

L'Éducation Physique en Mouvement

Revue professionnelle en ligne

Numéro 11 | Juin 2024



**L'INTERDISCIPLINARITÉ EN ÉDUCATION
PHYSIQUE**

**Axelle Bouvier**

Institut universitaire de formation des enseignants, Université de Genève, Suisse

@ : axelle.bouvier@unige.ch**Yoann Buyck**

Institut universitaire de formation des enseignants, Université de Genève, Suisse

LES ŒUVRES CHORÉGRAPHIQUES EN ÉDUCATION PHYSIQUE UN POINT DE DÉPART POUR L'ENSEIGNEMENT DE LA DANSE

Résumé

Dans le cadre d'un projet de recherche, nous avons construit une leçon de danse contemporaine commençant par la lecture d'une œuvre chorégraphique. Nous postulons que ce dispositif pourrait donner plus de sens aux apprentissages des élèves dans cette PPSA (Pratique Physique, Sportive ou Artistique). Le travail de conception co-disciplinaire en partenariat avec un didacticien des arts a révélé l'importance de l'apport culturel dans l'enseignement des pratiques artistiques et nous permet d'envisager une approche interdisciplinaire pour son enseignement encore peu exploitée dans les leçons d'éducation physique.

Introduction : état des prescriptions en matière d'enseignement de la danse en éducation physique

L'étude de séquences existantes d'enseignement de la danse à l'école révèle que très peu sont construites à partir d'œuvres visant à faire ressortir des contenus. Pour élaborer une leçon de danse au cycle 3, en éducation physique (EP), nous avons alors collaboré avec un chercheur en didactique des arts pour proposer un projet d'enseignement qui respecterait les textes officiels et tiendrait compte des œuvres du patrimoine culturel. Nous présentons ici l'intérêt du visionnage d'une chorégraphie comme aménagement didactique spécifique potentiellement prometteur pour la danse en EP, car déjà employé dans l'enseignement des arts.

Une recherche avec le mot clé « œuvre » dans l'axe 2 (Activités motrices et/ou d'expression) du domaine disciplinaire *Corps et mouvement* du Plan d'Étude Romand (PER) révèle l'absence de toute référence à cette notion, bien que celui-ci englobe notamment explicitement la PPSA danse.

A l'inverse, dans les commentaires généraux du domaine des arts du PER, les enseignants doivent permettre à leur élèves « d'élargir et de développer leurs propres modes de représentation, d'interprétation et d'expression » en établissant « une distance critique pour comprendre différentes formes de langage artistique, et tendre vers leur analyse et leur

interprétation (œuvres plastiques, musicales, spectacles,...) » puis en construisant « des références culturelles et leur mise en relation avec les différentes cultures artistiques ». Les enseignants sont tenus de transmettre des contenus visant la construction d'une expertise que Félix¹ nomme « esthético-artistique » (PER, 2011, p. 60) que nous appellerons le *regard esthético-artistique* dans la suite de ce texte.

Nous proposons donc ici une leçon de danse tenant les deux bouts : 1) des injonctions curriculaires ; 2) d'une approche artistique de l'enseignement de la danse. Dans un premier temps, nous présentons les intérêts didactiques du choix de deux œuvres chorégraphiques : le *Boléro de Ravel*² d'Odile Duboc, et *Anechoic*³ de Cindy Van Hacker. Dans un second temps, nous présentons comment cela peut prendre forme dans la pratique d'une leçon d'enseignement d'EP.

Intérêts didactiques du choix de ces deux œuvres

Un aménagement didactique propice à la construction d'un regard esthético-artistique

Nous postulons que l'élève peut s'approprier des éléments constitutifs des œuvres chorégraphiques à travers une activité spécifique de *réception d'œuvres*, et qu'il peut réinvestir ces acquis dans une création chorégraphique. Pour cela, l'enseignant doit conduire la construction d'un regard esthético-artistique⁴ relative à la *lecture/compréhension* des œuvres artistiques qui

¹ Dans un ouvrage de référence intitulé « enseigner l'art de la danse », l'auteur revendique la nécessité et l'intérêt de penser l'enseignement de la danse en s'inspirant davantage de la logique d'enseignement des arts que de celle d'enseignement habituelle de l'EP.

² Le Boléro de Ravel, chorégraphié par Odile Duboc : de 0min00 à 0min45

³ Anechoic, extraits Cie Greffe, chorégraphié par Cindy Van Acker : de 13min47 à 14min40

⁴ Felix (2011, p.58_59) définit le terme « esthético-artistique » par 3 dimensions : poïétique (élaboration et production de l'objet artistique), aesthésique (la réception de l'objet artistique) et communicative (interaction avec le monde et autrui).

permettra de se réappropriier les contenus pour les intégrer à sa propre chorégraphie. A ce titre, il doit donc veiller à ce que le choix des œuvres introduites favorise effectivement la découverte et la connaissance des manières particulières et expertes de donner à voir et d'exprimer sans pour autant leur accorder le statut de *modèles à imiter*.

Les œuvres sont alors sélectionnées soit en fonction de leur accessibilité (i.e., avec une identification aisée des méthodes de création ne nécessitant pas de connaissances préalables) et des potentiels intérêts qu'elles pourraient susciter chez l'élève, par le fait qu'elles font appel à des objets de savoir similaires à ceux que les élèves auraient déjà expérimentés. Dans tous les cas, elles doivent faciliter l'accès aux contenus d'enseignement que l'enseignant souhaite mettre à l'étude dans le processus de création chorégraphique qui en découle.

Par ailleurs, le corpus d'œuvres que nous proposons ici nous semble propice à mettre les élèves dans une démarche réflexive – en tant que l'une des cinq capacités transversales du PER - dans la mesure où l'élève doit comparer les œuvres afin d'en identifier leurs similitudes/différences afin de faire émerger les contenus d'enseignements visés (l'espace, le temps, l'énergie, les contacts...), co-construire progressivement une référence partagée en les nommant, puis les faire siens en se les appropriant et les réinvestissant dans sa propre chorégraphie.

Ciblage des contenus d'enseignement à travers le choix des œuvres chorégraphiques

Les connaissances et les conduites motrices typiques⁵ des élèves vont déterminer le choix des œuvres. Du point de vue des connaissances et de l'expérience des élèves, ces œuvres chorégraphiques s'adressent à des élèves ayant déjà vécu une première expérience en danse au cycle 3, afin qu'elles fassent écho à leur pratique précédente. Du point de vue des conduites motrices, le *danseur intermédiaire* est généralement caractérisé comme éprouvant encore des difficultés à créer/réaliser des mouvements et/ou enchaînements dans l'espace bas (sol ou proche du sol). Dans la mesure où il n'est pas possible de tout enseigner en une séquence, mais qu'un ciblage est nécessaire, le choix de ces chorégraphies s'appuie donc sur la présence éloquentes de certaines composantes fondamentales du mouvement⁶, en l'occurrence ici celles-ci favorisent l'apprentissage de la gestion de la composante *espace*.

⁵ Ubaldi (2006) désigne par conduite motrice typique les comportements stéréotypés des élèves à un niveau donné de progression dans une même PPSA (généralement documentée par des experts de la PPSA). Cela permet aux concepteurs de s'appuyer sur une approche curriculaire de l'enseignement de l'EP pour chaque PPSA. La succession de conduites typiques formulée par les des experts de la PPSA permet ainsi de formuler une compétence sous forme d'un pas en avant structurant la séquence par un ciblage des contenus visant à faire passer les élèves d'une conduite motrice typique (celle que l'on veut faire abandonner) à une autre (celle que l'on ne cherchera à faire abandonner que lors d'une séquence ultérieure).

⁶ Torrent (2003, p.37) nomme les paramètres du mouvement identifiés par R.Von Laban : l'espace, le temps et l'énergie.

Implications pratiques du recours à ces œuvres durant une première leçon de danse en éducation physique

Faire émerger les contenus ciblés dans des tâches de réception d'œuvres

L'enseignant doit prévoir un aménagement afin de faire visionner les œuvres chorégraphiques à l'ensemble de la classe. Il commencera par un premier visionnage de *Boléro de Ravel*, l'enseignant demandera aux élèves d'évoquer ce qui leur vient à l'esprit pour décrire cette chorégraphie, il les notera au tableau au fur et à mesure en les regroupant selon les composantes fondamentales du mouvement (sans les indiquer formellement à ce stade). Ensuite, il fera visionner la deuxième œuvre *Anechoic* et la fera comparer à la première en vue de faire émerger les ressemblances et différences avec la première. A cette fin, il entourera les termes déjà évoqués et ajoutera les nouveaux.

Pour que cette tâche ait les effets escomptés, l'enseignant doit veiller à jongler entre une posture de *distanciation* (i.e., laisser de la place aux retours des élèves), *d'accompagnement* (i.e., guider les discussions, retranscrire et organiser les termes pertinents) et de *surplomb* (i.e., faire apparaître les composantes fondamentales du mouvement relatives aux groupements de termes formés) visant en ligne de mire l'amélioration des créations chorégraphiques des élèves. Différents éléments pourraient être mis en évidence, parmi lesquels nous privilégions ici de cibler :

- Utilisation de l'espace « sol »
- Décalage dans le temps des mouvements ;
- Répétition d'un mouvement.

Cette démarche vise à s'appuyer sur le développement du *regard esthétique-artistique* des élèves au service du développement moteur spécifique à la danse (en tant que pratique *artistique*), tout en leur permettant de construire la capacité transversale de mener une *démarche réflexive* similaire sur de nouvelles œuvres.

S'appropriier et mobiliser ces contenus dans une tâche de production chorégraphique en deux phases

Lors d'une situation d'enseignement-apprentissage consécutive à celle de la réception d'œuvre, les élèves apprendront dans une première étape un enchaînement de mouvements dansés de 16 temps (correspondant au découpage traditionnel et courant d'une phrase musicale). Peu importes les mouvements ici présentés,

l'important réside dans leur reproductibilité aisée par les élèves. A ce stade de cette situation, les élèves sont tenus de réaliser à l'identique cet enchaînement. Cette *reproduction de formes corporelles* sert ici de prérequis permettant à la fois aux élèves d'acquérir un vocabulaire gestuel rapidement, mais surtout visant à aborder efficacement la suite de cette situation, porteuse elle d'enjeux didactiques plus saillants.

A l'issue de cette première étape, les élèves – par groupes de cinq ou six afin que le groupe soit composé d'au minimum un chorégraphe et quatre danseurs – devront créer leur propre chorégraphie à partir de l'enchaînement appris précédemment, mais en les enrichissant des contenus tirés de l'œuvre. En particulier, l'enseignant veillera à l'utilisation de l'espace sol, puisque prioritaire à cette étape d'apprentissage (cf. paragraphe ci-dessus), mais également aux deux autres composantes évoquées ci-dessus (décalage + répétition). L'exercice est alors réussi si les mouvements intégrés dans la chorégraphie sont modifiés au regard des composantes fondamentales du mouvement identifiées dans la tâche de réception d'œuvre, et dont a minima l'utilisation de l'espace sol. Le rôle de chorégraphe que revêtent certains élèves selon un tournus établi (par l'enseignant ou les élèves eux-mêmes) est alors déterminant. Il est responsable de prendre des décisions sur la modification du/des mouvement(s) et de diriger l'intégration des composantes choisies par le groupe⁷.

Le travail des élèves organisés par *rôles sociaux* permet alors à l'enseignant – libéré partiellement de cette tâche – de guider le chorégraphe tout en s'assurant que la transformation des chorégraphies ne tende pas vers une reproduction d'une des œuvres chorégraphiques visionnées. Il va alors de soi que le temps dédié à cette tâche en groupe doit être suffisamment long afin de laisser le temps au processus de transformation – création – collaboration.

Faire valider sa chorégraphie transformée dans une tâche de présentation devant un panel de spectateurs critiques

À l'issue de cette tâche, chaque groupe présente sa création devant l'ensemble de la classe. Les élèves revêtent alors le rôle social spécifique de spectateurs

critiques visant à valider la transformation de chaque chorégraphie au regard des composantes fondamentales du mouvement discutées dans la première tâche de réception d'œuvre. A ce titre, l'enseignant est responsable d'orienter le regard des spectateurs vers ces contenus. Nous proposons que cette situation soit guidée à l'aide d'une fiche d'observation pouvant prendre la forme suivante (tableau 1). L'observateur cochera l'élément qu'il a pu observer dans la chorégraphie présentée.

Cette troisième situation revêt alors une importance didactique cruciale dans cette séance⁸. Elle implique au minimum trois phases : (1) présentation du contenu de la grille (en continuité avec les deux premières situations de cette séance) et des modalités d'observation ; (2) présentation des chorégraphies et remplissage de la grille ; (3) retour des spectateurs aux danseurs. Cette situation n'est alors réussie qu'à condition qu'elle valide (ou pointe les progrès encore nécessaires) au regard de la maîtrise des contenus travaillés dans cette séance. L'enseignant joue alors ici un rôle crucial outre la tenue du respect des propos tenus, il doit surtout veiller à ce que la discussion tourne exclusivement autour des enjeux didactiques de cette séance. Il doit pour cela s'assurer que les spectateurs soient suffisamment critiques au sens culturel du terme.

Conclusion

En s'inspirant des procédés d'enseignement usuels en arts, cette leçon permet aux élèves à la fois de construire un regard critique par l'analyse d'œuvres, et de les réinterpréter et intégrer les contenus à leur propre transformation motrice. Cette démarche permet par ailleurs d'aborder le travail de certaines capacités transversales par la construction de références culturelles artistiques qui développent la pensée créatrice, stimule la curiosité des élèves, enrichit leur bagage artistique et favorise la collaboration. Comme recherché, cette leçon tient donc effectivement les deux bouts : 1) respecter les injonctions du PER ; 2) enseigner la danse en éducation physique selon une approche artistique, comme préconisé par les spécialistes du champ (notamment, Félix, 2011).

Contenus	La répétition	Utilisation du sol	Le décalage dans le temps des mouvements
Groupe _____			

Tableau 1—Fiche d'observation pour les spectateurs critiques

⁷ Notons qu'il s'agit d'un rôle (au même titre que celui de danseur ou de spectateur), qu'il est indispensable que tous les élèves le revêtent au moins une fois, et donc que l'enseignant anticipe et organise un tel tournus.

⁸ Voir à ce titre le travail de thèse de Buyck (2023) spécifiquement dédié à l'étude de la façon de la gestion et des effets de ce moment d'observation entre pairs.

Bibliographie

Buyck, Y. (2023). Apprendre à évaluer ses pairs. Analyse didactique des savoirs de l'évaluateur en contexte d'enseignement-apprentissage de la danse contemporaine en éducation physique au primaire. [Thèse de doctorat, Université de Genève]. 10.13097/archive-ouverte/unige:171395

Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (2010). In Plan d'études romand. Neuchâtel : CIIP. Repéré à <https://portail.ciip.ch/per/>.

Félix, J. (2011). Enseigner l'art de la danse ? Enseignants et futurs enseignants en EPS, art et esthétique, danse à l'école et au lycée – artistes chorégraphes – acteurs culturels. De Boeck Supérieur.

Torrent, F. (2003). Apprendre oui mais quoi ? Danse avec les autres, contrepied,13,36-39.