de garder des chaussettes pour des raisons de sécurité » (le parquet est verni contrairement aux parquets de danse). Je n’accepte pas les chaussons car les informations passant par le pied sont très importantes pour l’ancrage dans le sol, la qualité des appuis dans le sol, pour repérer où l’on met le poids…etc.

Tout cela est un jeu de rapport de forces dans lequel ces élèves apprécient de s’engouffrer. Finalement, les garçons craquent et entrent dans la salle, mais pas les filles sauf quelques unes.

Il me faudra plus d’une vingtaine de minutes pour rassembler les filles et les garçons dans la salle de danse.

Le problème de la nudité des pieds n’est pas qu’un détail. Il pose la question d’un certain rapport au corps, ce que l’on peut montrer, ce que l’on doit cacher. Les filles ont construit l’idée que leurs pieds seraient laids donc à soustraire des regards.

Leur rapport au corps vient contrarier leur appétence supposée pour la danse.

Enfin, cet incident montre que ces jeunes sont capables de saisir le moindre prétexte pour contourner tout apprentissage et témoigne de leur relation à l’Ecole.

Notre responsabilité d’enseignant.e est importante : maintenir nos exigences.

3.4 Le vrai problème : la danse déstabilise les filles et les garçons

Si de plus en plus d’élèves tentent de retarder ou d’échapper au cycle de danse en invoquant leur problème de pieds, c’est qu’ils, mais surtout elles finalement, manifestent leur inquiétude. Pourquoi ?

Ils et elles connaissent peu l’activité et ne savent pas trop dans quoi la danse les emmène, à quel jeu la danse va les faire jouer. Ils et elles savent, plus ou moins confusément que ce qu’ils et elles vont vivre est différent, tout simplement parce qu’on n’est plus dans une activité sportive mais artistique.

Ils et elles perçoivent en premier lieu qu’une mise en jeu de soi sera nécessaire et qu’elle exige d’oser être soi, qui plus est devant le regard des autres, alors que moqueries, interpellations, rapports de domination de l’un.e sur l’autre sont quotidiens. Là est le premier obstacle à lever.

3.5 Et si les stéréotypes venaient des enseignant.es ?

Plus que d’autres, les jeunes des milieux défavorisés et « hip hopeurs » bouleversent nos stéréotypes.

Au début du cours, tout le monde est assis en cercle, moi aussi, quelles que soient les activités. Ainsi tout le monde a le même statut, personne ne peut se singulariser ou se mettre à l’écart. De plus tout le monde se voit.

Question : « La danse, c’est plutôt pour les filles, pour les garçons ou pour les deux ? » Les garçons répondent d’abord « ce n’est pas du sport » puis de manière surprenante, enchaînent : « Pour les filles et les garçons ». Les filles sont d’accord, pour les filles et pour les garçons, mais l’une d’entre elles précise : « la danse classique, c’est quand même plutôt pour les filles ». Pourquoi ? On finit par conclure ensemble que peut être est-ce parce que la ballerine est valorisée, comme grâce et légèreté, connotées plutôt féminin, en particulier pendant la période romantique du XIXe.

Les réponses de cette classe, dans laquelle les relations entre les filles et les garçons sont plutôt bonnes même si elles et ils se mélangent encore peu, m’étonne. Néanmoins, c’est un mouvement que je perçois de plus en plus.

Pourquoi ? Tentons des hypothèses.

Tout d’abord, on peut espérer qu’au collège, l’obligation de l’enseignement de la danse ou des arts du cirque (jusqu’en 2015 du moins, puisque dans les nouveaux programmes, danse, cirque, gymnastique, acrosport sont dans un seul et même champ d’apprentissage, ce qui risque de diminuer sensiblement la programmation des pratiques artistiques) a contribué à changer leurs représentations.

Les élèves de cette classe professionnelle sont massivement de milieux défavorisés et proches des cultures hip hop, tant par la musique, le graphisme que la danse. Ils et elles, plus que d’autres élèves, pratiquent ou ont pratiqué des danses urbaines.

Par contre, s’ils/elles la connaissent, aucun.e n’a jamais vu de danse classique.

Quelques filles font référence à des comédies musicales mais surtout aux concours télévisés. La méconnaissance des pratiques sociales n’a pas de genre.

4 La création exige des contraintes

4.1 L’intention

L’intention sollicite l’imaginaire et permet la construction du projet expressif, ce que l’on a à dire. Mille et une propositions de projets expressifs peuvent émerger !

Contrairement à beaucoup de professeurs d’EPS, je pense que l’enseignant.e doit l’imposer. Je suis consciente que cela peut susciter des controverses. Mais personne ne crée sans intention ni contraintes : l’artiste se les donne lui/elle même. Et puisqu’on est à l’école, c’est de la responsabilité de l’enseignant.e. La créativité (J.P. Guilford, 1968) n’est pas « allez-y, créez » ! Elle exige une démarche divergente, des étapes bien définies et nécessite un cadre de contraintes. Les enseignant.es de français donnent des sujets, comme les enseignants d’arts plastiques ! Parce qu’à travers l’intention ou le sujet, il est question de susciter des apprentissages que l’enseignant.e a anticipés.

De plus, le risque est grand de renforcer les stéréotypes en laissant aux élèves le soin de décider. Les garçons vont se bagarrer, jouer au robot et les filles vont uniquement partir de la musique.

Le choix de l’intention est donc très important, il faut à la fois prendre en compte les caractéristiques des élèves et les ouvrir à des possibles pour permettre aux filles comme aux garçons d’entrer dans le processus de création afin de construire ensemble une culture commune.

Une intention sur « l’eau » est par exemple très polysémique : brouillard, nuage, glace, fleuve, le torrent, lac, océan, pluie, houle, vagues, le flux/reflux...etc. Ce peut être aussi ce qu’il y a dans l’eau : les herbes, les algues, les poissons, crustacés…etc. ou encore ce qu’il y a sur l’eau : les bateaux, gros, petits…etc. L’intention peut contenir aussi son inverse : rencontre/opposition, pont/mur, aridité/vie.

Avec des jeunes, on peut partir d’un conte, de textes travaillés en français.

Les thématiques universelles concernent et touchent tout le monde, filles et garçons.

Comme les évènements climatiques, les discriminations, l’esclavage moderne, les migrations, les violences faites aux femmes, l’apartheid (S Duboz, 2014), « Liberté - J’écris ton nom » P. Eluard, « Résister est un verbe qui se conjugue toujours au présent » Lucie Aubrac, « L’Homme construit trop de murs, pas assez de ponts » Newton.

L’intention pour ma classe de 1e professionnelle sera : *L’autre, cet.te inconnu.e.*

4.2 Bâtir le projet expressif, chacun.e apporte ses idées

Je questionne les élèves sur ce que leur évoque *L’autre, cet.te inconnue,* j’organise un brainstorming. Ils et elles sont concerné.es : dans la classe, presque autant d’origines différentes que d’élèves, autant de filles que de garçons, de quartiers populaires très majoritairement, vivent au quotidien le sentiment d’exclusion voire de relégation.

J’avais anticipé et pensé que l’affrontement serait mis en avant.

Eh bien non. S’ils et elles s’y réfèrent, bien d’autres points de vue s’expriment : « différences, multicolore, rencontre, ami, inconnu, opposition, curiosité, observer, peur, rejet, repousser, partage, approche, découvrir, indifférence, côte à côte, invisible…etc. »

Nous gardons les idées d’indifférence, d’opposition, de découverte, de rencontre. Leur évocation contraindra filles comme garçons à maîtriser des qualités de mouvement très différentes : rapidité, puissance, saccades comme fluidité, légèreté, rondeurs.

Ce sera un scénario (F. Torrent, 2003).

6 Changer les représentations sur la danse grâce aux œuvres du patrimoine

Les élèves connaissent en général très peu de pièces chorégraphiques.

Je démarre toujours un cycle, une séance en montrant des extraits d'œuvres d'aujourd'hui, très diverses du point de vue des styles, de l'écriture chorégraphique, des interprètes, hommes/femmes, de leur nombre...etc.

Les extraits ne durent pas plus de 1mn30. Je préfère frustrer d'arrêter trop tôt que de lasser en stoppant trop tard.

Pendant que je leur montre les extraits (Site Numéridanse), je les regarde. Les élèves sans réaction sont très rares. Je vois apparaître par exemple des sourires pour *Boxe Boxe* de M.Merzouki, de l'émerveillement pour *Opus 14* de K Attou, de l’attention pour la compagnie Urbana de Dança.

Après avoir profité de quelques extraits, j'en montre d’autres plus en lien avec notre intention et pose des questions. Par exemple *In Memoriam* parties 1 et 2 de S. Larbi Cherkaoui. Je vois poindre de l'admiration pour les interprètes.

« Alors, à quoi cela vous fait penser ? » Je ne force pas les élèves dans un premier temps à répondre, mais il y en a toujours au moins un.e qui se lance. Ainsi pour la partie 1 : « C'est beau »

« Pourquoi ? »

« Parce que la fille est souple »

« Que pour cela ? Comment sont les mouvements ? »

D'autres osent donner leur avis : «  Doux », « C’est tranquille »

« Qu'est ce que vous ressentez ? »

«  Il la tire, on dirait une marionnette », « C'est sensuel », « Il est attentif à elle »...etc.

« Et dans la partie 2 ? »

« C’est violent »

« Pourquoi ? »

« Parce que les mouvements sont rapides » « On dirait qu’il la frappe », « c’est saccadé ».

Progressivement, les filles d’abord, puis les garçons osent disent ce qu'elles et ils ont vu et ressentent. J'interdis tout jugement de valeur, ricanement ou volonté d'imposer un point de vue. J'explique que tous les points de vue sont acceptables surtout si on argumente (ici en relation avec la qualité du mouvement et ses composantes). J'insiste sur le fait qu'il n'y a pas une bonne réponse : nous avons tous vu la même chose, mais nous ne percevons pas la même chose, et c'est très bien ainsi. Cela les rassure au fond.

Cette séquence est le tout début du travail sur le/la spectateur/trice : la construction du lien entre mouvement et intention, composition et intention.

Au cours du cycle, je continue de montrer des extraits d'œuvres et pousse plus loin l'analyse.

Par exemple, quand je montre un extrait de la partie des chaises de *Rosas danst Rosas* d'A.T De Keersmaeker, les avis sont très partagés.

Les filles réagissent plus, elles sont saisies. Par un échange, des questions, on fait le lien entre ce qu'évoque le décor, le quadrillage omni présent du carrelage, des fenêtres, la musique répétitive, la répétition des gestes, leur dquotidien, la qualité des mouvements, souvent puissants et saccadés...etc., bref, les élèves y perçoivent l'enfermement, le manque de liberté, la révolte. Certaines jeunes filles évoquent même le viol.

Mais quand je présente un extrait de *Uprising* de H. Shechter, les garçons semblent plus concernés. D’abord l’extrait ne montre que des danseurs, qui bougent beaucoup, sont debout, vont au sol, lancent le poing, ensemble, se séparent, s’attrapent. Bref, ils se révoltent !

Je suis très attentive à montrer des extraits qui servent notre propos, mais aussi des extraits qui mettent en valeur autant les filles et les garçons.

7 Construire le groupe en danse donc la confiance entre filles et garçons

7.1 Devenir capable de projeter son regard, de le poser dans celui de l’autre

Impossible d’apprendre en ayant peur de l’autre.

C’est pourquoi, avant toute chose, créer le climat de confiance au sein du groupe est crucial. Pour les apprentissages futurs.

Par exemple, avec cette classe, je demande dans un premier temps aux élèves de faire ce qu’ils et elles savent faire au quotidien (cela ne pose pas de problème technique) à partir de déplacements en marchant. La question décisive est ici d’apprendre à placer son regard, donc déjà oser être soi.

Nous sommes tous en cercle. J’explique en même temps que je fais. J’avance vers le centre du cercle en projetant mon regard vers l’avant, puis je regarde un élève, je vais vers lui, m’arrête devant lui et dit son prénom à haute voix. Il donne son prénom en réponse et je prends sa place. Il enchaîne. Plusieurs élèves peuvent déclencher en même temps. On répète jusqu’à ce que tout le monde soit passé au moins une fois.

Je me suis dirigée volontairement vers un garçon, très grand, qui a été obligé de baisser la tête pour me regarder et qui en quelque sorte était en position de force par rapport à moi. La tranquillité de mon regard plongeant dans ses yeux l'a contraint à me regarder longtemps sans fuir. Par là, je me suis mise dans la même situation de risque que les élèves, mais toutes et tous ont vu que c'est possible de se regarder mutuellement et sereinement.

Puis situation suivante : j’entre à l’intérieur du cercle en faisant tout le tour et en regardant dans les yeux chacun.e des élèves, les un.es après les autres. Je demande à l’élève qui était à coté de moi d’enchainer et ainsi de suite.

Cela parait simple, mais les élèves ne posent pas leur regard au début, ne croisent pas celui de leurs camarades, n’osent pas les regarder en face : les regards fuient. Il faut leur laisser du temps. Car poser son regard c’est déjà entrer en danse, c’est affronter l’espace, c’est oser être soi. La difficulté réside dans le fait que si on fait ce genre de choses au quotidien sans même y penser (regarder loin devant soi quand on marche vite dans la rue pour ne pas se prendre un poteau, regarder les camarades avec lesquel.les on discute) ici, on le fait sans la fonctionnalité habituelle du geste, on est déjà en situation de distanciation avec le réel, propre à l’art.

C’est pourquoi, dès ce moment, il faut être vigilant.e à ce que chacun et chacune réussisse à projeter son regard vers l’avant, croiser et supporter celui de l’autre, tranquillement, sans la fuite du rire.

C’est un apprentissage qui libère.

Quand tout le monde réussit, le premier obstacle est franchi. Cette classe qui a eu du mal à pénétrer dans la salle de danse réussit très bien ce jeu, je sens la confiance venir, plus de légèreté dans le groupe, moins de tensions.

7.2 L'écoute : une exigence ambitieuse dès le départ:

Je poursuis avec un travail qui pourrait paraître présomptueux la première séance avec cette classe, qui plus est, sans musique.

L'objectif ici est de construire ce qu'on appelle « l'écoute ». L'écoute c'est cet état d'attention à l'autre qui nous conduit à être connecté.e aux autres, comme si des fils nous reliaient. C'est difficile car cela exige beaucoup de concentration et en même temps d'être très ouvert aux autres.

Je leur lance le défi suivant (inspiré de stages d’Alban Richard) : « Voilà, vous êtes éparplillé.es dans tout le plateau, vous avez le droit de tourner le dos au public. Vous êtes dans une attitude neutre pour l'instant. Evitez un positionnement qui vous empêche de voir quiconque. Vous restez immobile, on ne se gratte pas, on ne remet pas ses cheveux, on ne tire pas sur son teeshirt. Et parce que vous serez resté.e immobile longtemps, dès que l'un ou l'une d'entre vous déclenchera une marche, tout le monde partira en même temps. C'est extraordinaire pour le spectateur car on ne voit pas qui déclenche, c'est magique ! On se demande comment font les interprètes ! Et après vous marchez vite, vous ne vous cognez pas et quand vous aurez suffisamment longtemps marché, vous vous arrêterez ensemble, attention, c'est plus difficile ! » (S. Duboz, B. Flippe, F. Torrent, 2017).

L'espace scénique est concrétisé, pour l'instant je suis le seul public.

Je reprécise les consignes de départ: « Quand je sens que tout le monde est prêt, je vous dis "quand vous voulez". Mais là attention ne commencez pas la marche tout de suite, installez la situation, comptez au moins jusqu’à 10 dans vos têtes ».

Quelqu'un a déclenché la marche trop tôt, des élèves bougent encore et ne sont pas assez concentré.es pour percevoir ce signal et le départ est décalé, c'est raté, j'arrête immédiatement et on recommence deux ou trois fois. Et le miracle arrive : l'immobilité est longue, incroyablement longue, ce qui produit une tension et suscite l'attention de la spectatrice que je suis. Le départ est à l'unisson, je n'ai pas vu qui a déclenché ! Puis la marche est trop lente, je demande de marcher plus vite, les pas s'impriment dans le sol. L'arrêt sera lui décalé, je sais que c'est trop difficile. Et ils et elles recommencent jusqu'à ce que je dise « noir » comme si je ne les voyais plus.

Pendant les marches, peu de rires, peu de fuites, peu de gestes parasites. C'est une belle réussite de la part de ces élèves qui ne savent pas se concentrer longtemps, soit disant.

Et je le leur dis. Ils et elles m'ont époustouflée !

7.3 Oser faire avec les autres, oser jouer

A partir de cette situation, j'ai progressivement mis en place des consignes qui font apparaître du mouvement (arrêts freeze, attitudes, changements d’attitudes, de posture, répétition, lent, vite, arrêts sur image…etc.). On a le droit de se copier, c'est même conseillé.

Les comportements des élèves sont divers : certain.es, très respectueux des consignes, n'osent pas copier, à l'école c'est interdit, d'autres osent …et cela produit un effet, une surprise. En se copiant et en faisant ensemble, ils et elles re-créent le procédé de l'unisson ! Certains garçons transgressent la règle de départ en créant des attitudes et des postures d’abord à deux avec un autre garçon puis à 3, 4 jusqu’à tout le groupe, entraînant les filles dans ce jeu de sculptures.

La transgression de la règle est intéressante du point de vue de l’art. Je la valorise toujours, ce qui par ricochet valorise aussi ces élèves en difficulté scolaire qui jouent très souvent sur les limites.

De plus, dans le jeu de l’action surgissent des effleurements, surviennent de vrais contacts qui engagent des surfaces corporelles plus grandes. Cela ne pose pas de problèmes, ils sont advenus presque par surprise et sont acceptés parce que ils ne sont pas connotés, c’est du jeu !

7.4 Présenter, regarder, renvoyer ce qu’on a ressenti

Dès la première séance, comme à chaque séance, les élèves présentent quelque chose, même si ce n’est pas achevé. Présenter c’est affronter le regard des spectateurs/trices. C’est pourquoi d’ailleurs personne n’est autorisé à regarder s’il ou elle n’a pas donné à voir. Présenter est important car on ne peut danser et se voir danser. La vidéo peut être utilisée pour que les interprètes aient conscience des effets qu’ils, elles produisent, mais la diversité de ce que renvoient les spectateurs/trices est extrêmement intéressante à exploiter. Le rôle de l’enseignant.e est d’aider à élucider pourquoi ce qui est présenté évoque telle ou telle chose : on construit le lien entre le mouvement ou la composition perçus et l’intention.

J’ai divisé la classe en deux groupes, attentive à répartir les élèves les plus engagé.es.

Et j’ai donné des consignes différentes à chaque groupe.

Le but du jeu pour les spectatueurs/trices n’est pas de deviner les consignes que j’ai données, mais de proposer un titre. Cela demande de mettre des mots sur ce qui est perçu et ressenti. Pas de bonne ou mauvaise réponse, plus elles sont différentes et mieux c’est.

Les garçons dans un premier temps proposent des titres sur un registre décalé, humoristiques comme s’ils ne voulaient pas dévoiler ce qu’ils ressentent, tandis que les titres des filles révèlent plus des sentiments, une émotion. A la fin du cycle, filles et garçons ont enrichi mutuellement leurs perceptions.

7.5 Renvoyer des feedbacks positifs

Les élèves ont besoin d’un retour sur ce qu’ils et elles font. En danse, la question des critères de réussite ne se pose pas de la même manière que dans les sports.

Si je sais dire quand cela ne va pas, stopper la situation quand la production n’est pas à la hauteur de mes attentes, a contrario, je renvoie ce que j’ai vu en tant que spectatrice, les surprises des unissons, l'humour des postures, la délicatesse d'autres, les contacts…etc. Je n’hésite pas à leur dire comment, ils, elles m’émeuvent, sur quel registre : c’est « drôle, comique, violent, dramatique, doux, sensible, gracieux »…etc. (M. Dufrenne, 1953). Le comique n’est pas réservé aux garçons ni le joli aux filles.

Je leur dis combien je suis touchée par le placement de leurs regards qui témoigne de leur engagement. Je les remercie de ce qu’ils et elles m’ont donné à voir.

Ces feedbacks les rendent fier.es, ils et elles ont conscience que ce qu’ils et elles viennent de réaliser était à leurs yeux impensable jusqu’alors.

Je sais que j’enclenche un cercle vertueux : une image de soi positive permet la confiance, le sentiment de réussite entraîne l’engagement dans les apprentissages.

Il est des détails qui ne trompent pas : quand ils et elles franchissent la porte de sortie de la salle à la fin du cours, des garçons me disent : « merci madame ».

8. Les contacts : un passage obligé

Dans mon établissement, faire en sorte que les élèves se touchent est un enjeu important. J’ai donc décidé que quelle que soit la classe il y ait, obligatoirement mais en fonction de l’intention, soit un atelier sur les contacts, soit un atelier qui utilise le contact pour apprendre.

Dans cette classe, j’utilise le contact pour apprendre à initier le mouvement avec n’importe quelle partie du corps, donc à savoir mobiliser n’importe quelle partie du corps en particulier tous les étages de la colonne vertébrale (S. Duboz, B. Flippe, F. Torrent, 2017). On en aura besoin pour exprimer l’opposition.

Je montre toujours avec un garçon pour prouver que le contact entre fille et garçon est possible et parce que les garçons savent bien dissocier grâce au hip hop.

J’exerce une pression douce (suffisamment importante pour qu’il la perçoive sans être trop forte) sur son épaule avec la paume de la main. Il repousse ma main avec son épaule et seulement son épaule et revient à la position de départ. Repousser empêche toute manipulation qui surviendrait inévitablement avec toutes ses dérives si la pression de la main enclenchait un mouvement dans le même sens.

S’il a du mal à mobiliser d’autres parties du corps (les différentes parties du buste), on change de rôle. C’est lui qui doit me toucher, poser sa main bien à plat. Au début, il n’ose pas, c’est difficile pour lui. Je prends sa main et la pose sur le plexus. Des rires, des hésitations !

Je ne développe pas plus loin cet atelier mais je prends cet exemple car là non plus, il ne faut pas lâcher. En danse, les contacts sont présents constamment, pour travailler et pour s’exprimer. Le corps est un matériau, comme de la terre. Il faut pouvoir faire sentir, ressentir. D’ailleurs, moi, je touche beaucoup les élèves. S’il le faut, je demande leur autorisation. Personne ne me l’a refusée.

Je n’impose jamais des duos mixtes, mais je fais en sorte de les provoquer ou les inciter quand je repère que c’est possible.

Il faut construire la neutralité du contact pour construire le contact entre deux personnes de sexe opposé.

9. Conclusion

Lors de ce cycle de danse, mes élèves de 1e professionnelle auront vécu une expérience artistique authentique grâce à un véritable processus de création.

A travers l’intention autour de *L’autre, cet.te inconnue*, de portée universelle, garçons et filles ont pu s’exprimer. Les garçons se sont engagés dans une expérience sensible, aussi bien que les filles. Ils et elles ont eu l’occasion de dire ce qu’ils et elles ont à exprimer dans un contexte scolaire où je peux imposer des contraintes, veiller à des apprentissages qui ouvrent les uns comme les unes sur des possibles inimaginables pour eux/elles jusqu’alors.

Ils et elles ont pris conscience que la contrainte leur permet d’aller au delà, de se dépasser, de chercher autre chose que ce qu’ils et elles savent déjà faire.

Tous et toutes ont appris différentes qualités du mouvement, par exemple : fluide, rond, doux, aérien mais aussi puissant, rapide, direct parce que nécessaires pour exprimer la rencontre et l’opposition. Ils et elles ont appris à se toucher, à se regarder dans les yeux, à faire ensemble, garçons et filles. Ils et elles ont eu besoin de l’autre pour apprendre à la fois dans les retours de spectateurs/trices et dans l’atelier des moteurs du mouvement par exemple.

Ils et elles ont vécu des moments où le jeu de l’interprétation, le « faire comme si », la distanciation au réel facilitent des rapports différents de ceux qu’ils et elles ont au quotidien et leur permet de se voir, de se regarder autrement, de s’accepter, de se révéler tel/les qu’ils/elles sont. Les garçons ont appris à oser dire ce qu’ils éprouvent, les filles à transgresser une règle.

Mon regard est bienveillant, mais je ne peux me permettre de lâcher un pouce d’exigence au risque d’appauvrir les apprentissages. Si je lâche sur les chaussettes, je rends impossible l’apprentissage de l’ancrage dans le sol à partir des informations qui viennent du pied. Si je n’arrête pas immédiatement une présentation où la déconcentration de certain.es risque de gagner l’ensemble du groupe, je ne leur permets pas de se confronter à l’interprétation, à l’engagement dans son rôle.

Je ne suis donc pas partie d’une approche masculin/féminin qui « comporte le risque de reproduire les inégalités, ignore les garçons qui n’entrent pas dans les normes du masculin, fait fi du combat des femmes pour accéder aux mêmes pratiques sportives que les hommes, pour vivre également des émotions fortes, du risque, de l’aventure, de la confrontation, de la performance et/ou du dépassement de soi (C. Pontais, 2014.).

Mon objectif pour ce cycle de danse, est de faire réussir tous et toutes mes élèves en leur permettant de s’approprier une culture commune.

Je n’en reste pas moins attentive aux rôles sexués (postures, normes, comportements) que les un.es et les autres ont appris au cours de leur socialisation. Les identifier est nécessaire pour amener les élèves à les dépasser.

Je procède ainsi pour mon enseignement d’EPS, quelles que soient les APSA.

Baffalio M., Orssaud J. 1982. *De l’expression corporelle aux APEX.* Sport et Plein Air

Bernard M. 1976. *L’expressivité du corps.* Delarge.

Commandé E. 2009. *La danse artistique, une activité motrice de symbolisation*. Site [www.passeursdedanse.fr](http://www.passeursdedanse.fr)

Duboz S. 2014. *Le poing levé pour Hommage à Mandéla*. Site <http://epsetsociete.fr/Hommage-a-Nelson-Mandela>, supplément électronique à *La performance, un droit pour toutes et tous !* Contre Pied HS n°10.

Duboz S. Flippe B. Torrent F. 2016. *La danse, c’est quoi ?* Site [www.epsetsociete.fr](http://www.epsetsociete.fr)

Duboz S. Flippe B. Torrent F. 2017. *Un cycle de danse.* Site [www.epsetsociete.fr](http://www.epsetsociete.fr)

Dufrenne M. 1953. *Phénoménologie de l'expérience esthétique*. PUF.

Goirand P. 1986. N°1, revue Spirales.

Guilford J P. 1968. *Intelligence, Creativity and their educational implications.*

Jeu B. 1977. *Sport, Emotion, Espace.* Vigot,

Louppe L. 2000. *Poétique de la danse contemporaine.* Contredanse, 2e édition.

Louveau C., Davisse A. 1991. *Sports, école, société : la part des femmes*. Actio.

Mennesson C. 2004. *Etre une femme dans un sport « masculin ».* N°55, Sociétés contemporaines.

Numeridanse : <http://www.numeridanse.tv/fr>

Ottogalli C. 2013. « Annick Davisse, l’avocate de la cause des filles en EPS ». N°7 hors série, *Egalité,* Revue Contre Pied.

Pontais C. 2014. « L’EPS à l’école, ou l’émancipation par le corps »*.* Revue du Projet, n°38.

Pontais C. 2013 *Des classes mixtes à l’égalité, un long chemin à parcourir.* N°7 hors série, *Egalité,* Revue Contre Pied,

Torrent F. 2003. « Apprendre, oui, mais quoi ? ». *Danse avec les autres*, N°13, revue Contre Pied, ou site [www.epsetsociete.fr](http://www.epsetsociete.fr)

1. [↑](#footnote-ref-1)