

# UNE PRATIQUE D'EXPRESSION CORPORELLE

*Jean-Marc Guerrien*

J'ai découvert l'expression corporelle dans le cadre de ma correspondance scolaire. En 2001, bien que membre du mouvement Freinet depuis une dizaine d'années, je n'avais toujours pas touché à cette activité, parce qu'elle ne me « parlait » pas – n'étant pas moi-même particulièrement à l'aise dans mon corps –, et parce que je ne me sentais pas capable d'y faire entrer valablement les élèves, je veux dire en étant convaincu du profit qu'ils en tireraient par rapport à l'investissement en temps.

Durant l'année scolaire 2001-2002, ma première à Lamartine, j'ai entamé une correspondance avec la classe de Jean-François Denis (école Arthur Cornette, Lille-Fives), ayant une pratique de longue date de l'expression corporelle, puisée « à la source », auprès de Clémentine et Maurice Berteloot qui avaient pris la succession de Freinet à l'école de Vence.

Nos rencontres de classes m'ont rapidement convaincu de la pertinence de ce travail. Ses élèves dansaient et nous - ma classe et moi -, nous étions conquis par la force, la concentration, l'expressivité qui se dégageaient de ces corps en mouvement.

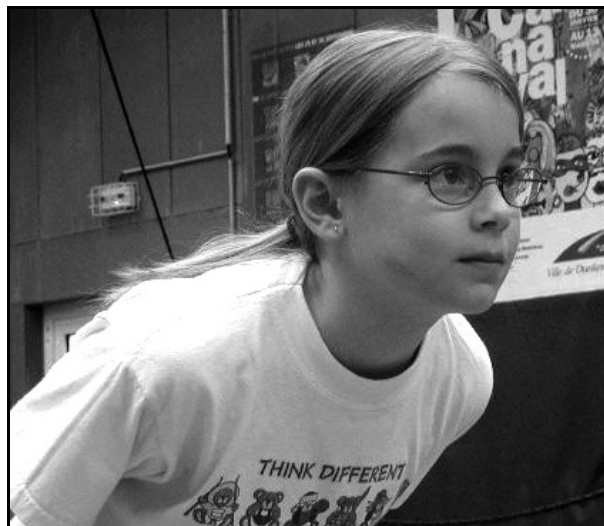


## Pourquoi ?

A vrai dire, j'ai longtemps négligé l'aspect corporel dans mon action pédagogique, au bénéfice d'un centrage très « intellectuel ». J'étais en même temps extrêmement rétif devant les activités physiques et sportives telle que me les proposaient les intervenants municipaux. Parce que si je suis évidemment convaincu de la nécessité de l'éducation physique, je suis en désaccord complet sur l'aspect purement sportif, au sens de mise en compétition. J'ai souvent observé que ma classe, paisible dans son contexte de coopération, devenait « folle » après des séances de sports collectifs. Je maintiens donc – ce qui rend le dialogue parfois difficile avec les intervenants – une position ferme, qui est un

aspect central de mon projet éducatif et de la pédagogie Freinet telle que je la comprends : pas de compétition pour les enfants ! Et je suis toujours en demande de jeux coopératifs en éducation physique...

Pendant, la rencontre avec les élèves de Jean-François a posé une interrogation, celle de la place du corps à l'école d'une manière générale. Il n'en est pas absent, mais « tronqué ». Présent bien entendu en « E.P.S. », il l'est également en pédagogie Freinet là où on l'attendrait moins, par exemple en mathématique dans les activités de mesure où l'on part volontiers de références au corps (comme le faisaient les bâtisseurs du moyen-âge). Il ne l'est pas, en revanche, dans sa dimension expressive. A l'école, on a parfois des moyens de « dire », parmi lesquels l'écriture se trouve privilégiée d'une manière disproportionnée (et l'on comprend bien pourquoi), mais pas de « dire avec son corps ». Voilà la réflexion, outre la séduction opérée par nos chers « corres' », qui m'a amené à mettre en place une activité d'expression corporelle régulière. J'en suis donc à ma onzième année « pleine »...



Les justifications multiples que l'on peut trouver à l'expression corporelle ne me sont pourtant apparues que progressivement. On pourrait sûrement aller plus loin, et le mouvement Freinet devra bien un jour se pencher sur cette question de manière approfondie. Car si nous avons à notre disposition un argumentaire sur chacune de nos techniques, peut-être notre discours serait-il mieux entendu ? Or, un certain nombre de propositions n'apparaissent pas encore suffisamment étayées...

A l'heure actuelle, c'est à dire avec un recul

de quelques années, mais avec l'idée d'un « chantier » encore très ouvert, il me semble que cinq pistes (au moins !) justifient l'investissement de 45 minutes par semaine tout au long de l'année :

\* **Acquérir une aisance corporelle** ; c'est le moindre argument, mais il me semble malgré tout pertinent, au regard de ce que j'ai pu moi-même vivre durant ma scolarité, avec les conséquences qui en découlent pour la vie entière ; au regard aussi de la vitesse à laquelle on peut aller dans une sorte d'« enfermement » : j'en veux pour preuve la facilité qu'il y a à faire danser des petits, et la difficulté qu'il y a à faire bouger des cycles III, et des CM2 encore beaucoup plus que des CE2, qui n'ont jamais touché à ce genre d'activité.

\* **Ajouter un élément dans l'ensemble des activités relevant de l'expression de soi** – et donc de la construction de la personne. Nous savons, sans pouvoir vraiment l'expliquer, que plus il y a de moyens mis à disposition des enfants pour dire et « se dire », plus dans chaque domaine l'expression s'approfondit. Les textes libres sont meilleurs si les élèves dessinent et peignent librement ; ils le sont encore davantage s'ils dansent, etc. Sans doute chaque moyen mis à disposition révèle-t-il et construit-il un aspect qui lui est propre et enrichit-il une globalité ?

\* « **Prendre la tête du peloton...** Freinet disait qu'il fallait que chacun puisse, à un moment donné, « prendre la tête du peloton ». La réussite dans un domaine, le fait d'y être reconnu, entraîne inmanquablement l'accroissement de la confiance en soi et favorise la réussite dans d'autres disciplines qui peuvent être par ailleurs porteuses de difficultés. L'expression corporelle peut donc être l'occasion d'entrer dans un « cercle vertueux » de succès. Il y a chaque année des enfants en difficultés d'apprentissages qui acquièrent grâce à l'expression corporelle un statut positif dans le groupe, qui se font une place, qui sont enfin reconnus et qui entament par là-même une remontée dans leur estime de soi, ce qui rejaillit sur leur réussite par ailleurs. J'appelle cela, faute de mieux, un « point d'ancrage », le déclic qui permet d'être « quelqu'un » au sein de la classe.

\* **Faire entendre/écouter des musiques inconnues.** Je pense que pour certains enfants, ces séances d'expression corporelle sont les seuls moments (de leur vie ?) pendant lesquelles ils ont l'occasion non seulement d'entendre des musiques complètement en dehors de leur culture première, mais aussi et surtout de vraiment les écouter, les pénétrer, se les approprier. L'argument peut paraître mince. Je crois au contraire qu'il est essentiel, surtout s'il touche à la production contemporaine, et pose la question de notre rôle de « passeur de culture » : quelle culture passons-nous ?



*J'ouvre ici une parenthèse...*

*Considérant les choses dans une tentative de recul, je suis bien obligé d'admettre que la plupart du temps, l'apport culturel que je propose aux élèves est extraordinairement convenu. Ce qui me contrarie le plus, c'est que mon « musée imaginaire » est vraiment un musée, parce qu'il a été bâti ainsi, dépositaire de grands « classiques », dans lequel Rimbaud, Debussy, Cézanne font figures d'ultra-modernes. Ce n'est que depuis une vingtaine d'années que j'y mène des grands travaux d'agrandissement - pas par devoir professionnel mais par goût -, soit bien longtemps après ma sortie du lycée. Méditons... Porter à la connaissance des enfants les grands classiques, les grandes figures, c'est de toute évidence nécessaire. Mais cela peut nous faire oublier que nous laissons un énorme « trou » sur les dernières décennies et qu'il existe un art contemporain, vivant, en train de se faire. Du coup, nous ne nous adressons qu'à des œuvres « closes ». Qui lit de la poésie contemporaine ? Qui écoute de la musique « savante » d'aujourd'hui ? Qui pose un regard sans préjugés sur la peinture contemporaine ? On est bien obligé de constater que l'art contemporain en général provoque rejet ou malaise. Pourtant, il y a là tout un pan de l'histoire de l'art – parce que bien souvent nous l'ignorons nous-même – dont nous transmettons l'ignorance ! Et d'autre part, si nous voulons mettre nos élèves en contact avec la création – l'art qui naît au moment où nous écrivons ou lisons ces lignes – nous avons sans doute tout intérêt à nous adresser directement aux œuvres en gestation, aux créateurs en recherche. Ceci nous amènerait à bien faire la distinction entre une éducation à l'histoire de l'art et une éducation à la création. Il y a là matière à réflexion, parce que nous sommes en position de forger chez nos élèves un regard ; regard ouvert et peut-être positif si nous oeuvrons à les rapprocher de l'art de leur époque ; regard négatif si nous perpétons en eux les a priori les plus répandus. Je suis allé, il y a quatre ans, visiter le musée d'art contemporain de Dunkerque avec ma classe et cinq mères d'élèves qui nous accompagnaient. Nous voulions voir une*

œuvre de Pierre Soulages, artiste que nous avons récemment découvert au détour de nos interrogations sur une production plastique venue de chez nos correspondants. Il fut frappant de constater que là où les enfants s'étonnaient, interrogeaient et même s'enthousiasmaient, les « mamans » rejetaient en bloc cette peinture toute noire « qu'on ne mettrait pas dans sa salle à manger ! » Regard ouvert, regard fermé... Il y a deux ans, même expérience lors d'une conférence pédagogique, toujours au musée d'art contemporain, au milieu d'une exposition d'art conceptuel. Un public d'enseignants au bord de la fronde, partagé entre rire et colère : « De qui se moque-t-on ? » C'est que les « outils du regard » ne sont pas les bons : on juge en fonction de la beauté, supposée être le but de tout art (cette notion de beauté demanderait à elle seule un long développement – je citerais seulement le chef d'orchestre Sergiu Celibidache qui affirmait : « La beauté n'est qu'un appât ; derrière la beauté se cache la vérité. »), alors que cet art-là ré-interroge le concept d'art lui-même à chaque œuvre. On s'insurge de ce que l'art fait ce qu'il a fondamentalement toujours fait : rendre compte de son époque ; ne supportant pas notre époque, il paraît logique que nous ne supportions pas notre art et que nous nous réfugiions dans celui d'un passé que nous imaginons plus doux... En expression corporelle, nous avons déjà dansé sur des œuvres contemporaine – je veux dire de moins de dix ans ! – comme les « Répons » de Pierre Boulez, les « Cantiques du soleil » de la russe Sofia Gubaidulina, « L'aile du songe » de la finlandaise Kaija Saariaho... Passée la surprise d'entendre pour la première fois des styles aussi déconcertants, per-sonne n'y trouvait rien à redire, et les corps montraient de manière aveuglante la qualité de l'écoute et la profonde compréhension du contenu émotionnel. Par la suite, parler de Boulez ne relevait pas d'un quelconque snobisme culturel, mais c'était se souvenir avec reconnaissance de ce qu'il avait révélé dans notre chair !  
Je referme la parenthèse...



\* *L'apport théorique* très récent qui fut l'objet d'une rencontre à l'Université de Lille III, tendant à démontrer que mémoriser des enchaînements gestuels pourrait favoriser certains types d'apprentissages mettant en jeu des stratégies parallèles.

Cf. le « petit texte » de présentation de mon frère Alain : « De très nombreuses activités nécessitent de stocker momentanément en mémoire des éléments d'information dans un ordre donné, et éventuellement de « manipuler » mentalement cet ordre (ce qui relève alors de la « Mémoire de Travail »). Plusieurs recherches que nous avons menées montrent que le fait de solliciter fortement, dans le cadre d'activités d'EPS, ces processus de gestion de séquences d'informations, peut entraîner des progrès significatifs dans la capacité plus générale à gérer l'ordre. Par exemple, suite à un tel entraînement, un bénéfice apparaît pour ce qu'on appelle l'« empan de mots », qui est une mesure de la capacité de la mémoire à court terme (capacité à rappeler une série de mots dans l'ordre dans lequel ils ont été présentés). Un tel bénéfice peut avoir des conséquences favorables pour différentes activités (par exemple dans des activités langagières : production orale, lecture...). »



### Comment ?

Nous avons une séance d'expression corporelle de 45 minutes chaque semaine. Sur une année scolaire, nous parvenons à mettre au point de trois à cinq danses, qui sont montrées d'abord aux correspondants lors de nos rencontres, puis aux parents et amis de la classe lors de la dernière « présentation du travail » qui a lieu chaque année vers la mi-juin.

C'est toujours moi qui choisis les musiques. Certains collègues laissent ce pouvoir aux enfants ; je pense que c'est une erreur ; en les cantonnant à leur univers, on peut en arriver à les empêcher d'apprendre, de découvrir, d'explorer des contrées inconnues.

Le choix des musiques n'est pas si simple, pour deux raisons :

- Ce ne doit pas être systématiquement une musique de danse, parce que c'est « trop facile » ; je veux dire que si le geste est trop « induit » par un élément rythmique simple. D'où le risque d'être improductif si ce que l'on souhaite promouvoir relève bien de l'expression (mais ce terme devrait lui-même être attentivement interrogé ; il me semble vio-

lem-ment galvaudé dans le langage de l'Education Nationale, où l'on assimile la réécriture ou le « à la manière de ... » à de l'expression, alors qu'à mon sens, c'en est l'exact contraire). Cela étant admis, il faut ensuite faire un choix, celui d'une atmosphère unique, ou au contraire celui d'épisodes bien contrastés...

- J'ai peu à peu découvert que j'induisais à mon insu des attentes perçues par les enfants lorsque je proposais des musiques que je connaissais bien. D'où l'idée d'aller vers des oeuvres n'appartenant pas à mon univers musical, en échangeant par exemple avec un collègue aux goûts contrastés, afin que la liberté d'invention soit totale...



Toute séance d'expression corporelle commence par cinq minutes de relaxation. Les enfants sont allongés et je leur apprend à détendre leur corps partie par partie, de la tête aux pieds. La consigne sera ensuite, tout au long de l'activité, de ne pas perdre cette détente et la concentration qu'elle a normalement favorisée. A l'expérience, je peux affirmer que la première surprise passée, tout le monde finit par « jouer le jeu » et qu'il n'y a pas de vrais réfractaires.

Dans les premiers temps, je laisse le choix entre engagement immédiat et recul « pour voir ». L'une des difficultés les plus fréquemment rencontrées est l'immobilité qui perdure. Il y a chaque année deux ou trois enfants pour qui se mettre en mouvement s'avère extrêmement compliqué. Je me suis jusqu'à présent borné à leur dire que « pour commencer, il suffit de commencer »... Et tout le monde finit toujours par bouger.

J'ai très tôt fait le choix de ne pas verbaliser les ressentis, les images que la musique peut faire naître. Il me semble que l'on est là sur un autre langage à part entière, que si les mots rassurent, ils sont aussi limitatifs. Si comme Pascal Quignard fait dire à Monsieur de Sainte Colombe dans « Tous les matins du monde » : « *La musique est là*

*pour parler de ce dont la parole ne peut parler* », il n'y a à mon sens pas lieu d'appauvrir le message en l'enfermant dans des mots qui de toute façon ne peuvent guère en rendre compte de manière satisfaisante. C'est pourquoi lorsqu'on discutera des gestes trouvés, on se tiendra à une estimation subjective de leur adéquation à la musique, en terme de rythme et d'« atmosphères »...



L'élaboration d'une danse comporte en général cinq ou six étapes (identifiables ?) :

- La prise de contact avec la musique. Je propose aux enfants de rester dans leur position de relaxation, yeux fermés...

- La recherche personnelle. Il s'agit, chacun pour soi, de trouver des gestes. Deux pistes sont régulièrement rappelées : fermer les yeux afin de s'isoler des autres et de développer les autres sens ; chercher la sensation de se laisser envahir par la musique : ce n'est pas de sa propre volonté qu'il faut bouger, mais par la puissance de la musique.

- Lorsque la musique est passée entièrement cinq ou six fois, ceux qui ont trouvé quelque chose le présentent aux autres. C'est lors des discussions qui suivent que se mettent progressivement en place des « principes » qui finissent par être intégrés par tous : « coller » au rythme et à l'expressivité de la musique, bien sûr ; mais aussi utiliser toutes les « dimensions » de l'espace (verticale, horizontale, debout ou au sol, etc.) ; occuper beaucoup de place ; proscrire les mimiques afin que ce soit le seul corps qui soit expressif même vu de loin (ce n'est pas du mime !) ; éviter les situations de déséquilibre qui induisent des tensions perturbatrices, etc.

- Alternance de phases de recherche personnelle et de présentations/discussions... J'en profite pour prendre des notes : ce qui se ressemble, ce qui va ensemble ; ce qui est plutôt pertinent sur tel ou tel passage de la musique, etc.

- Vient le moment de la mise en commun. C'est la phase la plus floue, la plus difficile à expliquer rationnellement. De plus en plus, selon une procé-

de Jean-François, nous formons un grand carré et les enfants « entrent » dans la danse quand ils pensent que c'est à ce moment-là que leurs gestes sont les plus appropriés. Nous faisons attention à ce qu'il n'y ait pas trop de danseurs en même temps, afin qu'ils soient visibles. Peu à peu, un ordre des entrées se dessine, que nous retenons, ou que nous modifions à l'usage.



- A ce stade, il y a deux types de danses qui se distinguent. D'une part celles qui s'appuient sur des musiques « à atmosphère unique », « continues », sans épisodes contrastés. Dans celles-là, on peut envisager une bonne part d'*improvisation* : on y entre quand on veut, en étant simplement attentif au nombre de danseurs à l'oeuvre, à leur répartition sur la surface disponible. D'autre part celles qui s'appuient sur des musiques dont la structuration en divers épisodes impose des groupes dédiés à telle ou telle partie (même si des enfants peuvent danser

sur plusieurs parties). On est alors dans une idée de *composition*, dans une chorégraphie reproductible à l'identique. Ce distinguo entre *improvisation* et *composition* est fructueux lorsque nous échangeons avec nos correspondants. Personnellement, je suis plutôt favorable à la *composition*, car elle suppose une réflexion plus approfondie et me semble plus conforme aux idées de l'apport théorique évoqué plus haut.



Je m'aperçois qu'il m'est bien difficile de rendre compte de manière précise de ce qui se passe lors des séances d'expression corporelle. Car elles sont d'une prodigieuse richesse en non-dits, en intuitions fulgurantes qui s'imposent si fortement qu'il est souvent inutile de parler. Surtout, les mots ne peuvent rien dire du fort impact émotionnel de certaines découvertes, de certains moments comme « suspendus ». Ce sont ces émotions qui contribuent, parmi d'autres dans d'autres contextes, à nous souder, les enfants et moi, en un groupe coopératif où chacun apporte sa part de « ciment »... Et c'est bien souvent durant ces séances d'expression corporelle qu'apparaît la fameuse « expérience cruciale », ainsi que la nomme Marcel, qui marque la rupture entre la classe qu'on « traîne » et la classe qui tout à coup « s'envole ».

Finalement, l'ultime justification de l'expression corporelle est peut-être le bonheur qu'elle procure, à ceux qui la font comme à ceux qui la regardent...

Jean-Marc Guerrien

