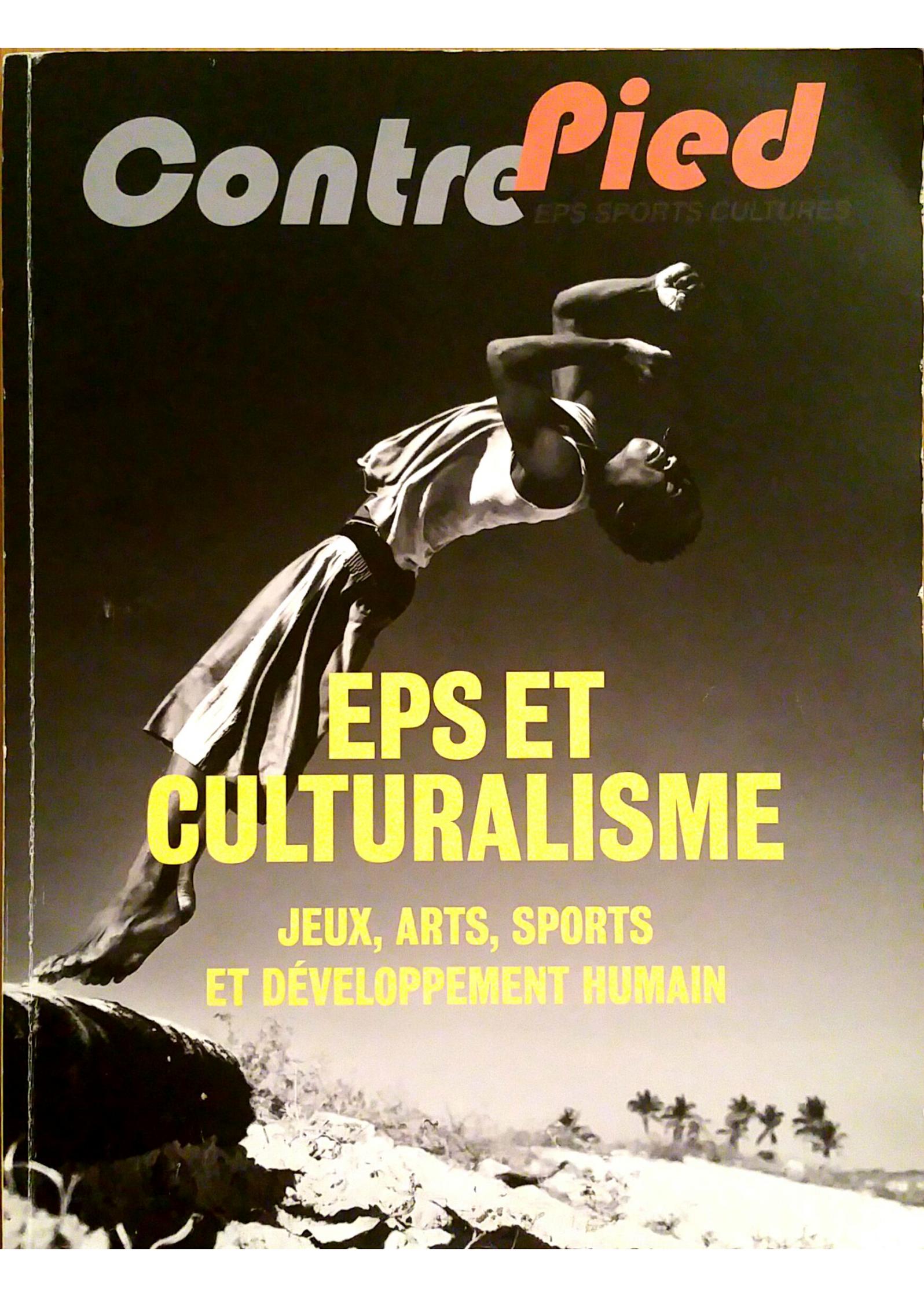


Contre*Pied*
EPS SPORTS CULTURES



**EPS ET
CULTURALISME**

**JEUX, ARTS, SPORTS
ET DÉVELOPPEMENT HUMAIN**

À PROPOS D' ARTS

IDÉES REÇUES	107
NOTRE APPROCHE	
L'art, une nécessité. S. DUBOZ	108
CULTURE, ARTS ET DÉVELOPPEMENT HUMAIN	
L'écriture chorégraphique F. TORRENT	113
L'art comme jeu. F. SCHMITT	116
La performance en danse moderne et post-moderne, une ivresse kinésique. B. VASSILEVA FOUILHOX	118
Danser, c'est magique ! B. CHASSERAY	122
Un risque insensé. C. VIGNERON	124
Technique, auteur, œuvre, spectateur, esthétique. Y. BEUDAERT	126
L'intention, c'est à dire ? CHORÉGRAPHERS	128
Le processus de création artistique. B. ARMENGOL	130
Regarder des œuvres pour mieux danser et faire danser. A. DESMEULLES	132
LES USAGES SCOLAIRES ET SOCIAUX DES ARTS CORPORELS	
Le A de APSA. A. DAVISSE	135
L'art comme champs culturel de référence pour l'EPS: une longue conquête... S. DUBOZ	136
Le sport n'est pas un art, et les artistes ne sont pas des sportifs, mais... S. DUBOZ, J.P. LEPOIX	138
Les danses urbaines. J.P. LEPOIX	140
Un genre artistique qui n'a cessé de se renouveler. J.M. GUY	142
Les stéréotypes ont la vie dure. H. MARQUIÉ, M. SIZORN, B. LEFÈVRE	144
QUE RETENIR DES ARTS POUR L'EPS ?	
J.P. LEPOIX	146

À PROPOS D' ÉCOLE

IDÉES REÇUES	151
LE PLAN LANGEVIN WALLON Y.C. LEQUIN	153
LES RÉFÉRENCES QUI NOUS ENGAGENT	
Apprendre pour produire ses propres normes. J.Y. ROCHEX	156
De la performance à l'école. J.Y. ROCHEX	157
L'école entre crise et refondation. S. JOHSUA	158
Vygotski maintenant. M. BROSSARD	159
La saveur des savoirs. J.P. ASTOLFI	160
École utilitaire ou école des savoirs ? C. KINTLZER ET N. HIRT	161
La culture au cœur de la socialisation scolaire à l'école maternelle. C. PASSERIEUX	162
L'école et... à côté. J. LAFONTAN	164
NOTRE APPROCHE	
École et culturalisme. A. BECKER	168
RETOURS CRITIQUES	
L'arbitraire pédagogique. D. KAMBOUCHNER	177
Quelle école voulons-nous? Comment y parvenir ? J. P. TERRAIL	180
Pour des évolutions réellement démocratisantes de l'école. E. BAUTIER	183

CULTURE, ART ET DÉVELOPPEMENT HUMAIN

Françoise Torrent, enseignante EPS dans l'académie de Paris, spécialiste danse, propose de mettre en ordre les savoirs à connaître et utiles pour des enseignants néophytes. Ils sont transversaux à tous les styles de danse et de cirque.

Diplômé de l'école supérieure des arts décoratifs de Strasbourg, artiste et poète, **Florent Schmitt** s'attache à montrer que l'art envisagé comme jeu contribue à s'opposer au marché et aux institutions.

Biliana Vassileva-Fouilhoux, docteur.e en Arts du spectacle à La Sorbonne Nouvelle-Paris III, questionne la spécificité de la performance en danse.

Bérengère Chasseray, danseuse de la compagnie d'Angelin Preljocaj. Elle interprète davantage à partir de l'intention que par la forme du mouvement à réaliser.

Cécile Vigneron, enseignante EPS, spécialiste de cirque, revient avec conviction sur la notion de risque tant redouté par les institutions mais si attirant, enivrant, envoûtant !

Yann Beudaert, professeur EPS à l'UFR STAPS d'Orsay précise les concepts du tryptique : auteur-œuvre-spectateur, d'esthétique et de technique afin de mieux comprendre ce qu'est l'art.

Paroles de chorégraphes : Mourad Merzouki, Kader Attou, Rachid Ouramdane, Maguy Marin, Sidi Larbi Cherkaoui, Claude Brumachon et Régine Chopinot nous livrent ce qui les pousse à créer.

Bruno Armengol, enseignant d'EPS à Montpellier, spécialiste de cirque, explicite les diverses étapes du processus de création artistique en cirque, mais aussi valables en danse.

Armelle Desmeulles, formatrice à l'ESPE de Caen, s'inspire des données de la recherche qu'elle a menée sur la manière dont les étudiant-es reçoivent les œuvres chorégraphiques pour leur formation.



Le processus de création artistique

Bruno Armengol

* B. Armengol,
Le processus de création circassien, ContrePied, hors-série, n°3, 2012.

Voir aussi
C. Vigneron,
Arts du cirque, écriture, engagement, composition. Ce qu'il y a à apprendre en EPS, supplément numérique au hors-série, n° 3, 2012.
http://www.epsetsociete.fr/IMG/pdf/cp_cirque_apprendre.pdf

L'art est fondé sur les œuvres et les émotions qu'elles procurent. Faire vivre aux élèves en EPS une « tranche de vie » d'artiste, c'est donc les confronter à la (re)création d'une œuvre chorégraphique ou circassienne, leur faire vivre le processus de création pour en présenter tout ou partie devant des spectateurs (et non des juges) en vue de les émouvoir. C'est aussi, culturellement, les amener à connaître et apprécier des œuvres, et même fréquenter des structures culturelles et des artistes.

Ce processus est structuré en différentes phases. La présentation que nous faisons ici n'est et ne saurait être exhaustive. Elle se veut davantage un éclairage, une aide pour mieux envisager la culture artistique au sein d'une profession qui exprime très majoritairement son manque de formation à cet égard. Présentées ici linéairement, elles fonctionnent en réalité de manière spiralaire.

Le processus est balisé de contraintes. Elles sont indispensables. Selon A. Gide, « l'art naît de la contrainte »¹. Plus qu'elles n'empêchent, elles déclenchent la création et engendrent chez l'élève des réponses singulières, éloignées d'une utilisation fonctionnelle de leur corps et du matériel éventuellement mis à leur disposition. En danse, le moteur de la recherche corporelle est centré sur le geste. Il est la plus petite « unité formelle ». En cirque, c'est la prouesse² qui est recherchée, l'extra-ordinaire, bref le « Wahou ? »³.

La phase d'exploration

À partir d'une intention en lien avec un propos, une œuvre ou un concept, la création démarre par une phase d'exploration.

Mise en disponibilité corporelle

La mise en activité vise moins à « échauffer » les élèves qu'à les rendre disponibles, à transformer une motricité quotidienne en un corps expressif, destiné à être vu et à émouvoir.

Cette étape, commune aux deux domaines, apparaît essentielle pour sécuriser les élèves, leur permettre de « lâcher prise », de travailler en confiance et à l'écoute, sous le regard de leurs camarades et éventuellement en contact avec eux.

Improviser, explorer pour faire surgir de nouveaux possibles
Même si elle peut être précédée de l'apprentissage d'un module technique (citation d'une œuvre chorégraphique ou circassienne, technique du répertoire ou proposée par l'enseignant), cette phase peut très bien démarrer *ex nihilo*.

Ici, l'élève explore à partir des contraintes posées par l'enseignant. Il teste différentes propositions, les fait varier à l'envi. Au final, il se constitue de nouveaux pouvoirs moteurs, et dispose dès lors d'une « matière », de « matériaux » artistiques, qu'il va pouvoir enrichir. En danse, c'est la création de gestes qui est recherchée, en référence ou non à un style de danse identifié, avec ou sans matériel. En cirque, les contraintes permettent de créer des formes d'acrobatie, d'équilibre, de jonglage ou autres, avec matériel, quel qu'il soit, ou sans. Dans les deux cas, à partir de verbes d'action, d'images réelles ou métaphoriques, de sensations, ou autres déclencheurs, ce sont des propositions singulières, personnelles, qui sont recherchées et non des réponses justes ou efficaces.

La phase de transformation, d'enrichissement

Après que l'élève (ou le groupe d'élèves) a fait des choix, il les soumet à de nouvelles contraintes. En danse, elles visent à rendre les gestes plus complexes ou plus précis, plus sobres ou encore plus expressifs pour transformer le mouvement et rendre le propos plus signifiant. En cirque, les contraintes permettent de transformer les figures en de véritables prouesses. Le critère de réussite devient très subjectif : inviter le spectateur à croire à l'impossible, à s'exprimer : « Wahou ! ».

Pour ce faire, en danse, le geste peut être enrichi en renforçant notamment les contraintes liées aux composantes du mouvement, à la précision des trajets moteurs, à l'ancrage au sol, à la respiration, aux sensations éprouvées par le danseur. En cirque, la prouesse peut être enrichie par exemple en poussant au maximum des contraintes relatives à l'espace (la hauteur jusqu'au vertige, l'éloignement inconsidéré...), au temps, au corps (positions et parties engagées insolites), à la mobilité hors-norme du circassien ou de son agrès (sens et type), à une restriction de pratique (réduire le nombre d'appuis, le support d'équilibre, bander les yeux...).

Ces contraintes peuvent aussi porter sur les relations inter-danseurs ou circassiens (interactions, contacts), la quantité (nombre de personnes ou d'objets impliqués), sur le fait d'associer ou combiner plusieurs actions ou encore de porter un regard décalé ou d'inverser l'ordre établi (à l'envers).

Cette phase repose sur un choix entre complexification et épure. La richesse des propositions se trouve en effet tant dans la difficulté technique que dans la symbolique et la poésie qui en découlent. Parfois, une proposition plus simple s'avère plus pertinente pour créer un univers poétique propice aux émotions.

La phase de composition, organisation

Au fur et à mesure, l'élève organise, compose ses « matériaux artistiques » grâce à divers outils.

Modes de composition

Chorégraphe ou circographe, l'élève structure son écriture selon un mode de composition déterminé. Il s'agit de l'architecture de l'œuvre, dans sa forme macroscopique. Variation autour d'un thème, sonate, couplet-refrain, scénario... chaque mode de composition possède ses contraintes d'écriture. Elles donnent du relief à la composition et induisent chez les spectateurs des ressentis particuliers. En ce sens, choisi au regard de l'intention, le mode de composition guide l'écriture et jalonne le propos de signes porteurs de sens.

Procédés de composition

De manière plus microscopique, l'élève dispose également de procédés de composition comme outil de son écriture.

En danse, l'unisson est sans doute le plus utilisé et le plus emblématique. Le lâcher-rattraper et le contre-point y sont directement associés. Certains chorégraphes sont apparentés à d'autres procédés : M. Cunningham à l'aléatoire par exemple ou T. Brown à l'accumulation. En cirque, le crescendo est toujours très utilisé. Le cirque traditionnel utilise aussi le chiqué-raté. Aujourd'hui, chorégraphes et circographes piochent allégrement des procédés dans tous les domaines artistiques (littérature, musique, peinture, cinéma...) en fonction de leur intention et des effets recherchés.

Autres règles de composition

Parmi d'autres outils, l'enseignant peut amener l'élève à réfléchir à sa scénographie (architecture de l'espace, monde sonore, lumières, décors, costumes, accessoires, maquillage, nouvelles technologies...), ses transitions, ses orientations, ses focus, etc.

Il doit aussi interroger le lieu de pratique et de présentation : un corps ne peut s'exprimer devant les autres et émouvoir de la même façon sur le sol coloré d'un gymnase éclairé à la lumière du jour ou sur le plateau d'un théâtre ou la piste d'un chapiteau. Quelle culture artistique scolaire véhiculons-nous ?

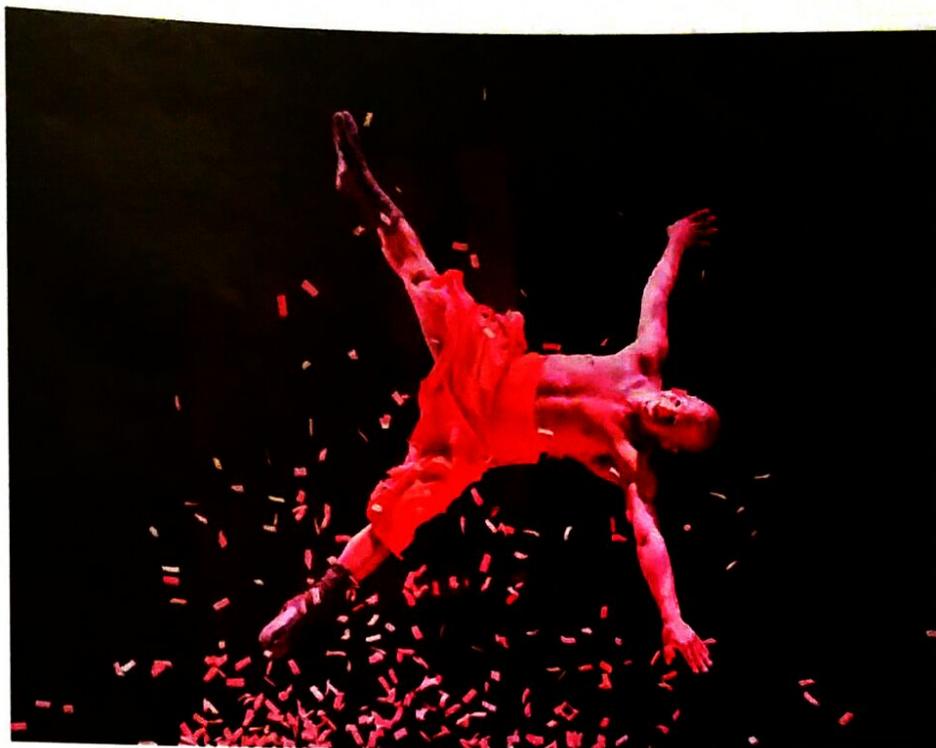
La phase d'appropriation

Quand l'écriture se stabilise, l'élève en mémorise la trame pour en fluidifier la réalisation. Le mot de répétition prend ici tout son sens.

Cette appropriation permet également de mieux préciser le travail d'interprétation : présence scénique, concentration, communication, notamment à travers le regard de l'élève-artiste.

La « générale »

Les élèves filent ensuite leur présentation à l'italienne (description orale de la composition) ou à l'allemande



(marquage au plateau des trajets des artistes et du matériel) sans interruption, du début à la fin.

Vient enfin la répétition générale, dans les conditions de spectacle.

La présentation

C'est l'heure de vérité : la présentation officielle devant le public.

Notons ici que le rôle de spectateur est à dissocier de celui de « regard extérieur ». Quand le premier assiste au spectacle abouti pour prendre du plaisir et porte une appréciation éminemment subjective et singulière, le second, lui, vient en aide aux artistes au cours de la création pour les guider dans leurs choix d'écriture.

Au final, traverser le processus de création, c'est innover à chaque fois. C'est vivre une expérience toujours unique et fortement marquante, y compris pour l'enseignant. Faite d'interactivité et de propositions imprévisibles, une séquence artistique peut effrayer au début mais devient vite celle qui laisse une trace, tel le cercle qui reste quand le chapiteau s'en est allé. ♦ BA

1. A. Gide, *Nouveaux prétextes*, Mercure de France, 1947.

2. P. Goudard, *Le cirque entre l'élan et la chute*, Éd. espaces 34, 2010, p.45.

3. B. Armengol, *Les techniques de cirque, un moyen et non une finalité*, conférence AEEPS, 2014.

<http://www.aeeeps.org/regionales/clermont-ferrand/clermont-ferrand-conferences/1904-arts-du-cirque-la-technique-un-moyen-et-non-une-finalite.html>

ou B. Armengol, « Une pédagogie de la mobilisation en arts du cirque », in F. Lavie, P. Gagnaire, *Plaisir et processus éducatif en EPS, une pédagogie de la mobilisation*, Éd. AEEPS, 2014.