

Danse scolaire, objet de transgression en éducation

Nelly Lacince



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/corpsetculture/681>
DOI : 10.4000/corpsetculture.681
ISSN : 1777-5337

Éditeur

Association Corps et Culture

Édition imprimée

Date de publication : 1 février 2000
ISSN : 1268-5631

Référence électronique

Nelly Lacince, « Danse scolaire, objet de transgression en éducation », *Corps et culture* [En ligne], Numéro 5 | 2000, mis en ligne le 12 octobre 2007, consulté le 08 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/corpsetculture/681> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/corpsetculture.681>

Ce document a été généré automatiquement le 8 septembre 2020.

© tous droits réservés

Danse scolaire, objet de transgression en éducation

Nelly Lacince

Enjeu d'une éducation du corps par la danse à l'école !

- 1 Aujourd'hui, 2 % de la corporation des enseignants d'éducation physique enseignent régulièrement la danse et lors d'une étude des dossiers pour l'épreuve majeure du CAPEPS externe, seulement 0,9 % des programmations des établissements scolaires font apparaître la danse dans les cycles d'enseignement proposés aux élèves. L'éducation corporelle de l'élève passe donc essentiellement par la pratique physique sportive, alors que plusieurs textes donnent une place aux activités physiques artistiques en éducation physique. Par exemple, le texte d'orientation générale (B.O. n°31 du 30 juillet, 1998 : 1790), signé par deux ministères ; le Ministère de l'Éducation Nationale de la Recherche et de la Technologie et le Ministère de la Culture et de la Communication, précise :
- 2 « ...l'enjeu majeur que constitue une véritable éducation artistique et culturelle dès le plus jeune âge, continue et cohérente tout au long de la scolarité et redisent ici leur volonté commune d'œuvrer concrètement pour la démocratisation culturelle qu'ils considèrent comme l'une des missions fondamentales du service public d'éducation. », que « les ateliers d'expression artistique représentent une innovation importante dans la réforme des lycées. Si la mission fondamentale du lycée est bien la transmission des connaissances, il a en même temps à assurer le développement de l'élève en tant qu'individu. Il doit lui donner les moyens de conduire en pleine responsabilité sa vie personnelle, civique et professionnelle, en le rendant capable d'adaptation et de créativité. Les ateliers d'expression artistique sont un moment privilégié de cette éducation : ils contribuent à l'épanouissement de l'élève et sont le moyen de réaffirmer le plaisir d'apprendre par la mise en place du processus d'appropriation des savoirs et des savoir-faire. Ils sont construits autour d'un projet annuel défini par une équipe de formateurs composée d'enseignants et de partenaires, qui prend en compte la demande des lycéens. »

- 3 Ce texte d'orientation générale pose le problème de l'appropriation de cette culture par l'enseignant qui reste l'acteur principal de sa transmission dans le système. Les stages de formation continue en témoignent, malgré les quelques efforts de rattrapage du déficit de formation dans ce domaine qui s'opèrent aujourd'hui, nous constatons que l'absence de formation initiale ou sa diffusion réduite ne constituent cependant pas le problème majeur du malaise que ressentent les enseignants pour transmettre cette culture artistique.
- 4 Ce qui émerge fondamentalement c'est que les enseignants aujourd'hui transmettent une culture pour laquelle ils ont été formés, la culture sportive, et s'ils ont une réelle expertise dans cette culture ils peuvent alors agir sur la nature de l'élève dans sa formation. N'ayant pas la culture artistique dans leur compétence, les enseignants ne peuvent ni la transmettre d'un point de vue culturel, ni agir sur la spécificité des transformations motrices que seules ces activités développent. Jacqueline Marsenach, chercheur à l'INRP, Institut National de Recherche Pédagogique, (AEEPS : 21), à propos du « fonctionnement des enseignants dans leurs classes et des dysfonctionnements », a repéré que le type d'apprentissage proposé en EPS entraîne la focalisation de l'enseignant sur les formes de l'action, avec la recherche d'une conformité rapide avec le modèle gestuel correspondant à l'activité. Ceci expliquerait cette orientation des enseignants de tenter une transmission culturelle, sans réussite car il y a beaucoup trop de danses en présence dans un groupe classe, sans pouvoir aller jusqu'à la transformation développementale du sujet, puisqu'il n'y a pas de référent commun à toutes ces danses.
- 5 Cependant lorsque l'on parle de danse au singulier, l'expression laisse envisager qu'il y aurait une danse et qu'elle ne pourrait avoir qu'une seule forme de transmission, ce qui ne semble pas être la réalité hors de l'école mais qui laisserait entendre qu'il y aurait quelque chose de commun entre toutes les danses pour la danse scolaire.
- 6 Quelles seraient alors les formes d'action reconnues pour enseigner la danse en milieu scolaire pour en faire un enseignement unique des danses ?
- 7 Il serait question alors de chercher le ou les éléments de construction d'un enseignement de la danse scolaire à partir de toutes les danses, car, si nous ne le faisons pas, la scolarité d'un seul élève n'y suffirait pas. Rechercher les processus pertinents et communs de chacune des danses pour une mise en activité de l'élève afin qu'il accède à cette culture artistique posant un regard sur le monde hors de la vie pratique et agissant sur sa nature pour accéder au corps dansant.
Corps nature-Corps culture !
- 8 La danse scolaire se définit aujourd'hui comme une activité sollicitant l'élève ou le sujet dans sa capacité à analyser ou créer une œuvre singulière et originale par l'engagement du corps dans le mouvement hors de sa vie pratique quotidienne. Elle se définit plus comme pouvant agir sur une nature et moins comme transmission culturelle, excepté peut être en enseignement optionnel. Compte tenu de cette définition, il n'y a donc pas de modèle de référence à la singularité ou à l'originalité. À partir de ce positionnement préalable, il apparaît difficile de cerner l'éducation corporelle que cela va sous tendre. Cependant, ce qui importe c'est de tenter de rechercher les invariants ou l'invariant commun à toutes les danses pour qu'il y ait éducation par la danse en éducation physique. Le propos s'organisera, dans un premier temps, autour de la notion de corporéité qui permettrait l'émergence du sensible de l'être. Il envisagera ensuite la forme sensible dans le mouvement, nécessaire à toute approche artistique, comme le

franchissement d'une limite intérieure de l'être et c'est pour cela que, pour finir, la transgression sera observée dans les danses comme l'un des invariants de la création de l'homme lui permettant la construction d'une culture. En effet, Pierre Legendre, psychanalyste et juriste, dans « La fabrique de l'homme occidental » (1996 : 25) et Serge Zenkine sociologue dans « La danse romantique et la transgression » (1998 : 419), affirment que la danse est par nature transgressive. Georges Bataille en 1955 dans « Lascaux ou la naissance de l'Art » détermine que l'art invite l'homme à ne plus repousser la violence mais à la traiter dans sa pratique artistique. C'est donc par la voie de la transgression, parce qu'elle autorise l'homme à un moment donné à franchir certaines limites ou à les repousser au-delà d'une limite, que les danses naissent et constituent une culture.

Danse et corporéité : émergence du corps sensible à l'école

- 9 Le lieu de la danse à l'école est bien l'éducation physique, discipline dont l'objet est l'enseignement des Activités Physiques Sportives Artistiques (APSA). La danse se définit dans les programmes à tous les niveaux de l'institution, comme une activité physique artistique (APA).
- 10 Les liens entre l'art et l'éducation sont profonds, déjà le sophiste Protogoros désignait l'apprentissage artistique comme la clef de l'éducation. La danse est bien un art, il n'est plus nécessaire d'en apporter la preuve, elle est censée être « objet d'éducation » à l'école, mais surtout objet de l'éducation physique. Il semble qu'il n'y ait pas de danse sans physique comme il n'y a pas de théâtre sans texte ou littérature. Le physique éduque-t-il le corps ?

Corps physique et corps dansant

- 11 Nous choisissons Paul Valéry pour tenter de définir le corps dansant, parce qu'aujourd'hui il est considéré comme le philosophe de la danse pour ce siècle. En Italie, un laboratoire de recherche en philosophie s'intéresse à cette reconnaissance. Ainsi, la thèse de Barbara Elias « pour une philosophie de la danse » porte exclusivement sur l'œuvre de P. Valéry. Patricia Signorile, chercheur à Gênes, docteur en philosophie, a écrit un ouvrage qui s'intitule « Paul Valéry philosophe de l'art » où elle s'appuie sur toute l'œuvre de l'auteur, y compris les écrits des cahiers qui ne sont pas encore dans la Pléiade.
- 12 La définition de la danse de Valéry se rapproche du modèle de l'action habituelle des enseignants d'EPS et du corps qu'ils côtoient au quotidien, c'est-à-dire un corps physique pouvant parfois dépasser ce physique. Pour lui « la danse est un art fondamental déduit de la vie même, puisqu'elle n'est que l'action de l'ensemble du corps humain ; mais action transposée dans le monde, dans une sorte d'espace/temps qui n'est plus tout à fait le même que celui de la vie pratique ». Cette phrase : « qui n'est plus tout à fait le même que celui de la vie pratique » (Valéry P., 1957 : 149 à 161), est l'élément central de la définition qui renvoie à l'acte physique en EPS, mais aussi qui le dépasse et le renvoie vers un acte plus symbolique comme en danse. Le moyen de la danse, comme des autres activités, est le corps se déplaçant dans un espace, dans un temps donné « mais au-delà de la vie pratique ». Cette caractéristique essentielle différencie les deux pratiques. L'enseignant d'EPS est donc amené à transmettre deux formes de pratique, une dite de vie pratique et une d'acte symbolique au moyen du corps.

Deux approches pour quatre corps dans les activités physiques

- 13 Le sigle activité physique sportive et artistique, questionne directement le domaine de l'éducation ; d'une part, parce qu'il contient les deux approches dont nous parlons, sportives et artistiques et, d'autre part, parce que dans tous les écrits sur l'art, il n'est jamais fait mention de physique mais de différents arts qui feraient appel au même élément humain, le CORPS, ce qui renverrait directement à la question : Qu'est-ce qui est mis en jeu lorsque le corps se met en mouvement ?
- 14 Pour Pierre Legendre « La danse ferait courir les mêmes risques, d'une perte irrémédiable d'autorité, à l'autorité véridique dans l'ordre industriel. La danse est un ferment d'anarchie, pour peu que sa doctrine de délivrance vienne à délivrer le sujet en vrai, c'est-à-dire à le laisser libre de parler » (1978 : 26). C'est donc un danger pour l'institution et il poursuit « Il faut un corps pour signifier » (1978 : 41). Puis il ajoute « qu'il n'est pas facile de parler du corps instituant sa parole dansée » (1978 : 33). Ce qui confirme que le corps en EPS est difficilement définissable lorsqu'il danse même si l'on peut sans doute affirmer qu'il est signifiant. Cependant, il est dangereux d'éduquer le corps par la danse car il peut signifier par sa parole dansée.
- 15 Paul Valéry a défini la voie du corps dansant, dans Philosophie de la danse (1957 : 1394). Puis à partir de sa démarche d'explication théorique des quatre corps constitutifs de la corporalité de l'homme dans réflexions simples sur le corps (1957, : 931), l'auteur énumère quatre corps et trace les lignes essentielles d'une phénoménologie du corps d'une manière générale, puis, insiste plus particulièrement sur le passage de ce corps au corps dansant. Les deux visions du corps de Valéry invitent à l'étude d'une vision généraliste du corps d'une part et à une vision spécifique du corps dansant d'autre part.
Corps physique
- 16 Postulons que les enseignants d'EPS éduquent un corps physique et observons avec Paul Valéry ces « quatre façons d'être au monde du corps ».
- 17 Le premier corps est le rapport primaire que nous avons avec nous-mêmes sans la forme de la conscience, c'est le corps biologique (Mon corps), celui qui est en bonne ou mauvaise santé.
- 18 Le deuxième corps représente celui que les autres voient, c'est un corps qui a une forme extérieure à notre être, il est à la base de nos actions. Le mouvement du deuxième corps de Valéry peut demeurer enfermé dans la sphère de l'utilité et de la physicité, voué à s'épuiser dans la répétition de son être physique. Nous voyons apparaître ici, dans le deuxième corps, les notions d'utilité et de physicité émanant du corps sportif. Apparaissent les caractéristiques de l'éducation par la culture sportive. Le corps est vu de l'extérieur par les formes qu'il produit et s'épuise par la répétition de ces formes. On remarque que l'éducation physique correspond au deuxième corps que définit Paul Valéry et qu'elle a pour enjeu ultime l'éducation à l'action utile, le premier corps apparaissant seulement lorsqu'il y a souffrance physique et rupture biologique du corps dans l'action.
- 19 Cependant pour l'auteur, ces deux corps servent de principe pour stimuler l'action des corps suivants et posent les notions d'actions utiles et d'actions inutiles. Actions utiles, comme la finitude biologique recherchée dans les finalités de la discipline, telle la santé : l'action du deuxième corps se heurte à l'organisme. L'éternité à laquelle tend ce deuxième corps n'est pas celle du premier, celui dont on n'a pas conscience, mais celle du second que les autres voient. Le mouvement du deuxième corps demeure cependant enfermé dans la sphère de l'utilité et de la physicité. Le corps que l'on qualifierait

d'artistique en opposition à sportif se positionnerait alors à l'interface entre la fonction du corps utile et de l'inutile.

- 20 Ce qui veut dire que les corps en éducation physique se trouvent pris dans ces deux sphères de l'utile et de l'inutile et peuvent, suivant les finalités, les objectifs ou les enjeux qu'elle détermine, enfermer inéluctablement le sujet dans son corps biologique.
- 21 Paul Valéry affirme que cette action utile naît de la nécessité de l'inutile en tant qu'action infinie qui se projette dans un désir d'éternité, différent de celui de l'organisme pris au sens qualitatif comme, par exemple dans le film *Forest Gump*, le personnage court longtemps sans limite de temps ou d'espace, sans but précis, pour rien.

Corps dansant

- 22 Le corps devient dansant lorsque le passage commence à se faire de la sphère de l'utile à l'inutile, Paul Valéry nomme ce passage « la liberté » : pour lui, c'est elle qui organise « le système vivant »... car, dit-il : « le système vivant serait finalement replacé dans un état de disponibilité de ses ressources, état que l'on peut appeler liberté. » (1957 : 926). L'action inutile c'est donc la liberté d'être entièrement soi-même. L'auteur fait le constat que « la liberté naît du conflit entre le premier et le deuxième corps », entre la recherche de l'utile et l'inutile.

Par quel procédé le passage de l'utile à l'inutile se fait-il ?

- 23 Ces deux concepts correspondent à la distinction que fait l'auteur entre la physicité du premier et du deuxième corps et la corporéité. « La corporéité représente la matrice de chaque transformation de l'action de l'œuvre, de l'agir dans le faire, elle est donc la racine même des facultés créatrices de l'homme, de la pensée et de l'art » (Elias B., 1992 : 21). Barbara Elias ajoute, pour justifier de ce passage vers la corporéité, que le troisième corps « est le dernier élément de la physicité. Il n'a d'unité que dans notre pensée et parce qu'on ne le connaît que divisé et mis en pièces »... Le troisième corps selon Valéry « est celui des savants, il dépend d'une opération rationnelle, fruit du procès progressif d'abstraction, qui du premier corps, nous a conduit jusqu'à ce point ». En posant les choses de cette façon l'auteur rend compte de la complexité de la physicité, car elle englobe les trois premiers corps et est dictée par l'exigence de manifester tous les éléments grâce auxquels la corporéité peut agir, car dit Valéry « la capacité créatrice est le propre de la corporéité » (Elias B., : 27).
- 24 L'action devient alors le centre de la corporéité, où s'introduit le temps et le corps, duquel sort la pensée. Le centre de la corporéité est la possibilité pour le quatrième corps de dépasser la pure physicité et d'entrer dans le domaine des actions libres qui lui permet le mouvement dans un espace infini « sans être une forme enclose dans son sein mais le démiurge de l'espace lui-même ». Valéry affirme « qu'il y a en chacun de nous un quatrième corps, qui ne dépend pas de la physicité, même si il s'enracine dans la structure et dans la forme des trois premières façons d'être du corps ». C'est-à-dire qu'il serait possible d'être dans cette quatrième manière du corps, sans passer par les trois autres. Il poursuit en disant : « la quatrième façon s'approprie, pour les joindre à la dynamique des transformations, la séquence des métamorphoses, les possibilités d'action que chaque Homme possède dans l'espace d'existence qui lui ouvre la pensée » (Valéry P., 1957 : 926-931).
- 25 Ainsi nous pouvons dire qu'en accédant à cette quatrième façon d'être au monde, l'action inutile ou la corporéité nous rapproche de la problématique artistique du corps. Cette façon donnerait les moyens de faire émerger les facultés créatrices et

sensibles de chacun. En s'intéressant aux exigences des niveaux pour la classe de première des nouveaux textes pour cette classe, ceux-ci positionnent la danse d'un point de vue de la corporéité et non de la physicité. En effet, pour le niveau 1 il s'agit de : « Proposer un traitement chorégraphique qui questionne de façon personnelle dans des registres moteurs propres à la danse une démarche de composition identifiée dans une œuvre — Baliser dans le temps imparti les différentes étapes (appropriation, remise en question, composition, répétition) et alterner les différents rôles (chorégraphe, danseur, spectateur) ». Pour le niveau 2 il s'agit de « Créer et représenter une chorégraphie singulière et originale pour une échéance donnée en assumant une prise de risque dans les choix personnels opérés. » (B.O. E.N. n°7 : 92).

- 26 En renvoyant ces termes à la position théorique de Paul Valéry, il apparaît que les propositions institutionnelles se trouvent dans la logique de corporéité du corps dansant et qu'elles sont en rupture avec la physicité à laquelle les enseignants sont habitués dans le corps vivant. Il semble que les enseignants soient alors mis en situation de dépasser une limite, traitement du corps vivant en corps dansant : cela les engage dans un processus inhabituel et dangereux pour eux. En effet, lorsque l'on est sur la logique du corps dansant comme ici, il est question, pour « représenter une chorégraphie singulière, originale » dans une prise de risque, de mettre les élèves sur la voie d'accès à l'inutile du mouvement. C'est là qu'apparaît la forme transgressive (qui sera développée plus loin) pour les élèves, car ils devront franchir leurs limites intérieures pour oser le risque singulièrement et de manière originale. Mais aussi pour l'enseignant car il s'est construit autrement et il n'a jamais été confronté à cette formation corporelle de l'inutile, puisque le traitement corporel qu'ils vivent prioritairement (élèves et enseignants) est celui du corps vivant et non du corps dansant. Comment vont-ils alors, élèves et enseignants, résoudre ce conflit de mise en jeu d'eux-mêmes ?

La forme sensible ou la sensibilité, limite à franchir

« Comment on supprime l'être vivant en lui donnant, pour rien, et dans la meilleure qualité, ce que son organisme et ses actes dans son milieu lui fournissent. » P. Valéry

- 27 Donner autre chose que l'élève n'a pas déjà. Cette autre chose est la sensibilité dont beaucoup d'auteurs, qui s'intéressent à l'école, déplorent l'absence.
- 28 Marie-Jeanne Brondeau dans son article dans le monde de l'éducation, affirme que « l'idée selon laquelle les relations entre l'art et l'école ne sont pas bonnes, viendrait du fait qu'ils entretiendraient des divergences d'intérêts et de point de vue sur la société et sur le monde. La sensibilité serait la raison de l'art, tandis que l'école ne serait sensible qu'à la raison... » (2000 : 44).

Sensibilité, raison de l'art

- 29 En ce qui concerne l'enseignement de la danse en milieu scolaire, il est question du corps sensible donc du développement de ce corps dans la démarche éducative. Le concept de sensibilité invite à sortir du sens commun attribué généralement par les enseignants qui la confondent avec l'émotion, émotion qui semble être responsable de la crainte, de la perte de contrôle ou de la non-maîtrise dans les situations particulièrement difficiles que rencontrent les enseignants. Cette peur du non-contrôle ne laisse aucune place à la sensibilité nécessaire à toute situation d'émergence du corps dansant.

30 Paul Valéry a tenté des définitions polymorphes du concept. Ses écrits de ce début de siècle à propos de la sensibilité comparés aux écrits d'auteurs de recherches reconnues dans le domaine des perceptions par le sensible vont éclairer l'hypothèse de la sensibilité comme objet central de construction de la forme sensible de l'idée dans le domaine artistique.

Quel sens du mouvement pour accéder à la sensibilité corporelle ?

31 Alain Berthoz, chercheur reconnu de la théorie dynamique au CNRS, considère que le sens du mouvement, celui du sensible, pourrait être le sixième sens de l'homme, « le sixième sens qui unit les cinq autres et qui infèrent ensemble sur le mouvement, comme un système dynamique lorsque le corps évolue dans un milieu, ou dans un espace » (Berthoz A., 1997 : 135). Il prend l'exemple dans son ouvrage, de la marche permettant d'atteindre un but les yeux fermés, en allant et revenant au point de départ ainsi qu'en faisant plusieurs fois le trajet avec exactitude et précision, l'auteur suggère que cette capacité sensible n'est possible seulement parce que notre cerveau « réactualise de façon dynamique les représentations de l'espace ». Il n'est pas encore question du mouvement artistique ou de la forme sensible de l'idée même si l'auteur fait souvent référence au mouvement dansé dans ses écrits, cela ne concerne pour l'instant que le traitement de la forme sensible ; l'idée de marcher avec un but précis ressemble plus à la vie pratique de l'homme donc au corps physique, décrit précédemment.

32 Les recherches fondées sur les théories dynamiques en science et techniques des activités physiques (S.T.A.P.S.) permettent d'affirmer que ces théories ont un point de vue différent des théories prescriptives que l'auteur qualifie de courantes, massives et souvent caricaturales dans les conceptions de l'apprentissage aujourd'hui, car dit-il : « la théorie dynamique adopte un point de vue différent, postulant que le comportement d'un système complexe émerge de l'interaction des contraintes qui pèsent sur lui. » Puis, il poursuit en affirmant que « la théorie des systèmes dynamiques est un modèle formel susceptible d'être appliqué à de nombreux types et niveaux d'analyse, pour peu que les systèmes considérés soient complexes et qu'ils évoluent en fonction du temps » (Delignières D., 1998 : 61). Ce qui est montré, c'est une nouvelle façon de comprendre le mouvement, à partir du paramètre temps et ses relations avec des contraintes qui peuvent peser sur le comportement des sujets agissant. Ce qui n'est pas dit, c'est si la contrainte extérieure peut-être l'espace. S'il ne concernait que le temps, ce modèle explicatif ne concernerait alors que le mouvement de la vie physique, il n'expliquerait pas complètement le mouvement de la création de la forme sensible de l'idée, c'est-à-dire artistique. Car dans l'optique de la corporéité déclinée précédemment, « le concept de la spatialité est le fondement décisif d'une métaphysique de la corporéité ainsi comprise, l'homme n'est pas, comme Heidegger l'affirme dans Être et Temps, originairement temps, et seulement en sous-ordre espace, mais il est co-originairement espace et temps, où la spacialité ouvre l'horizon humain en direction de l'infinitude (corporéité), tandis que la temporalité l'enferme dans la finitude (physicité) : la corporéité est infinitude et inutilité, tandis que physicité est finitude et utilité » (Elias B., 1992 : 26). La sensibilité dans le mouvement qui ne s'attacherait à percevoir que l'un des deux paramètres, serait réduite à enclore la forme. Car en ce qui concerne la forme sensible de l'idée le sujet ne peut y accéder que par le franchissement de certaines limites d'espace/temps associées au regard du monde que le créateur désire représenter. « Au fond de nous-mêmes, (...) nous ne

saisissons pas la causalité qui donnerait une force à la durée et c'est un problème savant et indirect de chercher des causes dans un esprit où ne naissent que des idées » (Bachelard G. 1953 : 19).

Quel sens du mouvement pour accéder à la forme sensible de l'idée ?

- 33 Ce postulat, qui rend la sensibilité responsable de la construction et de la transmission de la forme sensible de l'idée, trouve son origine dans les écrits de Paul Valéry, écrivain/philosophe de la danse, lorsqu'il traite de la sensibilité en ce début de XXe siècle.
- 34 Il développe une pensée proche des théories dynamiques, mais il fait une différence au niveau des paramètres du mouvement qui sont toujours associés à une idée de projection du danseur sur le monde. Il en considère deux, le temps et l'espace qui, mis en interrelation, permettent d'atteindre la forme sensible de l'idée. Cette manière de bouger dans un espace/temps spécifique à l'idée du monde que l'on veut représenter renvoie à la sensibilité qui installe le mouvement dansé.
- 35 Plusieurs définitions de la sensibilité de Paul Valéry sont contenues dans l'ouvrage de Patricia Signorile. La première montre tout d'abord la sensibilité comme « une source originale de la connaissance qui elle-même n'est qu'une complication de la sensibilité... C'est une faculté fondamentale qui permet la puissance motrice de l'intelligence. Elle possède surtout une aptitude à produire » (1993 : 97-98-99-100). Pour lui, la sensibilité s'exprime selon deux modes : un mode fondamental qui est la sensation et un mode modulé qui est la connaissance, ceux-ci permettent l'autonomie de la sensation. L'auteur associe aisément au concept de sensibilité, non seulement les sensations, toute la vie affective, mais aussi des éléments intellectuels de la connaissance. La sensibilité inclut tout ce qui est spontané à une excitation quelconque. Le mouvement qui va de la subjectivité à l'objectivité de la conscience semble assuré par une sorte de hasard orienté. Il affirme aussi que la sensation n'est pas d'origine externe, mais interne : « ...la substance de notre corps n'est pas à notre échelle. Les phénomènes les plus importants pour nous, notre vie, notre sensibilité, notre pensée, sont liés intimement à des événements plus petits que les petits phénomènes, accessibles à nos sens ». Il admet que la sensation n'est pas porteuse de sens intrinsèquement et affirme que c'est une erreur de donner à la sensibilité, à l'intensité des sensations et des émotions, une valeur ou importance significative. Selon lui : « est sensation tout événement de conscience en tant qu'on peut le détacher et le discerner de toute correspondance, de toute transformation, de toute accommodation ». Il détermine ainsi une nouvelle notion de sensation brute : « ...sentir qu'on ne sent pas. À chaque appareil sentant est attaché un appareil de réglage qui peut être mu volontairement (...). Ceci revient à considérer la fonction brute inarticulée, comme fonction de l'appareil de réglage ». Pour lui, la sensation fournirait des signes dans l'acte de percevoir car la perception présuppose tout un jeu de construction mentale, par lequel les sensations vécues seraient extériorisées et interprétées. Néanmoins, « si la sensation brute est à l'origine de la réalité instantanée, elle n'est pas pour autant instantanée, elle n'est pas pour autant le réel puisque, ce que nous recevons des sens, ce n'est pas le monde extérieur — c'est de quoi nous faire un monde extérieur ». Cette façon de poser la sensation nous renvoie à cette construction de la forme sensible de l'idée parce qu'elle a à voir avec une représentation du monde. Puis il affirme que la « sensation du solide » est assurée par l'équilibre stationnaire du percevoir et du connaître, « réaction de toute une activité, à laquelle les muscles et les nerfs, leurs obscures actions de présence et

réactions sont sensorielles ». Il renforce donc l'idée que le monde à exprimer passe par le corps, par sa réaction à la perception et ses connaissances, sur le monde par exemple. Pour aller plus loin, P. Valéry a tenté d'isoler la « pure impression sensorielle », afin de comprendre comment, dans les faits de conscience, elle s'effectue dans l'activité symbolique, car pour l'auteur l'exemple des sensations est « un chaos, auquel les machines de l'action imposent de temps à autre, un ordre momentané, une sélection, une signification, un rôle fonctionnel ». Ce chaos humain autorise la rencontre avec des sensations inconnues et invite le danseur à franchir des limites qui semblaient infranchissables auparavant. C'est dans ce contexte chaotique que le sujet dansant se trouve en expérimentation de l'interrelation des deux paramètres et rencontre, dans son mouvement, des sensations internes encore inexplorées qu'il va accepter ou non de fouiller. C'est à ce moment que le dépassement des limites s'opère ou non.

- 36 Il est alors possible de comprendre la poursuite du processus de développement de la sensibilité et de sa mise en situation de dépassement de limites pour le danseur qui aborde le mouvement de la forme sensible de l'idée. En effet, Valéry écrit que « le premier groupe informatif, la surface du corps, ne relève pas de la sensibilité mais de la sensorialité alors que la rigueur de toute création coïncide avec la mise en forme de la pensée ». Pour lui, la première condition nécessaire à la sensibilité consiste à « représenter les sensations par un modèle ou groupement stable » (Valéry P. Œ. I : 108).
- 37 Ce positionnement pose, tout d'abord, le fait que la sensibilité ne se confond pas avec la sensorialité. Voilà qui va permettre de balayer certaines idées reçues. En effet, c'est bien la sensation interne perçue dans le mouvement et non le premier groupe informatif, la peau, qui est responsable de la sensibilité. D'autre part il détermine que la nécessaire rigueur de toute création coïncide avec la mise en forme de la pensée du danseur et que les informations sensorielles ne peuvent permettre la mise en forme de la pensée que lorsqu'il y a représentation globale des sensations, construisant ainsi un modèle ou un groupement stable de la forme pour le danseur qui va pouvoir reproduire cette forme sensible.
- 38 Penser alors que cette façon de poser la danse peut faire dépasser le modèle des théories prescriptives, en éducation, qui circulent de manière « courante, massive et caricaturale » dans la discipline, est possible. Il y a là, entre les recherches des experts du comportement et l'analyse qui précède, source de la forme sensible de l'idée qui est le propre de l'art.
C'est ce qui, peut-être, invite à la transgression ?
- 39 La transgression, émise dans l'hypothèse initiale, de tous les modèles de reproduction de forme devient, après la recherche de la sensibilité, le second invariant nécessaire à la construction de la forme sensible de l'idée. Louppe Laurence dit d'une part que : « ... l'élaboration d'une proposition chorégraphique appartient... au domaine culturel français... Nombreux sont les enseignants illustres qui en ont fait un processus essentiel de création mais aussi de formation, tout danseur contemporain devant être producteur et non reproducteur d'un moment gestuel », puis elle affirme que : « le mouvement dansé ne connaît aucune borne, ni dans sa définition ni dans sa configuration ou son échelle. Le concept d'une kinésphère regroupant tous les mouvements possibles, qui est l'espace que porte le corps avec soi, mieux où il se construit, se constitue, est la réunion de tous « les événements moteurs possibles »,

lesquels distinguent les modes de transfert de poids et les qualités ou les orientations intentionnelles (1997 : 113).

- 40 L'approche artistique de Carolyn Carlson, danseuse et chorégraphe contemporaine renommée porteuse du courant poétique de la danse, le confirme lorsqu'elle dit : « Si le problème que je pose au danseur, c'est le problème du mouvement perpétuel, je donne beaucoup d'improvisation sur l'espace, sur les distances, sur le volume du mouvement, on travaille sur ça et comment exprimer les distances avec le corps et le volume, c'est le nœud du problème » (Carlson, : 1996). L'enseignement qu'elle pose alors n'est pas celui de la forme mais bien celui de l'expérimentation corporelle de l'idée du mouvement qu'elle veut atteindre. De même, lorsqu'elle travaille sur un élément technique, codifié et spécifique de la danse, le grand plié, C. Carlson l'enseigne comme un chemin qui fait voyager le corps entre le sol et le plafond et, pour que ce corps résonne, elle demande à ses danseurs d'imaginer que les pieds et la tête sont une grande oreille qui écoute le monde. Ce mode de transmission métaphorique met en évidence que l'apprentissage formel du grand plié ne l'intéresse pas : c'est bien l'idée sensible de la forme dans sa réalisation et les limites que dépasse cette forme qui font la danse.
- 41 Cette façon de construire la forme renvoie à une autre façon qu'à Paul Valéry de poser la sensibilité dans le mouvement dansé, c'est celle qui concerne sa relation aux lois. En effet, il remarque que : « la sensibilité est une interruption dans les lois (ordinaires) ». Le ressenti de la sensation dans la forme et l'interruption des lois ordinaires deviennent deux axes d'expérimentation en danse qui sont de nature à construire la forme sensible de l'idée et invitent au dépassement de la limite de la loi, ainsi l'auteur révèle que l'individu ne se crée, et ne se trouve, qu'en se séparant d'avec sa propre limite temporelle « on ne perçoit le temps même que lorsqu'il y a quelque désaccord — dans l'attente — la douleur — la presse — le vouloir... » (Signorile P., 1993 : 91 -128), lui permettant ainsi d'atteindre une singularité ou originalité de la forme pour qu'elle accède à l'artistique.
- 42 Qu'est-ce qu'une loi ordinaire permettant l'engagement dans le dépassement de celle-ci ?
- 43 L'auteur parle des lois que l'on peut considérer comme des règles ou principes habituels, normaux, courants, telles les lois physiques ou sociales, lois physiques qui régissent les rapports au monde physique de l'humain et lois sociales qui régissent les rapports au monde relationnel.
- 44 Ces « lois ordinaires qui peuvent être interrompues », doivent être définies ordinairement dans le mouvement, puisque pour nous, pour que l'élève soit autorisé à rompre avec les lois ordinaires, il faut d'abord qu'il les ait perçues dans le mouvement, pour ensuite en expérimenter les limites, voire les dépasser.
- Lois ordinaires, raisons du dépassement
- 45 La première loi ordinaire est la loi physique, elle se comprend dans l'exemple du grand plié chez Carolyn Carlson. Il est déterminé par une loi physique de réalisation de la forme grâce à l'interaction des forces, le poids du corps dans le sol et la réaction du sol sur celui-ci. C'est alors l'opposition des deux forces qui est responsable de l'installation de la forme. En effet, pour trouver l'équilibre, la somme des forces extérieures au système (ici le corps) doit être nulle, les forces doivent se compenser et être concourantes, c'est-à-dire qu'elles passent toutes par un même point quand elles sont prolongées. Ici en danse, le point de passage spécifique au corps dansant est le plexus solaire. Au-delà de l'équilibre, des forces intérieures au système, donc au corps,

permettent la forme sensible. Dans cet exemple du grand plié, la recherche de l'élévation du point haut de la tête vers le ciel construit le chemin poétique du corps dont parle la chorégraphe, car cette recherche peut modifier les forces du fait de sa mise en mouvement.

- 46 Pour reprendre l'exemple de la marche, elle est régie par des lois de gravitation, auxquelles le corps est soumis. Le marcheur résiste à cette gravitation par d'autres forces mises en jeu : l'action qu'il exerce sur le sol en réaction à son poids qui l'attire vers le sol, lui permettant d'éviter la chute. Dans la course en courbe, une force de plus est mise en jeu, la force centrifuge. La réaction du sol sur le coureur est toujours perpendiculaire au sol, mais si la force centrifuge l'attire vers l'extérieur, attirance qui est d'autant plus forte que la vitesse est élevée, alors la troisième force qui est le poids du coureur devra compenser cette attirance. Ce qui implique une modification des appuis et une répartition différente de la masse.
- 47 La loi de la gravitation peut être qualifiée de loi ordinaire parce qu'elle régit le mouvement ordinaire dans notre vie pratique. Nous verrons dans la troisième partie que cette loi physique peut entraîner d'autres modifications lorsque les hommes touchent à ces lois physiques, ce qui peut permettre de faire naître une nouvelle forme dansée correspondant à une vision du monde à un moment donné.
- 48 La seconde loi ordinaire que nous repérons est la loi sociale. Le franchissement des limites posées par les lois sociales est de nature, comme celles qui précèdent, à constituer l'approche sensible de l'idée. L'exemple le plus facile aujourd'hui et peut être le plus traditionnel, se trouve dans la danse Hip-Hop (Moïse C. 1999 : 70). Cette danse pose le problème de l'interruption de la relation sociale ou de la rupture avec les modèles sociaux existants. Le rap, comme la danse jazz, joue un rôle de révélateur de rupture sociale d'une partie des membres de la société avec une autre partie.
- 49 En effet, cette danse révèle, par son engagement corporel de rue, un défi humain pouvant relever d'un délit aux yeux de la loi, si elle n'était pas considérée comme une danse (souvenons-nous du film « La haine » de Mathieu Kassovitz). Ces groupes sociaux ont trouvé, comme forme symbolique de combat, la mise en jeu des corps symboliquement éprouvés et où le sens du défi se lit clairement, mais où le délit ne se reconnaît pas y compris dans la rue. Ceci devient alors une danse de détour par un jeu symbolique, transgressant ainsi les principes sociaux de base et détournant par exemple les formes de danse du jazz qui sont très instituées aujourd'hui.
- 50 Il en a été de même pour la capoeira en son temps. Cette danse prend son origine au Brésil dans les milieux esclaves : alors que leurs maîtres condamnaient et interdisaient le duel entre eux, les esclaves en ont fait une danse qui ne portait pas les coups comme dans le duel réel et qui, surtout, ne provoquait plus la mort du plus faible. De cet interdit et de cette réponse par la transgression de l'interdit est née une danse de défi, mais surtout une danse qui invente une nouvelle relation corporelle de l'évitement de l'autre et qui pense la mort symboliquement et non plus physiquement. C'est là une nouvelle connaissance qui s'est imposée à l'homme par la voie de l'interdit social.
- 51 En conséquence les raisons du mouvement dansé ou les deux invariants de celui-ci, la sensibilité explorée et perçue, jusqu'à rendre une certaine autonomie à la sensation, et le dépassement des lois ordinaires sont responsables de nouvelles connaissances et permettent l'émergence de la forme sensible de l'idée dans le mouvement dansé. Ce qui renforce la thèse de Pierre Legendre s'il le fallait, lorsqu'il affirme que : « la danse est un ferment d'anarchie, pour peu que sa doctrine de délivrance vienne délivrer le sujet

en vrai, c'est-à-dire à le laisser libre de parler », il poursuit : « les danses sont une transgression pour l'homme » (1978 : 26). Transgression nécessaire s'il n'y a pas d'autres modes échappatoires au quotidien de l'homme social.

Créer pour franchir l'interdit et construire de nouvelles connaissances de soi dans le monde

- 52 Le phénomène développé par Legrenndre s'éclaire au regard des travaux de Georges Bataille, qui considère que : « la violence est le fondement universel de tous les interdits... Par les interdits, l'homme se sépare de la violence, il la repousse, il la met à distance. » Le travail, par exemple, est un objet de mise à distance de la violence naturelle chez l'homme primitif. Par l'interdit, l'homme érige « ce monde organisé par le travail à l'abri des dérangements que sans cesse introduisent la mort et la sexualité ». Mort et sexualité représentent les deux domaines spécifiques pour lesquels la violence doit être contenue. « Cependant par certaines activités, l'homme dépasse cette limite que forme l'interdit » (Bataille G. 1955 : 37).
- 53 C'est l'opération même de la transgression. Bataille la repère dans le jeu de l'être humain en prenant l'exemple des grottes de Lascaux. Ces figurations sont le symbole même du passage du monde du travail au monde du jeu et il situe la naissance de l'art dans ce passage. L'œuvre des grottes représente la figuration de la mort, « ...elle en représente à la fois la violence et l'interdit qui s'y oppose, dans leur coexistence contradictoire. C'est une violence mais une violence détournée, qui accède à la représentation, qui se fait discours. Elle signifie à l'homme qu'il est mortel mais, en même temps, elle exprime l'aptitude qui est la sienne de se mettre à distance de sa propre mort. Comme telle, elle représente donc le passage de l'animal à l'homme, elle arrête l'image de l'animal dans le temps même où l'homme s'en sépare, et marque donc par là le départ du processus d'anthropogénéisation ». (Dorey R. 1988 : 77).
- 54 L'art est alors défini par Bataille comme une violence détournée et est responsable de ce passage du monde du travail au monde du jeu, jeu qui s'installe par la nécessité qu'a l'homme d'exprimer l'interdit par une forme et le place dans un processus d'acquisition de nouvelles connaissances sur le monde. Il constitue ainsi son évolution au sein de son groupe.

Transgression, la loi de l'Art, une voie d'éducation

- 55 La transgression peut être observée à partir de deux acceptions. L'une retenant le parti pris qui fait rarement défaut, consistant à figer la transgression dans une signification négative de l'action devenant alors une violation de règles établies. Sans mise à distance, cette vision peut se transformer alors en jugement de valeur et engendrer même des condamnations. Alors que la notion s'est progressivement dégagée de son sens premier, la seconde façon de l'accepter réside dans l'œuvre de Georges Bataille qui considère la transgression comme une action de levée d'interdit sans le supprimer : « la transgression s'oppose au mouvement dialectique conçu comme jeu des contradictions comme aboutissant à une totalisation. La relation qu'elle entretient avec l'interdit, mieux encore avec la limite, doit être comprise comme coexistence irréductible de contraires, sans aucune possibilité de dépassement ou de synthèse » (Foucault M. 1963 : 751). C'est ce regard nouveau de la notion qui sera retenu. Concevoir un processus d'enseignement autorisant la transgression individuelle du sujet, telle que la définissent G. Bataille, M. Foucault et explorer les voies et les enjeux d'une telle éducation scolaire peut être une voie originale pour le système éducatif actuel. Car la transgression est une action et pour certains élèves, dits en difficulté, elle peut jouer un

rôle positif : dans la transformation des relations à l'autre et au monde par l'action et peut améliorer le rapport au savoir ou recréer le désir d'apprendre.

- 56 Dans son œuvre Georges Bataille considère les arts comme un jeu, un divertissement de l'homme, jeu offrant des voies de transgression multiples et de nouvelles formes dansées. Dans « La danse romantique et la transgression » (Zenkine S. 1998 : 419) cette pensée de Bataille est renforcée, en prenant différents exemples de formes transgressives dans la danse romantique par exemple, la transgression est donc pour l'auteur la raison de l'art et de l'homme, qui est de deux ordres ; traditionaliste et moderne.
- 57 Tout d'abord, l'envol considéré comme une prise de risque est une transgression moderne à deux titres, parce qu'il fait valoir une nouvelle forme sensible de l'idée de non-pesanteur, de légèreté dans la pièce « Eugène Onièguine » d'Alexandre Pouchkine. En effet, il est fait état d'un tableau double du ballet au théâtre, l'attention est portée par l'auteur au mouvement de la danseuse, dont il dit : « Commencant par une giration, elle prend ensuite son envol dans un sens indéfini mais univoque, en faisant valoir sa non-pesanteur : tel un duvet que souffle Eole. C'est la loi de gravitation qui se trouve transgressée dans les cas semblables, et qui sont récurrents ». De plus, pour lui : « les envols aériens sont plus masculins que féminins, presque toujours solitaires, quelquefois involontaires mais manifestant essentiellement une force d'esprit hors du commun ». Il poursuit en parlant du vertige qui serait comme l'envol une transgression dans les danses. « Si le propre de cette première forme de transgression, l'envol, était le caractère linéaire et vectoriel du mouvement, la giration en est une autre... »
- 58 Telle est la première forme de transgression moderne ; les femmes s'approprient les atouts attribués habituellement aux hommes, elles osent seules et de manière hasardeuse et enfin la légèreté du mouvement devient une nouvelle forme sensible de l'idée artistique.
- 59 La giration de la valse peut être considérée comme le caractère même de la valse. Pourtant, elle vient en rupture avec « la danse classique qui tenait la marche rectiligne » que les novices devaient apprendre avant de valser car la giration était considérée comme un mouvement douteux et transgressif parce qu'il brisait la structure rectiligne de la culture classique, orientée vers un but, un idéal, un point suprême. De plus, elle rompt avec le pas circulaire, éléments de base des danses populaires, mais dans la forme collective de la ronde. Lorsque la culture mondaine de l'Europe est dominée par la valse, le mouvement reste circulaire, mais ce qui lui donne son caractère transgressif, c'est la rupture entre la forme collective appartenant aux classes populaires et la forme individualisée par couples dans une danse à caractère mondain. Les derviches tourneurs quant à eux représentent la forme complètement individualisée de la giration, ils ont été vus (Gauthier T. 1945 : 139-140) comme des danseurs mettant l'accent sur la pureté et la beauté de leur danse que l'écrivain qualifiait pourtant de frénétiques. Il affirme cependant que : « cette activité n'a rien de désordonné ni de fiévreusement démoniaque » et prend l'exemple « d'un pauvre vieux, porteur d'un masque socratique assez laid au repos, valsait avec une vigueur et une persistance incroyable pour son âge, et sa figure commune prenait, sous l'excitation magique du tournoiement, une singulière beauté ; l'âme, pour ainsi dire, lui venait de la peau, et, comme un marteau intérieur, repoussait et corrigeait par dedans les imperfections de ces traits. »

- 60 La force centrifuge, que nous avons expliquée dans les lois ordinaires, formée par la giration effrénée, sert de moyen physique, qui poussé à l'extrême permet de dénuder les figures pour leur enlever l'apparence humaine et donne le moyen au chorégraphe ou au danseur, par sa réalisation, de développer son idée artistique ou sa forme sensible de l'idée. Utilisée de cette façon elle entraîne la transgression car elle met en situation de dépasser les limites pour servir l'œuvre. La transgression de la loi de la giration dans le mouvement permet d'atteindre la forme sensible de l'idée. On constate pour l'instant que c'est l'ordinaire transgressé qui renvoie à la singularité et donc à la danse, mais qui peut être remis en cause à tout moment par une autre transgression. Avec Mallarmé il est possible de le vérifier, car pour lui après que tous les artistes aient explorés la giration dans leurs œuvres, le motif de la « disparition giratoire du danseur » (Mallarmé S. 1957 : 308) devait se purifier de tout détails anecdotiques, exotiques ou cruels, pour apparaître comme un effet scénique tout conscient et d'une beauté toute moderne. La danse vibratoire de Loïe Fuller, qu'admirait l'auteur dans les cabarets autour des années vingt, montrait le corps immobile, ou presque, entouré de grandes étoffes qui flottent et vacillent, tel une flamme grâce à des systèmes compliqués de tuyaux d'air comprimés est considérée aujourd'hui par Mikhaïl Yampolski comme « un évanouissement vibratoire du corps » il affirme que « la vibration détruit les frontières du corps, dissout la peau et rend indiscernables les corps et l'espace ambiant (...) Les voiles qui s'envolent de toutes parts, engendrent l'idée même du centre comme le lieu de rencontre des vibrations — c'est-à-dire comme un espace vide — une absence. » (Yampolski M., 1996 : 285-303). Cette tendance à l'évanouissement de la danseuse, avait été étudié auparavant par Paul Valéry, qui lui donna la forme la plus réfléchie et la plus passionnée dans son dialogue « pseudo socratique » (Valéry P. 1921 : 148). Dans ce texte, il met en parallèle le corps et le néant, la flamme, élément qui détruit tout ce qui est représenté par ce corps qui danse.
- 61 Néanmoins, si l'envol et la giration peuvent être considérés comme des réponses transgressives modernes en danse, l'auteur (Zenkine S. 1998, : 431) fait appel aussi à la notion de duel dans la littérature qu'il qualifierait plutôt de transgression traditionaliste considérant ainsi que toutes transgressions ne sont pas de même nature. Il prend l'exemple du duel de Jettatura de Théophile Gauthier et il en décrit le scénario : deux rivaux se battent au poignard jusqu'à la mort, mais comme l'un d'eux est réputé être jeteur de sort, on décide pour égaliser les chances que les deux adversaires auront les yeux bandés ; et pour dispenser les combattants ainsi aveuglés de se chercher inutilement dans la grande salle de duel, ils tiennent chacun le bout d'un mouchoir qui les réunit. « Alors une vraie danse commence, où les partenaires doivent mesurer sans cesse leur distance qui peut à chaque moment devenir mortelle. » Plus loin, l'auteur fait une véritable apologie de la danse-combat que l'on trouve un demi-siècle plus tard, chez un grand nietzschéen français, Saint-Exupéry, dans le chapitre LXX de sa Citadelle (il s'agit de la danse d'une espionne démasquée devant le souverain qui va décider de son sort). Les quelques lignes qui suivent donnent, en quelque sorte, la façon dont Saint-Exupéry perçoit la danse : « Car la danse est une destinée et démarche à travers la vie, [...] Car si tu veux franchir le torrent et que le torrent s'oppose à ta marche, alors tu dances. Car si tu veux courir l'amour et que le rival s'oppose à ta marche, alors tu dances. Et il est danse des épées si tu veux faire mourir. Et il est du voilier sous sa cornette s'il lui faut ruser, pour gagner le port pour lequel il penche, et choisir dans le vent d'invisibles détours. Il te faut l'ennemi pour danser, mais quel ennemi t'honorerait de la danse de son épée s'il n'est personne en toi. » (1963 :

677-678). Ceci montre en quoi cette forme de transgression est traditionaliste et invite à la discussion. Car enfin, l'homme depuis qu'il est homme a toujours eu besoin de se confronter.

- 62 La danse duel pouvait être considérée comme un jeu de confrontation au même titre que les guerres ou le sport, ce sont les regards extérieurs qui ont nommé le duel, danse. Á certains moments de l'histoire de l'Homme, si le sport avait existé, aurait-il choisi la danse duel comme forme d'expression de confrontation ? Certes non, néanmoins, il y a quelques exemples de duel/combat s'exprimant comme une réponse dansée tels la capoiëra, la break dance (issue de la culture Hip-Hop) qui n'auraient pas pu être des réponses sportives. L'expression ressentie par l'Homme est tellement violente intérieurement qu'elle fait fi de la règle ou de la norme que la confrontation sportive impose et parfois même de l'expression transgressive artistique. Cette violence s'exprime hors de la norme et peut devenir pure création ou encore franchir des limites inacceptables pour la société. C'est pour cette raison que la transmission culturelle, que l'on pense salutaire pour l'éducation dans les milieux qui mettent en danger la paix sociale, peut se faire seulement par le sens transgressif de la forme sensible au moment de sa création et que la reproduction seule de la forme ne peut faire que figure d'éducation fictive sans réelles transformations durables.

Conclusion

- 63 C'est pour toutes ces raisons que la danse scolaire a construit son identité dans la production de la forme sensible de l'idée, plutôt que par sa reproduction insensible. C'est là un enjeu capital de la danse en milieu scolaire en tant qu'éducation du corps. Car aujourd'hui l'homme ne reconnaît pas sa sensibilité et pourtant il transgresse. Il n'accède pas à son droit légitime à l'école d'expérimenter sa corporéité telle que nous venons de la définir : Action de laquelle sort la pensée. Les deux invariants de la construction de la corporéité, vue comme la co-originarité de l'espace/temps du mouvement sont la sensibilité et la transgression. La sensibilité est responsable de la création de la forme sensible de l'idée, lorsque l'action éducative s'oriente vers l'émergence de la sensation des lois ordinaires du mouvement pour l'action inutile. La transgression est impliquée lorsqu'elle concerne le dépassement des interdits des lois ordinaires de ce même mouvement. Elle permet à l'homme de se séparer de la violence, la repousser et la mettre à distance en faisant naître l'œuvre. Éduquer une nature pour qu'elle exprime une culture est le propos de la danse à l'école.

BIBLIOGRAPHIE

Revue :

Delignières D. (1998), Apprentissage moteur : quelques idées neuves. in : *EPS*, 274, nov. déc.

ELIA B. Pour une métaphysique de la corporéité. in *Revue d'esthétique « & la danse »* de Jean-Michel PLACE. 22/92 Paul Valéry.

Être formateur d'enseignants EPS. in *Les cahiers du cèdre*, 1, Ed. AEEPS.

Textes officiels :

Texte officiel : B.O. n°31 du 30 juillet 1998. Page 1790.

Texte officiel : Lettre du XXI^e siècle. Juillet 99.

Texte officiel : B.O. Hors-Série n°7 du 31 Août 2000. Programme des Lycées.

Entretien :

Carolyn Carlson. Entretien qui a suivi un stage de danse professionnelle à Alès le 14 décembre 1996.

Auteurs :

Bataille Georges. (1955). *Lascaux ou la naissance de l'art*. Partis-Genève. Skira.

Bachelard. Gaston. *L'intuition de l'instant*. la Pléiade.

Berthoz Alain. (1996). *Le sens du mouvement*. Odile Jacob.

Brondeau Marie-Jeanne. *Monde de l'éducation* juillet août 2000. Dossier Le bilan du siècle, un siècle d'éducation, la conquête : La sensibilité ignorée.

De Saint-Exupéry Antoine. (1963). *Œuvres*. La Pléiade.

Dorey R. (1988). Le détour in *L'interdit et la transgression*. Collection dirigée par Kaës R. et Anzieu D. Inconscient et culture.

Gauthier Théophile. (1873). *Constantinople*. M. Levy.

Legendre Pierre. (1978). *La passion d'être un autre-Etude pour la danse*. Paris Seuil, le champ freudien.

Valéry Paul. (1957). *Philosophie de la danse*. Œuvres, tome 1. La Pléiade.

Loupe Laurence. (1997). *Poétique de la danse contemporaine*. Contredanse-Librairie de la danse.

Mikhaïl Yampolski. Moscou (1996). *Le démon et le Labyrinthe*. Russie.

Moïse Claudine. (1999). *Danseur du défi. Rencontre avec la hip hop*. Indigène-Esprit. Anthropos.

Signorile Patricia. (1993). *Paul Valéry philosophe de l'art*. Librairie philosophique J. VRIN

Valéry Paul. (1957) *Réflexions simples sur le corps*. Œuvres, tome 1. La Pléiade.

Zenkine Serge. (1998). *La danse romantique et la transgression*. Sous la direction d'Alain Montandon.

RÉSUMÉS

Pour juger des effets d'une éducation par la danse en milieu scolaire, il faut admettre, avec Pierre Legendre et Serge Zenkine, que les danses créées par l'homme sont des transgressions nées de leur corporéité. En introduisant la danse dans le système éducatif français, l'institution est désormais confrontée aux conséquences d'un apprentissage ou d'un enseignement par la corporéité et/ou à la corporéité et au dépassement des limites du sujet qui danse.

Scolar dance, transgression object in education.

In order to assess the effects of an education by dance in a school environment, one must admit, along with several authors, Pierre Legendre and Serge Zenkine, that the dances created by man are breakings born from their own « corporality ». By introducing dance within the french education system, the school institution is henceforth confronted with consequences of a

training or teaching activity through and/or on « corporality » as well the surpassing of the limits of the dancer.

INDEX

Keywords : sport, éducation, danse, breaking, physicity, corporality

Mots-clés : transgression, rituel, course camarguaise, jeux traditionnels, danse, physicité, corporéité

AUTEUR

NELLY LACINCE

Université Paul Valéry Montpellier III.